UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA DE AZEVEDO MEIRA

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE DUAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

CURITIBA

2020

ANDRESSA DE AZEVEDO MEIRA

**ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE DUAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao
Curso de Pedagogia, do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, como parte das
exigências para obtenção do título de Pedagoga.

Orientação: Prof. Dra. Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2020

Dedico este trabalho à minha mãe Claudete, meu pai Eliseu, meu esposo Raul, minha avó Ana Maria e a minha família, que se mantiveram ao meu lado me apoiando durante todo o processo de desenvolvimento, além de serem inspiração para minha jornada profissional e pessoal como exemplos de luta, garra, competência e empatia.

Dedico também ao meu avô, João de Azevedo (in memoriam), que acompanhou o início da minha vida acadêmica na Universidade. Tenho certeza que se estivesse aqui, estaria muito feliz e orgulhoso de presenciar sua neta se formar no Ensino Superior.

Este trabalho também é dedicado a todos que acreditam em uma educação pública e de qualidade para todos, além de vê-la como uma ferramenta de mudança e transformadora de realidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me permitiu viver momentos incríveis e memoráveis durante toda a minha jornada.

Agradeço à minha mãe Claudete, que na minha infância e adolescência sonhou viver este momento comigo, e hoje, ainda mais feliz e orgulhosa por nosso sonho estar sendo fruto de educação pública, da qual, tanto prezamos. Além disso, por permanecer sempre ao meu lado me dando todo o apoio e o suporte necessário. Obrigada por tudo!

Agradeço à minha avó Ana Maria, a pioneira da nossa família na área da Educação, que sempre exerceu seu trabalho nos Centros Municipais de Educação de Curitiba com prazer, amor e maestria, sendo hoje, a minha maior inspiração.

Agradeço ao meu esposo Raul Coture, que esteve ao meu lado, sendo companheiro dos bons momentos e fazendo das minhas conquistas e alegrias, a dele; e nos momentos difíceis, foi segurança e amparo. Obrigada por ser presente e por sempre me fazer acreditar que sou muito mais do que eu imagino ser.

Agradeço a minha família, que desde o início acreditou e torceu muito por mim, acreditando no meu potencial de se tornar a primeira (de muitos) integrantes desta família a concluir o Ensino Superior em uma instituição pública. Tenham a certeza de que a minha força vem de vocês, e por vocês eu procuro ser melhor a cada dia.

Agradeço aos meus amigos, que acreditaram em mim desde a prova do vestibular e hoje, mesmo com todas as minhas faltas, se mantiveram ao meu lado me dando todo apoio, incentivo e o carinho necessário.

Agradeço às minhas parceiras e amigas, Larissa, Jhuly, Jéssica, Maria Fernanda e Luana, que foram fundamentais para que esses cinco anos de graduação se tornassem ainda mais especiais. Agradeço por cada momento que passamos juntas. Nossas singularidades e princípios fortaleceram e fortalecem a nossa amizade e tenho certeza, que ela irá além dos espaços da UFPR, vamos seguir juntas, lutando por Educação pública e de qualidade para todos.

Agradeço à UFPR - Universidade Federal do Paraná e as suas políticas públicas que tanto contribuem para formação e ascensão profissional e pessoal dos estudantes, sou grata por cada momento que vivi nesta instituição, foram intensos e tenho a certeza que sempre lembrarei deles com muito carinho.

Agradeço a todos os professores que repassaram da forma tão especial os seus ensinamentos e compartilharam seus conhecimentos, nos motivando sempre a lutar pela Educação e através dela, sermos transformadores de realidades, em especial agradeço aos professores: Iasmin Boueri, Lennita Ruggi, Guilherme Romanelli, Odilon Nunes, Renata Peres Barbosa e Megg Rayara Gomes.

Agradeço a professora Leziany Silveira Daniel, que desde o nosso primeiro contato em 2017 na disciplina de Metodologias de Ensino da Educação Infantil, me despertou o sentimento de admiração ao exercer sua prática e transmitir seus conhecimentos. E agora, depois de todo cuidado, paciência, carinho e assertividade durante a elaboração deste trabalho além de admirá-la, sou muito grata por caminharmos juntas durante este ano. Muito obrigada pelo olhar atento, pela empatia e principalmente por todo o apoio.

Agradeço a professora Thaís Regina de Carvalho, que aceitou construir a banca avaliadora deste trabalho podendo contribuir ainda mais para reflexões aqui expostas. Obrigada por ser a responsável em me despertar o desejo de escrever sobre este tema - depois de vivenciarmos momentos incríveis na prática do estágio na educação infantil -, admiro sua atuação docente e sua contribuição para a área da Educação enquanto pesquisadora. Essa pesquisa carrega reflexões minhas que foram possíveis por meio dos seus ensinamentos, e sou imensamente grata por cada um deles.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de análise a rotina na Educação Infantil e como ela é contribuinte para a formação integral das crianças. Por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolve a intencionalidade de apresentar o contexto histórico da rotina e sua implementação nos espaços educacionais, bem como um breve histórico da Educação Infantil. Através da pesquisa documental, observa-se como os documentos públicos nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) e regionais (Currículo para a Educação Infantil, Cadernos da Semana de Estudos Pedagógicos e as Orientações Curriculares para a Educação da Rede Municipal de Educação de Florianópolis) das cidades de Curitiba e Florianópolis abordam a rotina e as suas fragmentações, como o tempo e os espaços, a organização do planejamento e as brincadeiras como forma de aprendizagem. A partir das análises é possível compreender a importância do professor da Educação Infantil organizar suas práticas e vivências de acordo com o que se apresenta nos documentos, além de praticar a escuta ativa das necessidades das crianças, tornando assim, a primeira etapa da Educação Básica essencial para o desenvolvimento e formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina. Formação Integral. Direitos da criança.

ABSTRACT

This research focuses on the Early Childhood Education routine and how it contributes to the children's integral formation. Through the bibliographical research, it develops the perspective of presenting the routine's historical context and its implementation in educational spaces, as well as a brief history of Early Childhood Education. Through the documental research, it is emphasized how the national public documents (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) and regional ones (Currículo para a Educação Infantil, Cadernos da Semana de Estudos Pedagógicos e as Orientações Curriculares para a Educação da Rede Municipal de Educação de Florianópolis) from the cities of Curitiba and Florianópolis, approach the routine and its segments, such as time and spaces, the planning arrangement and games as a way of learning. From the analyses, it is possible to understand the importance of the early childhood education teacher developing his practices and experiences according to what is compound in the documents, besides practicing active listening to the children's needs, thereby making the first stage of Basic Education essential for the children's development and integral formation.

Keywords: Early Childhood Education. Routine. Integral Formation. Rights of the child.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** — Base Nacional Comum Curricular
- DCN** — Diretrizes Curriculares Nacionais
- EI** — Educação Infantil
- LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN** — Parâmetros Curriculares Nacionais
- RCNEI** — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- RME** — Rede Municipal de Educação
- SEP** — Semanas de Estudos Pedagógicos
- SME** — Secretaria Municipal de Educação
- UFPR** — Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.2 CONCEITOS E HISTÓRIA.....	16
2.3 A ROTINA PRESENTE NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
3. DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS PÚBLICOS QUE ARTICULAM A ROTINA NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3.1 DOCUMENTOS NACIONAIS.....	24
3.2 DOCUMENTOS REGIONAIS: CURITIBA E FLORIANÓPOLIS	35
4. ANÁLISE DOCUMENTAL: COMO A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA É ASSEGURADA NOS DOCUMENTOS PÚBLICOS DE CURITIBA E FLORIANÓPOLIS	38
4.1 ROTINA, PROTAGONISMO E OS DIREITOS DA CRIANÇA.....	38
4.2 A ROTINA COMO CONTRIBUINTE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA: DOCUMENTOS PÚBLICOS DE CURITIBA E FLORIANÓPOLIS.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6. DOCUMENTOS ANALISADOS	50
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi pensada com base nas vivências proporcionadas pelo estágio de observação na prática docente na Educação Infantil, realizado no ano letivo de 2019, cursando o 7º e o 8º período do curso de Pedagogia. Por meio das reflexões trazidas com os registros diários e com trocas de experiências muito especiais no dia a dia com as crianças, e também com a professora orientadora, Thaís Regina de Carvalho, me fizeram refletir sobre a importância deste tema para o meio acadêmico. Sendo assim, esse trabalho intitula-se “a rotina na educação infantil”, trazendo contribuições históricas e documentais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.18) descrevem que a proposta pedagógica “deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.”

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006, p. 35) considera a rotina como uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. A autora ressalta a importância de compreender a rotina como um dos aspectos que compõem a vida cotidiana, tendo em vista sua complexidade, bem como sua contribuição para a formação integral das crianças.

Para Gonçalves (s/d, p.01), rotina é:

a estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaco e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

A organização da rotina em uma instituição de educação infantil revela muito sobre as concepções de currículo, de criança, de infância e de educação infantil. Na medida em que não se prioriza o tempo da criança para suas aprendizagens, o tempo institucional é o que determina as ações, prevalecendo a perspectiva tradicional de organização do cotidiano da criança, com traços marcantes de homogeneidade e ritualização. Além disso, é importante discutir de que forma a rotina é tratada em documentos que respaldam o trabalho do professor de Educação Infantil.

Com base no cotidiano das crianças em Centros Municipais de Educação Infantil e em documentos que respaldam a prática do professor, atrelada à uma perspectiva de análise, tornou-se relevante discorrer de que forma a rotina respaldada em documentos públicos de dois municípios da região sul do Brasil (Curitiba e Florianópolis) podem e devem contribuir para a formação integral das crianças na Educação Infantil, sendo esse o objetivo geral desta pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa é de cunho qualitativo, com análise de documentos nacionais e municipais de orientação da Educação Infantil, disponíveis em sites oficiais do governo federal e dos municípios de Curitiba e Florianópolis. Vale destacar que esta monografia foi realizada durante período de pandemia do Coronavírus, sendo de fundamental importância o acesso aos documentos via internet.

Para realizar este estudo com perspicuidade, elaborei três objetivos específicos, sendo o primeiro: “analisar conceitualmente a rotina na educação infantil, realizando investidas históricas no seu entendimento”, que têm por finalidade expor conceitos históricos da palavra rotina desde a sua primeira aparição em vocabulários e dicionários, a sua trajetória no decorrer dos anos e de que forma refletiu na sociedade.

O segundo objetivo específico foi “destacar documentos de âmbito nacional e municipal, tratando-se de Curitiba e Florianópolis, que permitam entender como a rotina na educação infantil é respaldada em documentos de orientação;”, que compôs a pesquisa em sua forma documental. Para dar conta deste objetivo apresentei documentos públicos de âmbito nacional, como o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – vinculada aos direitos de aprendizagem das crianças.

Já no contexto municipal foram apresentados os documentos normativos das Secretarias Municipais de Educação de Curitiba e Florianópolis, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, os currículos para a Rede Municipal de Ensino Infantil e os Cadernos da Semana de Estudos Pedagógicos. Com base nesse objetivo foram abordados assuntos como: os direitos da criança e como os documentos normativos nacionais abordam a rotina na Educação Infantil.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi “investigar como a rotina na Educação Infantil aparece em documentos de orientação pedagógica de dois municípios da região sul do Brasil, no caso Curitiba e Florianópolis”, para isso, procurei discorrer sobre a prática do professor da Educação Infantil e os seus respaldos

documentais advindos das Secretarias Municipais de Educação e como as duas secretarias trabalham paralelamente com a função social da rotina, contribuinte para a formação integral das crianças.

A pesquisa foi pensada em três capítulos principais, o primeiro intitulado como “a rotina na educação infantil: como a rotina perpassou pela história e a sua contribuição com o âmbito educacional”, dividido em três partes, a primeira sendo um breve histórico da educação infantil, a segunda sobre os conceitos históricos da palavra “rotina”, e o terceiro sobre como a rotina se faz presente nos espaços de educação infantil.

No segundo capítulo nomeado de “documentos pedagógicos: apresentação de documentos públicos que articulam a rotina no cotidiano das instituições de Educação Infantil”, foram apresentados documentos que respaldam a prática educativa articulada com a rotina nas instituições de educação infantil no nível nacional e regional, das duas cidades em questão desta pesquisa.

Para finalizar o referencial teórico, no último capítulo descrito como “análise documental: como a formação integral da criança é assegurada em documentos públicos de Curitiba e Florianópolis”, analiso como as questões em torno, da rotina, da criança como protagonista do seu conhecimento e seus direitos de aprendizagem aparecem nos documentos públicos das cidades de Curitiba e Florianópolis.

2. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar esta pesquisa, é importante ressaltar de que forma a rotina vêm fazendo parte das análises do cotidiano educacional nos últimos anos.

Neste primeiro capítulo, irei discorrer sobre a rotina como conceito, apresentando alguns pontos da cultura ocidental, principalmente nos dois últimos séculos, pois foi nesse período que surgiu a palavra *routine*, advindo do francês que significa “trilha batida, curso costumeiro de ação”.

Para embasar esta pesquisa, de início, irei construir um breve histórico sobre a educação infantil, e depois, trazer um percurso histórico e social da palavra “rotina”. Busco através deste percurso ver como tal conceito transitou até chegar ao campo da educação e perceber a forma como são organizadas as rotinas cotidianas das instituições de educação infantil. Percebo que algo que parece tão singular e interno às metodologias da instituição está atrelada com as rotinas organizadas social e politicamente.

Depois de trazer os conceitos históricos e a trajetória da rotina pela sociedade até chegar no âmbito educacional, irei tratar dela como parte do processo pedagógico e de aprendizado, entendendo a forma como ela se faz presente em diferentes concepções educacionais e metodologias.

Por isso, é importante apresentar a transição dos conceitos e práticas da rotina no processo educacional, pois:

a expansão das teorias administrativas para o campo da educação, tanto na família como nas instituições educacionais, teve como objetivo criar um espaço educativo *científico* ou *empresarial*, isto é, *moderno*, e fazer com que os educandos chegassem à indústria com hábitos bem-definidos e adequados a esse universo de produção. (BARBOSA, 2006, p. 64).

Tendo em vista o processo de construção do conceito e prática da rotina no âmbito educacional, é primordial trazer a discussão para essa pesquisa, assim, é possível entender e esclarecer conceitos e práticas presentes atualmente nas instituições de educação infantil.

Ao longo dos séculos XIX e XX construiu-se um processo de institucionalização das crianças pequenas e uma “rotinização” da sua educação, com base no projeto moderno de racionalização, higienização, divisão de trabalho e controle. E é essa construção institucional e a transição das rotinas sociais para as instituições de

educação infantil, da qual, vivenciamos atualmente, que serão discutidas neste capítulo.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a sua trajetória histórica, a educação infantil teve muitas atribuições, sendo assim, ocupou diferentes campos de acordo com os cenários sociais e políticos advindas da época.

Alguns autores, incluindo Ostetto (2017) reconhecem os últimos trinta anos como significativos na história da educação das crianças de educação infantil, decorrente das mudanças políticas públicas educacionais, diferente do assistencialismo presente nas políticas públicas responsáveis pelo cenário legal que não considerava a cidadania e o direito das crianças. Mas nem sempre a história mostrou identidade sólida para essa etapa da educação, como revela um fragmento do texto do parecer do Ministério da Educação, n. 20, de 2009 que reitera

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças (BRASIL, 2009, p.1).

Em suma, a trajetória da educação infantil inicia-se do cuidar da criança pequena como se cuidar de um idoso em um asilo ou até mesmo, o “depósito de crianças”, no qual, não se tinha nenhum interesse educacional, apenas um espaço para deixar as crianças enquanto acontecia a inserção social da mulher no mercado de trabalho.

Esses espaços destinados às crianças eram ligados principalmente às classes operárias, no qual o tratamento era diferenciado de acordo com a classe econômica das famílias que necessitavam deste serviço. A visão de filantropia e de higienista estimulava o atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras ou pouco favorecidas economicamente e essa diferenciação permitiu aspectos como a educação compensatória, que se tornou antídoto contra o fracasso escolar até a escola precoce e preparação para as demais séries.

De posse dessas considerações, o que se conclui é que a forma de organização da educação infantil atualmente utilizada tem uma origem histórica confusa e baseada, muitas vezes, em argumentos pouco esclarecedores e impregnados de discriminações (SOUZA, 1996 p. 34).

Foi mediante a Constituição de 1988 que a criança teve o direito social à educação em instituições reconhecidas. Cerisara (1999) diz que essa lei reconheceu a criança como sujeito de direitos, diferentemente de um objeto de tutela como acontecia nas outras leis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 introduz inovações que integram as instituições de educação para a primeira infância na educação básica.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

É principalmente em meados dos anos 1990 que os documentos estabelecem, além do reconhecimento, o compromisso de não situar a educação infantil simplesmente em qualquer pedagogia.

As concepções de criança, de currículo e de educação infantil, alinhadas aos princípios éticos, estéticos e políticos que encontramos nas DCNEI declaram uma visão de mundo democrática, aberta e sensível à pluralidade, que acolhe o universo das crianças na construção das suas jornadas de aprendizagem, reposicionando o papel do adulto na relação educativa. (PINAZZA; FOCHI, 2018, p.13).

Na educação infantil o perigo de interpretações reducionistas cria a necessidade da (re)ressignificação da prática pedagógica. Por isso, Cerisara (1999) estabelece a importância de as instituições construírem o trabalho pedagógico cautelosamente, evitando a miscigenação com as práticas familiares, hospitalares ou escolares atribuídas historicamente à etapa.

O texto do parecer do Ministério da Educação, n. 20, de 2009 elenca particularidades desta etapa quando diz

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2009, p.7).

O raciocínio estabelecido permite a interpretação da educação infantil como uma etapa responsável por abranger múltiplos aspectos dos primeiros anos das crianças incluindo culturas infantis complexas e imprevisíveis.

Hoyuelos (2019) para tratar de todas essas vertentes, aborda a teoria da complexidade do ensaísta francês Edgar Morin. Como ciência, a pedagogia fundamenta-se em teorias do conhecimento e a teoria do pensamento complexo, faz-se fundamental para entender as teorias da complexidade que podem abranger as relações estabelecidas na educação infantil.

Estabelecendo a educação como fenômeno complexo e passível de identificação, seus sistemas vivos se interligam em forma de rede. Dentro desse pensamento, as individualidades e identidades são mantidas e respeitadas como na ideia de educação infantil proposta. Assim, tais aspectos particulares influenciam na identidade do todo e também são influenciadas por ele.

Os principais traços do pensamento complexo que se estabelecem com os fios da educação para a primeira infância estão principalmente na ideia do imprevisto. Como reconhece Hoyuelos (2019, p. 31) “a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza.”

2.2 CONCEITOS E HISTÓRIA

De antemão, é importante abordar conceitos da palavra “rotina”, não sendo necessariamente no âmbito educacional, e sim em todo o contexto social, para que seja possível analisar de que forma o conceito foi sendo parte do processo pedagógico no ambiente escolar, desde as suas primeiras aparições como organização do trabalho nas creches e na pré-escola.

Segundo Cunha (1982) a palavra rotina surge no francês antigo como *route*, que deriva da palavra advindo do latim *rupta*, que significa rota. Os primeiros registros de rotina surgiram na Alta Idade Média, em meados do século XV. Na língua portuguesa, o primeiro registro da palavra rotina foi em 1844, mas apesar de ela existir muito tempo antes, foi no fim do século XVII que ela começou a aparecer no cotidiano.

Barbosa (2006) indica que a epistemologia básica está atrelada à noção espacial, vinculada a um caminho, rumo e direção, e associado a isso, é importante ressaltar a presença da ideia de um percurso já conhecido, popular, ou seja, não é estranho. Fazendo relação com o discurso do corpo docente quando questionado o

papel da rotina nos espaços de educação infantil, é possível identificar correlações entre a rotina como parte do processo de aprendizagem, visando o bem-estar da criança, quando em determinadas situações não gera sentimento de ansiedade e/ou ociosidade, pois, a criança está ciente do que está para vir, metaforicamente, do “percurso” que ela irá percorrer naquele dia. Ou seja, algo que se torna familiar e conhecido.

Outra ideia também citada pela autora é a de rotina-*rotineira* atrelada à uma sequência temporal, rotineiras são ações realizadas diariamente da mesma maneira, de forma geral, um costume antigo ou uma maneira habitual/repetitiva de trabalhar.

Fontinha (s.d), um estudioso do latim e do português, afirma que um sujeito rotineiro é aquele que se faz contrário à inovação ou que possui personalidade conservadora e tradicional.

Os italianos qualificam a “rotina” como entediante e a definem como uma monótona repetição de comportamento e modo de pensar que pode trazer prejuízos à criatividade. De acordo com o Dicionário Michaelis (2005) a palavra rotina no português do Brasil, tem quatro acepções:

S.f. 1 Caminho habitualmente seguido ou trilhado; caminho já conhecido; rotineira. 2. Hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, maquinal ou inconscientemente, pela prática ou imitação; rotineira. 3. Hábito inveterado que resiste a qualquer mudança; rotineira. 4. Rejeição ao progresso ou ao que é novo; conservadorismo.

É possível relacionar as definições do verbete *rotina* dos idiomas português e italiano, podendo observar que em ambos a rotina é vista como monótona repetição e concordam entre si que a utilização da rotina como método singular e errôneo traz prejuízos para a prática pedagógica e à criatividade. Nesse sentido, rotina com método singular e errôneo são aquelas que, no contexto da prática dos educadores nos centros de educação infantil, não auxiliam na formação integral das crianças nos espaços de educação infantil, ou seja, não são consideradas às necessidades dos indivíduos e tampouco, suas contribuições.

Segundo Barbosa (2006) o conceito de rotina aproxima-se um pouco do âmbito educacional nas definições dos dicionários da língua francesa, sugere-se que as rotinas são habilidades adquiridas pela prática, e não pelo estudo, e acrescenta-se que para aprender o aluno precisa obedecer à uma rotina.

No entanto, até que as rotinas chegassem aos espaços escolares houve o processo de construção social das rotinas, que se iniciou nos dois últimos séculos, nos trabalhos manuais, fábricas e até mesmo no âmbito religioso.

Compreender o percurso histórico das rotinas até que chegue ao âmbito educacional é relevante para tornar evidente como as práticas educacionais são construídas socialmente advindas de práticas anteriores de diferentes campos do conhecimento humano.

Para Barbosa (2006) o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e nas pré-escolas por dois processos: em primeiro lugar, pela secularização das rotinas pessoais e institucionais que foram construídas nos monastérios e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais; e em segundo, pelo fato de que a mão de obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica.

O tema das rotinas nas indústrias e nas empresas, segundo Barbosa (2006):

foi sendo desenvolvido paralelamente à reflexão sobre a racionalização do trabalho. Na construção desse arcabouço teórico, foram tratados temas como as formas de agrupamento no trabalho, a separação entre o planejamento e a execução das tarefas, a definição do que é o “tempo ótimo” para a produção, a seleção e o treinamento dos trabalhadores e as recompensas a serem utilizadas para aumentar a produtividade. A rotinização do trabalho na indústria fez com que se tornasse possível utilizar uma mão de obra desprovida de conhecimento técnicos, que apenas aprendia a realizar tarefas simples e que poderia ser rapidamente substituída, criando um sistema mecanizado e hierarquizado, eliminando a necessidade de contrato de operários entre si para coordenar o fluxo de produção. (p. 63).

Complementado a isso, Fernandes (1991, p. 24) relata que foi assim que nasceu o

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

Barbosa (2006) diz que tais modos de organização do trabalho, aos poucos tornaram o modo de funcionamento hegemônico de todas as organizações sociais e ocidentais se sua aplicação deslizou do setor privado para o público e percorreu o caminho que vai das instituições industriais para as de serviços, como os hospitais,

as escolas e as creches, estabelecendo-se em todo o modo de pensar e de realizar as atividades cotidianas.

Analisando a transição da rotina como uma prática social, rotinização do cotidiano para as instituições de educação infantil pode-se perceber que as rotinas não foram adotadas pelas instituições escolares, mas fizeram parte do processo de organização das instituições modernas, como as escolas e as fábricas.

todas elas apresentavam em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquização por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização. (BARBOSA, 2006, p. 89).

Com base nessas informações, é possível relatar que o mundo dos monastérios, dos hospitais, das indústrias, das escolas e dos colégios foi o que mais inspirou as formas de organização das creches e das pré-escolas, com as suas rotinas de trabalho.

2.3 A ROTINA PRESENTE NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Algumas práticas começaram a surgir nas escolas que poderiam auxiliar a compreender as formas de organização do trabalho nas creches e na pré-escola, como citado por Barbosa (2006):

As classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; (...) a repetição como estratégia de aprendizagem; (...) a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo, etc. (p. 67).

E são sobre essas práticas que tratarei neste trecho do capítulo, como são organizadas as rotinas nos ambientes de educação infantil, a distribuição do espaços e do tempo, bem como a construção deles e a importância dos tempos, espaços e direitos da criança serem respeitados para que se aconteça um processo efetivo de troca de aprendizagem, contribuindo também para a formação integral dos indivíduos.

Para iniciar essa discussão, julgo pertinente trazer um trecho do texto “Rotinas na Educação Infantil” apresentado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, da qual, irei trazer mais vezes durante este capítulo para relacionar ao tema apresentado.

A reflexão sobre a rotina das instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos é uma necessidade que se coloca neste momento em que buscamos ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, dos seus direitos, das suas competências, dos

saberes que lhe são próprios, das suas diferentes formas de ser e atuar no mundo. (BATISTA, 2000, p. 31)

Para ajudar-me a compreender os processos de organização nos Centros de Educação Infantil irei dialogar com duas temáticas importantes na construção das rotinas, do espaço e do tempo.

Para Maria da Graça (2006) a organização dos espaços das salas são fundamentais para a execução do trabalho do educador se tornando um “parceiro pedagógico”, bem como são de extrema relevância para a formação dos indivíduos, além de destacar que nesses espaços se entrelaçam a construção do conhecimento pelas crianças e as interações possíveis entre os pares, crianças e educadores e crianças e objetos. Por isso FORNEIRO (1998 *apud* HORN, 2006) relata que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Horn (2006) em alguns de seus estudos sobre os espaços organizados em salas de educação infantil, juntamente com outros autores relevantes para a temática, constataram a importância do papel do arranjo espacial na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores com crianças na primeira infância. Sendo assim, uma das propostas de seu estudo é que

(...) os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis possibilitando que a criança possa visualizar a figura do adulto, não necessitando deste para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contato social e para gozar momentos de privacidade. (HORN, 2006, p.29)

É importante ressaltar que além de contribuir para novas experiências, novas vivências e diálogos na construção dos espaços em Centros de Educação Infantil é necessário que se desenvolva autoconfiança, responsabilidade e independência, que são posturas essenciais para o desenvolvimento e para a formação integral das crianças da Educação Infantil.

No entanto, para que a formação integral dos indivíduos seja garantida, é preciso que o educador, além de construir estes espaços, propicie para as crianças momentos de interação e aprendizado, pois

(...) muitos educadores até estruturam “cantos” com diferentes temáticas, inspirados em outras instituições, porém permanecem desempenhando uma prática pedagógica altamente diretiva, centrada no educador. Cabe destacar,

mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores. (HORN, 2006, p.29).

Ou seja, é imprescindível que os espaços sejam estruturados e aproveitados pensando nas crianças e que o direito que elas têm de aprender por meio de práticas pedagógicas lúdicas seja contemplado, além disso, é válido ressaltar o termo “atores” utilizado pela autora, significando que quando se trata de aprendizagem na Educação Infantil, é necessário que as próprias crianças sejam protagonistas do seu aprendizado e do seu desenvolvimento. Neste sentido, é importante pensar além do espaço, discutir também sobre o tempo inserido na rotina e no cotidiano das crianças de 0 a 6 anos nos Centros de Educação Infantil.

Batista (2000) em seu artigo apresentado à Prefeitura de Florianópolis, descreve que em alguns contextos a lógica organizacional do tempo e do espaço predominantes na organização da rotina nas instituições que trabalham com crianças pequenas, tem dificultado um trabalho educacional pedagógico que permita a formação do sujeito nas dimensões corporais, individuais, cognitivas, afetivas, gestuais que constituem processos que se dão em um todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade.

Sendo assim, o que pode se perceber nessas instituições é que os tempos e os espaços, tanto dos educadores como das crianças, estão organizados em torno de atividades de rotina pensadas previamente, além disso, o espaço muitas vezes é construído pensando na centralidade do adulto nas propostas e nos encaminhamentos delas.

Na Educação Infantil, porém, há um adendo relacionado às atividades, que são realizadas em pequenos grupos em espaços organizados, nos quais as crianças precisam realizar juntos as propostas no mesmo ritmo independente das diversidades dos seus ritmos culturais. Todas as crianças são postas para desenvolver as propostas no mesmo espaço e no mesmo tempo, acarretando uma busca constante de homogeneidade e uniformidade dos comportamentos dos indivíduos.

A lógica da rotina também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, e de outros tempos. O tempo parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos”; comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar na

mesma hora, fazer a atividade na mesma hora, ouvir história na mesma hora. (BATISTA, 2000, p. 32)

Mas, quando se trata de Educação Infantil, é inviável tratarmos de aprendizagem fragmentada, na qual, existe um horário para que cada tarefa seja realizada, é importante pensarmos que o conhecimento, o desenvolvimento e a formação integral da criança pequena são adquiridos na junção de todos os momentos, o de brincar, o de cuidar, de ouvir histórias, de expressar sua opinião entre os pares e de ser ouvido pelos adultos.

O universo da criança é constituído por imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma estrutura cuja lógica de organização seja linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal. (BATISTA, 2000, p. 32)

Com isso, é necessário que se reflita sobre as práticas vivenciadas em instituições de educação infantil, é importante compreender que a criança precisa exercer o seu direito de adquirir conhecimento da forma em que for benéfica para ela, seja brincando, seja no faz-de-conta ou na interação com os pares, e além disso, que ela tenha o seu tempo acatado e não moldado às necessidades e as atribuições do adulto e tampouco baseando-se em outras crianças, respeitando a diversidade entre os indivíduos para não tornar o processo de aprendizagem homogêneo, e sim com ritmos culturais sociais divergentes que precisam ser entendidos e respeitados.

A construção de uma outra proposta de organização do cotidiano que venha ao encontro das necessidades das crianças pequenas exige que os tempos e os espaços sejam repensados a partir das suas especificidades possibilitando a vivência digna da infância dos meninos e das meninas menores de sete anos. (BATISTA, 2000, p.34).

Julgo pertinente finalizar esta discussão com uma citação do texto “A rotina na educação infantil”, da qual partilho com relação à minha concepção da organização dos espaços e dos tempos nas instituições de educação infantil e de que forma, juntos, podem contribuir para um âmbito educacional infantil eficaz e benéfico para a formação integral das crianças em sua primeira infância.

3. DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS PÚBLICOS QUE ARTICULAM A ROTINA NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Além de estudos acadêmicos sobre a temática da rotina, há também documentos públicos que respaldam a construção e a realização das rotinas nas instituições de ensino da educação infantil, sendo em âmbito nacional e também regionais.

Neste capítulo, irei apresentar documentos públicos que respaldam a prática educativa nas instituições de educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dentre outros. Dando sequência, é importante apresentar os documentos regionais das cidades referidas nesta pesquisa, Curitiba e Florianópolis.

Os documentos regionais das duas capitais do Sul do Brasil estão disponibilizados nos sites das prefeituras, de congressos e das Semanas de Pesquisa, desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação de cada cidade.

Em documentos públicos que respaldam a educação infantil como um todo, é possível encontrar orientações que contribuem para o trabalho do professor das crianças pequenas, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) traz em cada eixo a ser trabalhado as orientações gerais para o professor, nelas se encontram indicações de tempos e espaços, que diretamente estão ligados com a rotina da criança na Educação Infantil.

Caminhando juntos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19):

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Nesta perspectiva, é importante analisar e criar um parâmetro de como as orientações dispostas no Referencial Curricular Nacional estão sendo apresentadas para que os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais sejam cumpridos, visto que além de assegurar a educação em sua integralidade, traz também questões sociais, singularidades, linguísticas e culturais.

3.1 DOCUMENTOS NACIONAIS

Referencial Curricular Nacional

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). O documento tem o formato de um livro, é dividido em três volumes e é organizado da seguinte forma: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Sua função constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Entendendo a importância de uma construção coletiva de documento e orientação pedagógica para os professores da Educação Infantil, o documento “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil”, foi elaborado após conversas e debates significativos entre professores, profissionais e pesquisadores da área.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. (BRASIL, 1993, p. 07).

Respalhada a este documento irei elencar descritores pertinentes à prática da rotina nas instituições de educação infantil, ou seja, quais são as instruções ou recomendações feitas aos profissionais, para que ela aconteça de forma efetiva e ainda assim, contribua para a formação integral dos indivíduos.

O volume 1 inicia-se com uma breve concepção de três conceitos importantes quando se trata da Educação Infantil, são eles: a criança, o educar e o cuidar. Essas concepções são relevantes para entender também o processo histórico da EI, no qual, traz consigo referências ao assistencialismo educacional que se difere das relações de educar e cuidar, que precisam ser zeladas e mantidas nas relações entre educador, criança e instituições.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em

que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

E muitas vezes, as crianças revelam através das interações e brincadeiras a realidade que as cerca e junto a isso, utilizam desses momentos para compreendê-la, sendo assim, é imprescindível que o educador tenha um olhar atento sobre a criança e o mais importante, que deixe-as se expressarem com liberdade e garantindo seus direitos como criança de brincar, explorar e conhecer.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Traz-se aqui a concepção de educar ou o ensinar nas instituições de Educação Infantil, que se difere quando se trata de crianças maiores, pois, na EI as crianças estão no processo de inserção à realidade cultural e social em que elas vivem de forma espontânea, através das brincadeiras, atividades lúdicas e a interação com seus pares. Nesse processo, é necessário cautela para que o desenvolvimento e o conhecimento das crianças sejam adquiridos, seus direitos sejam respeitados e o mais importante, que sejam benéficos para uma formação íntegra de cada um.

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (...) O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p. 24).

Com isso, percebe-se que a prática do cuidar nas instituições para a primeira infância atualmente, não está atrelado ao assistencialismo educacional retratado no início da história da educação infantil no âmbito educacional. O cuidar está diretamente ligado ao bem-estar, a contemplação de direitos e a formação integral das crianças no processo de desenvolvimento físico e cognitivo, além disso, na ascensão social e cultural.

Ainda tratando do volume 1 do Referencial Curricular Nacional, é pertinente trazer um trecho do documento que trata da organização do tempo nos espaços de Educação Infantil, no qual, reitera a importância das brincadeiras, das atividades lúdicas e das situações de aprendizagem orientadas estarem presentes na rotina das crianças no dia-a-dia no âmbito educacional.

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

Ademais a isto, é importante perceber o tempo como aliado nas práticas da rotina e não como algo a ser seguido à risca, por exemplo, há determinados tempos para a realização de algumas atividades, no entanto, deve se considerar não somente o tempo atribuído para a realização delas, mas também o tempo da criança de desenvolvimento da atividade, assegurando assim, o seu direito de explorar e de conhecer, respeitando o seu tempo, espaço e interesse.

Considerando o tempo e o espaço nas rotinas das instituições de educação infantil, BRASIL (1998) traz que rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, visto que rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser.

O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 73).

Brasil (1998) descreve que uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança, se tornando um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

Já no volume 2 do RCNEI, intitulado como “Formação Pessoal e Social”, são abordados temas pertinentes ao desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, a autonomia, a construção de vínculos, expressão de sexualidade, aprendizagem por

meio da imitação e do brincar da construção da linguagem, reconhecimento próprio entre outros.

E em meio à esses temas abordados, há um trecho voltado especificamente para o professor de educação infantil, e nele, são apresentadas orientações de como organizar jogos e brincadeiras, organização de um ambiente adequado, bem como da importância do faz-de-conta, da segurança da rotina, da organização do tempo para a realização de atividades, sejam elas permanentes (rodas de conversa, faz-de-conta, higiene) ou sequência de atividades que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos (BRASIL, 1998, p. 63).

Quando se trata do faz-de-conta na Educação Infantil, é possível salientar a importância dela para a formação dos indivíduos, seja na linguagem, no desenvolvimento cognitivo e na forma como as crianças mantêm suas relações ao longo da vida, com embasamento para lidar com suas emoções, frustrações e conflitos.

A oferta de múltiplos exemplares (de brinquedos) pode facilitar a comunicação, na medida em que propicia ações paralelas, de imitação, bem como ações encadeadas de faz-de-conta. Além disso, tal procedimento tem chances de reduzir a incidência de conflitos em torno da posse de objetos. O faz-de-conta é momento privilegiado de interação entre as crianças. Por isso a importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 32-34).

Além de aprender a lidar com suas emoções em determinadas situações do dia-a-dia, é importante zelar pelo bem-estar das crianças nas instituições de educação infantil, não deixando que elas se sintam inseguras e possam desenvolver sua autonomia, e segundo Brasil (1998), um aspecto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a sequência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência

As atividades permanentes como o faz-de-conta, os cantos pedagógicos, a construção da rotina, são essenciais para despertar nas crianças o interesse de escolha, de entender qual é a sua vontade no momento, de compreender quais atividades elas gostariam de realizar.

a oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para

ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia. (BRASIL, 1998, p. 62).

Também é importante perceber como o planejamento do tempo quando bem feito é benéfico para a formação integral da criança, por exemplo, o ato de organizar a sala e os espaços após os momentos de interação, segundo Brasil (2000), é um exemplo que contém várias ações que elas podem realizar sozinhas ou com pouca ajuda, desenvolvendo assim a autonomia e aos poucos, o senso de responsabilidade. No entanto, é preciso que o educador pense nesse espaço de tempo ao elaborar o seu planejamento, pois, demanda acompanhamento das ações das crianças.

As sequências de atividades são responsáveis por desenvolver na criança a capacidade de realizar atividades sozinhas, considerando diferentes graus de dificuldade e diferentes formas de serem realizadas.

A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma seqüenciada podem ajudá-las nesse processo. Considerando-se que são muitas as possibilidades de trabalho que envolvem este eixo, pois estão associadas às diversas características pessoais, culturais e sociais dos grupos de crianças, pensar nas seqüências de atividades implica planejar experiências que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos. (BRASIL, 1998, p. 63-64).

É possível compreender que as atividades seqüenciadas são importantes para o desenvolvimento de algumas habilidades das crianças, como por exemplo, se alimentar com pouca ou sem ajuda de um adulto, “os professores podem planejar situações que ampliem gradativamente suas capacidades de segurar os talheres, colocar a comida na boca etc” (BRASIL, 1998, p. 64).

O volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é referente ao “âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.” (BRASIL, 1998, p. 7).

Em cada documento, separado por eixo, são disponibilizadas as orientações gerais para o educador e nelas estão contidas a organização do tempo para que sejam realizadas as atividades propostas, bem como a organização dos espaços.

O que é relevante destacar dessas colocações é que em todas elas, se reitera a importância dos tempos e dos espaços estarem presentes nas rotinas das

instituições de educação infantil, que são atribuídas para cada faixa etária. Além disso, quando o tempo e o espaço das crianças são respeitados, assegura-se o desenvolvimento integral delas, e também como sujeitos de direito, adquirem conhecimento de forma efetiva, respeitando seus tempos, organizando os espaços e garantindo uma prática de rotina assertiva.

Diretrizes Curriculares Nacionais

Brasil (2010) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Sobre a elaboração do documento, é possível afirmar que foi construído em conjunto com professores, profissionais e pesquisadora da área, além de contar com o apoio da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2010, p. 04).

O documento DCNEI inicia-se com as definições de: Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica, adotados para a elaboração das Diretrizes.

2.2 Criança: 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.

2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (2010, p.12).

Nesse sentido, traz-se também princípios que precisam ser respeitados nas propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil. Mas, antes de apresentar os

princípios, julgo necessário discorrer brevemente sobre o que são as propostas pedagógicas e quais são os seus objetivos.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

No processo de elaboração das propostas pedagógicas é necessário pensar que “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL, 2010, p. 17), que se dá na oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, entre outros.

Para que sejam feitas de forma coerente e para que o professor de educação infantil tenha respaldo para planejar suas propostas, no documento é possível encontrar quais são os objetivos dessas práticas pedagógicas e como elas asseguram o direito da criança de aprender brincando, garantindo um desenvolvimento integral na sua formação.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

As propostas pedagógicas são os momentos de práticas vivenciadas no dia-a-dia das instituições de ensino infantil, e além da concepção e dos seus objetivos, “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:” (BRASIL, 2010, p. 19).

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (...) O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. (BRASIL, 2010, p. 19-20)

Sendo assim, é necessário que as propostas pedagógicas sejam pensadas e planejadas de forma concordante com os objetivos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para que, em conjunto com a organização dos espaços e do tempo apresentados na rotina diárias das instituições de ensino da Educação Infantil, possa acontecer o desenvolvimento e a formação integral das crianças nesta etapa de ensino.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Brasil (2006) trata da finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A construção do documento intitulado como “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, foi realizada após investidas históricas do entendimento de parâmetros necessários para uma Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido, participaram desta construção secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e demais profissionais da área.

Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, este documento foi elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. (BRASIL, 2006, p. 3).

O documento supracitado é dividido em dois volumes, no primeiro, encontram-se orientações de como exercer uma educação de qualidade nas instituições de educação infantil, relacionando à pesquisas recentes sobre a problemática, além de trazer a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil. No volume dois, descreve-se sobre as competências dos sistemas de ensino, caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil.

Para o tema abordado nesta pesquisa, é pertinente relatar sobre as noções de tempo e espaços na Educação Infantil descritos no terceiro tópico do volume dois deste documento: os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil.

Brasil (2006, p.31) são apresentados os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil. É fundamental considerar que todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional. Entretanto, para facilitar a apresentação, os parâmetros estão organizados em seções distintas. É relevante destacar duas: as seções quanto à gestão e infraestrutura das instituições de educação infantil.

Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil, “As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento. (BRASIL, 2006, p. 35).

Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, “o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis.” (BRASIL, 2006, p. 43).

Sendo assim, é possível identificar como a organização do tempo e dos espaços na Educação Infantil, seja ela na rotina das instituições ou no âmbito de gestão e infraestrutura, asseguram um ambiente confortável e com variações de materiais e espaços que contribuem para o desenvolvimento e formação integral dos indivíduos.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve três versões até ser sancionada no ano de 2017. As duas primeiras versões foram criadas no período de 2011-2016, por um grupo de 134 especialistas, sendo metade deles professores de universidades públicas e privadas que trabalham com formação de professores e a outra metade professores de escolas públicas de educação básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A terceira versão da BNCC foi construída por 22 especialistas, 7 remanescentes do grupo original. Essa versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sancionada no ano de 2017.

e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento apresenta temas pertinentes à formação de crianças na Educação Infantil como os direitos de aprendizagem da criança, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, no entanto, ao mostrá-los nesta pesquisa, irei delimitá-los ao tema da mesma, e neste contexto se diz respeito aos tempos e aos espaços nas instituições de ensino infantil.

A Base Nacional Comum Curricular em alguns trechos se torna um documento que reforça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil. Com isso, de acordo com a DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2017, p. 37).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

As interações entre crianças e os seus pares, crianças e adultos e crianças com crianças de idades diferentes, são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Junto a isso, a BNCC traz seis direitos de aprendizagem da criança na etapa da Educação Infantil, que, sendo contemplados contribuem para o desenvolvimento e a formação integral dos indivíduos, e são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dentre as definições dos direitos expostos na Base Nacional Comum Curricular, é pertinente neste momento destacar dois deles: o brincar e o participar.

Sobre o brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38).

Sobre o participar:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto 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. (BRASIL, 2017, p. 38).

Ambos trazem em sua definição um conjunto de ações advindas da rotina, como a organização dos espaços e dos tempos e a participação na elaboração das atividades cotidianas. Possibilitar às crianças a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes contribuem para a sua formação integral, além de torná-las parte do processo de aprendizagem, não como participante e sim como protagonista. Neste sentido, a BNCC descreve como parte do trabalho do educador, “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.” (BRASIL, 2017, p. 39).

Caminhando junto com os direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil, encontra-se na BNCC os cinco campos de experiências que assim como os direitos, advém das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2017, p. 40).

Os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, são: o eu, o outro, e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Atrelado com os campos de experiência estão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 44).

Desta maneira, irei apresentar os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento da criança que se tornam referências para essa pesquisa.

Na definição do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, há um trecho que diz:

Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. (BRASIL, 2017, p. 40).

E junto desta definição é relevante transcrever alguns dos objetivos que lhe competem, como:

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa; (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos; (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos; (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (BRASIL, 2017, p.45).

Ao analisar o excerto da definição do campo de experiência juntamente com os objetivos, é possível estabelecer uma relação entre a organização da rotina, dos espaços e dos tempos com o desenvolvimento e formação da criança na Educação Infantil, assegurando à elas a autonomia, o autoconhecimento, a relação com os adultos e com os seus pares e a contemplação dos seus direitos de aprendizagem já apresentados neste texto. Além disso, é importante a presença do diálogo e das interações nas propostas de atividades, tornando assim, o processo de desenvolvimento efetivo, contribuindo para a formação integral das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Além do campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” também é oportuno para esta pesquisa. Para apresentar este campo de experiência, abaixo, trago um excerto da definição indicada na Base Nacional Comum Curricular:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). (BRASIL, 2017, p. 42).

E junto desta definição é relevante transcrever alguns dos objetivos que lhe competem, como:

(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas; (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos; (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (BRASIL, 2017, p. 51).

Diante disso, é compreendida a importância de organizar as práticas pedagógicas para as crianças desde muito pequenas pensando nos espaços, no tempo e nos materiais disponibilizados, pois, é por meio desses que desenvolvem suas habilidades e suas compreensões de mundo. Ainda é possível identificar como as noções de tempos e espaços são importantes para o desenvolvimento da criança, gerando assim, a segurança e a compreensão da rotina.

3.2 DOCUMENTOS REGIONAIS: CURITIBA E FLORIANÓPOLIS

Além dos documentos nacionais apresentados que respaldam a Educação Infantil no Brasil, cada município é responsável por elaborar documentos formativos para os profissionais desta primeira etapa da Educação Básica, esses que não se dissociam dos documentos nacionais, mas sim, são complementos para uma boa e efetiva prática nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, é importante apresentar os documentos que regem a Educação Infantil nas cidades de Curitiba e Florianópolis, como os cadernos da SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, bem como o novo currículo para a Educação Infantil do município. Além disso, é pertinente mostrar os documentos que orientam a prática da Educação Infantil em Florianópolis, como as Orientações Curriculares para a Educação da Rede Municipal de Florianópolis e o Currículo para a Educação Infantil.

Nos cadernos a Semana de Estudos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, disponíveis no site da Prefeitura Municipal e acessados entre abril e agosto do ano de 2020, encontram-se orientações para o professor de como conduzir a sua prática com as crianças de 0 a 5 anos de idade, assegurando seus direitos de desenvolvimento de aprendizagem. Ademais, os documentos tratam de temas pertinentes às práticas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil de responsabilidade das instituições e também da prática individual do educador.

Nos documentos lidos e que serão apresentados posteriormente nas análises, é possível encontrar escritos sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, Tempos e Espaços na Aprendizagem, Orientações para Estudo e Planejamento, Processos Avaliativos na Educação Infantil, Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Diálogo entre a BNCC e o Currículo da Rede Municipal de Educação para uma Cidade Educadora.

O Currículo para Educação Infantil, apresentado aos profissionais da Rede Municipal de Educação da cidade Curitiba neste ano de 2020, aborda alguns temas já descritos nos cadernos de estudos pedagógicos em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular. Sobre a construção do currículo para a Educação Infantil, o documento salienta que

construir um currículo democrático e participativo representa mudanças nas concepções, rompendo com um currículo prescritivo e propondo repensar as propostas pedagógicas ao compreender os bebês, as crianças e suas relações como centro do processo pedagógico. Nesse sentido, o currículo articula as ações de bebês e crianças às práticas intencionalmente planejadas pela instituição educativa. (p. 68)

Uma construção colaborativa do currículo, assegura para os bebês e para as crianças da Rede Municipal de Educação, vivências pautadas nos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As Orientações Curriculares para a Educação da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (2012) são separadas em quatro partes. A primeira aborda o tema educacionais-pedagógicas que “é um termo utilizado por Maria Lucia Machado para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico” (p. 2). A segunda, sobre a brincadeira na educação Infantil e a importância dela para o desenvolvimento integral das crianças. A terceira, refere-se ao Núcleo de Ações Pedagógicas, no qual se trabalha a temática de relações sociais e culturais e a sua importância para o desenvolvimento social das crianças. E para finalizar, a quarta e última parte discorre sobre as Estratégias da Ação Pedagógica vinculada à documentação pedagógica, além de trazer informações aos professores da Educação Infantil de como realizar os registros e como eles são significativos para o acompanhamento da criança e do seu desenvolvimento.

Sobre o Currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, 2015:

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p. 5)

Desta maneira, o documento enfatiza a brincadeira com intencionalidade pedagógica como fundamental para o desenvolvimento da criança, além de trazer contribuições para a organização do cotidiano nas instituições municipais de

educação infantil, como também na elaboração do planejamento, da observação e do registro.

O currículo foi dividido em duas partes, a primeira tratando-se das brincadeiras e da sua importância para a formação integral das crianças e a segunda, refere-se aos núcleos da ação pedagógica, na qual, aborda as relações sociais e culturais; as linguagens: oral, visual, escrita, corporal e sonora; e as relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.

Todos os documentos municipais supracitados serão apresentados e analisados detalhadamente no próximo capítulo junto da argumentação que se refere às contribuições da rotina e do cotidiano das instituições de ensino de Educação Infantil de Curitiba e Florianópolis para o desenvolvimento e formação integral das crianças de 0 a 5 anos.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL: COMO A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA É ASSEGURADA NOS DOCUMENTOS PÚBLICOS DE CURITIBA E FLORIANÓPOLIS

Os documentos municipais citados no capítulo anterior são importantes para que o professor da Educação Infantil exerça sua prática respeitando os direitos de desenvolvimento e de aprendizagem e contribuindo para a formação integral das crianças.

Nesse sentido, este capítulo tratará de temáticas importantes para um desenvolvimento efetivo da criança garantindo a sua formação integral, sendo assim, primeiramente será discutido sobre a organização do cotidiano e da rotina atrelado ao protagonismo infantil e como essas duas vertentes asseguram os direitos da criança proposto pelos documentos nacionais e municipais.

Em seguida, serão apresentados os documentos públicos das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Curitiba e Florianópolis, no qual, serão analisados paralelamente sobre a organização dos tempos, dos espaços, do planejamento e das brincadeiras, como parte fundamental do desenvolvimento das crianças.

4.1 ROTINA, PROTAGONISMO E DIREITOS DA CRIANÇA

Para Zabalza (1998) a rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite ao professor a promoção de atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências planejadas, incluindo aquelas atividades que surgem naturalmente por sugestão de uma criança ou do grupo.

Nesse sentido, Lima (2010, p. 30) reforça que a rotina diária se apresenta como elemento fundamental para que as crianças estabeleçam a noção de tempo, de espaço e como instrumento de aprendizagem.

A organização da rotina pensada nas sugestões das crianças, além de ser essencial para estabelecer estes papéis, é uma forma de exercer o protagonismo infantil, que presume o reconhecimento da criança como indivíduo de direitos e com capacidades para participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, social e de aprendizagem. Sendo assim,

compreender a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura. A instituição de Educação Infantil é um espaço de criação das culturas infantis, a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, que as possibilita viver experiências

ricas e diversificadas em interação com a realidade social, cultural e natural. (DAL SOTO, 2013, p. 6).

Além de caracterizá-los como sujeitos ativos e produtores de cultura, o protagonismo infantil está diretamente relacionado com os direitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança referidos na Base Nacional Comum Curricular e nos documentos públicos das Secretarias Municipais de Educação de Curitiba e Florianópolis.

Os direitos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança como já citados nesta pesquisa são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que na Base Nacional Comum Curricular são definidos da seguinte forma:

Conviver,

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (p. 38)

Brincar,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (p. 38)

Participar,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto 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. (p. 38)

Explorar,

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (p. 38)

Expressar,

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (p. 38)

Conhecer-se,

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (p. 38)

Assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento quando contemplados na elaboração de planejamentos, propostas de atividades e na organização do cotidiano, são contribuintes para o desenvolvimento e a formação integral da criança atrelado ao protagonismo infantil, que por sua vez, é essencial na construção da rotina nas instituições de Educação Infantil.

4.2 A ROTINA COMO CONTRIBUINTE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA: DOCUMENTOS PÚBLICOS DE CURITIBA E FLORIANÓPOLIS

Os documentos públicos da SME das cidades Curitiba e Florianópolis são compostos por orientações aos professores da Educação Infantil, trazendo reflexões sobre os tempos, os espaços, a elaboração do planejamento e também das brincadeiras com intencionalidade pedagógica.

Essas reflexões são apresentadas de forma que os professores possam relacionar a teoria com a sua prática do cotidiano, assim, assegurando os direitos de desenvolvimento e aprendizagem e também a formação integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, para findar essa pesquisa, neste capítulo será feita uma análise detalhada desses documentos, estabelecendo relações e comparativos entre eles, fundamentado em quatro eixos principais: tempo, espaço, elaboração do planejamento e as brincadeiras de intencionalidade pedagógica.

4.2.1 Tempos e Espaços

Os tempos e os espaços nas instituições de Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento e formação integral das crianças, pois, é por meio do tempo que a criança compreende suas necessidades e algumas situações do contexto que as cercam e nos espaços acontecem as vivências que são significativas para as experiências do cotidiano, neste sentido, Frago e Escolano (1998) destaca que: “o espaço não é neutro. Sempre educa” (p. 75).

Sendo assim, é importante descrever como os documentos públicos das Secretarias Municipais de Educação apresentam esses termos.

Curitiba (2020) afirma que os espaços e o tempo podem ser facilitadores das aprendizagens das crianças, sendo determinantes para que as experiências aconteçam. Portanto, as experiências devem ser planejadas considerando a autonomia para as escolhas das materialidades, brinquedos e brincadeiras.

O tempo é condição essencial para o planejamento. Pensar sobre ele no cotidiano da Educação Infantil é ir além do cronológico, considerando e valorizando o tempo da criança, da infância, evitando esperas e acelerações. Uma das condições indispensáveis para favorecer a experiência, que é subjetiva e intransferível, é o tempo único e sem “cota ou medida” para que cada criança seja considerada em sua inteireza e singularidade (...).O trançar do espaço, tempo e das relações irá promover a transformação do espaço para o ambiente. (p.21)

Ao considerar o tempo, os espaços e o trabalho colaborativo entre crianças e adultos na organização da rotina, é importante pensar em uma organização harmoniosa dos espaços para que as crianças possam vivenciar suas experiências garantindo a sua autonomia e o seu desenvolvimento.

Um espaço centralizador e limitador impossibilita o olhar que valoriza a potencialidade da criança, não promovendo um espaço educador e de exercício da cidadania. Refletindo sobre o princípio da participação, a vida diária nas instituições de Educação Infantil tem que considerar a voz das crianças nas tomadas de decisões, assim como dar prioridade ao acesso à informação. (CURITIBA, 2020, p. 18-19)

Nesse sentido, Florianópolis (2015) declara que o professor precisa garantir o respeito à individualidade de cada criança, entendendo que “elas não precisam participar rigorosamente de tudo que é proposto pela professora ou outras crianças. É preciso pensar em uma organização de tempo e espaço que ofereça alternativas às diferentes necessidades e desejos das crianças.” (p. 57)

Reafirma-se então a importância da participação das crianças nas construções dos espaços, na elaboração de ideias para o planejamento e na construção da rotina e do cotidiano, sendo assim,

para planejar as ações, deve-se considerar a escuta e o olhar para o que emerge das crianças, pensando numa organização curricular que aborde as concepções de criança e de infância, bem como condições de tempo, espaços, materialidades e agrupamentos propostos no Currículo da Educação Infantil da RME. (CURITIBA, 2020, p. 19)

Ao abordar as condições de tempo e espaços na organização do planejamento e nas práticas das ações, é importante pensar no uso dos espaços nas instituições de Educação Infantil,

O uso dos espaços em diferentes momentos são fundamentais ao pensarmos em ações que marcam a vida diária. É necessário o olhar e o planejamento do professor oferecendo às crianças espaços organizados que oportunizem as interações e brincadeira, que sejam convidativos e propositores de enredos e que favoreçam a imaginação, a curiosidade, exploração, investigação e o contato com os elementos da natureza. (p. 21)

Nesse contexto, Florianópolis (2015) salienta que a organização do espaço de forma correta, é fundamental para que os interesses das crianças possam ser atendidos.

Organizar o espaço de forma que preveja a simultaneidade de relações estabelecidas entre as crianças e os adultos. O espaço precisa ser organizado de forma a atender diferentes interesses manifestados pelas crianças e as ações destas entre si. (p. 59)

Além disso, é necessário que se distribua o tempo de forma correta para que as crianças participem efetivamente das práticas do cotidiano, pois, a organização do tempo

possibilita às crianças viverem experiências pessoais e coletivas, constituindo um aprendizado contínuo. Trata-se de um tempo em que vivem experiências únicas para observar, experimentar, sorrir, compartilhar e criar histórias. (CURITIBA, 2020, p. 136)

Considerando que as crianças contribuem para vivências nos espaços, é importante esclarecer que ainda assim, elas possuem necessidades e desejos diferentes, sendo assim, Florianópolis (2015), reafirma que é preciso

(...) organizar os tempos e os espaços prevendo os interesses e necessidades diversas das crianças. Considerar por exemplo, que nem todas as crianças sentem sono ao mesmo tempo, que a roda de história proposta pode não atrair a atenção de todos; que a brincadeira na casinha pode continuar com algumas crianças, enquanto outras saem para se alimentar ou fazer outra atividade; que os bebês continuam suas relações enquanto a profissional fica envolvida com a troca de fralda de outra criança, dentre outras situações. (p. 41)

Diante dessas colocações, é viável dizer que a organização do cotidiano quando feita considerando também às necessidades das crianças, se torna favorável à vivências significativas, e nesse sentido, é possível articular com a ideias dos tempos na Educação Infantil, na qual, é necessário que seja pensado em diferentes dimensões: na oferta dele para a realização das propostas de atividades, bem como, nas distinções de tempo cronológico, com o tempo da criança e do adulto, “que em muitos momentos, relaciona-se à dimensão da emoção e da intensidade, a qual não se mede em minutos e horas.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 136), mas sim, nas experiências e vivências que são proporcionadas.

Considerando as afirmações e argumentações apresentadas nos documentos das Secretarias Municipais de Educação de Curitiba e Florianópolis, é possível estabelecer uma relação entre as cidades, pois, ambas consideram como fundamental para a formação da criança que o tempo e os espaços sejam organizados pensados nos anseios das crianças. Além disso, acreditam que a contribuição das crianças para a construção dos espaços e na organização do tempo, torna-as protagonistas do seu desenvolvimento, assim, garantindo e assegurando os direitos da criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

4.2.2 Elaboração do planejamento

Para a elaboração do planejamento na Educação Infantil é fundamental que se tenha uma escuta ativa das necessidades das crianças e que as atividades propostas estejam de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; assim, contribui-se para a formação integral da criança, além de proporcionar vivências benéficas para o seu desenvolvimento social e pessoal.

Portanto, é importante que os documentos públicos que respaldam à prática o professor da Educação Infantil estejam de acordo com essas exigências para que assim, a organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil seja cada vez mais pensada pelas crianças e por elas.

Sendo assim, é significativo trazer trechos dos documentos das SMEs, iniciando com o de Curitiba (2020), que define a construção de saberes nos ambientes educativos como primordial para uma aprendizagem significativa, visando à criança como protagonista do seu conhecimento. Nesse sentido, o Currículo para a Educação Infantil apresenta a forma em que o planejamento deve ser construído nas instituições de educação infantil de Curitiba.

o planejamento na Educação Infantil pressupõe uma escuta sensível sobre o que dizem e fazem os bebês e as crianças, para organizarmos o tempo com respeito aos ritmos de cada um. A intencionalidade dos profissionais da unidade educativa envolve atenção especial aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aos campos de experiências, às linguagens expressivas e às experiências de aprender nas diferentes práticas cotidianas. (p. 115)

Em conformidade com o que é proposto no Currículo para a Educação Infantil de Curitiba, e tendo como base a construção do planejamento e das ações pedagógicas na Educação Infantil, Florianópolis (2012) afirma que é necessário que os professores pratiquem a escuta sensível das necessidades das crianças, além de observá-los e analisá-los em suas manifestações cotidianas para que as ações pedagógicas sejam, de fato, construídas pensando na formação e desenvolvimento da criança.

(...) é neste sentido que se coloca para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possui, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Portanto, a definição dos projetos educacionais - pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação. (p. 13)

Curitiba (2019) afirma que além de levar em consideração os apontamentos das crianças, é importante que as práticas educativas aconteçam em conformidade com os documentos que respaldam a Educação Infantil, e para isso, é necessário que seja realizado um planejamento em harmonia com o que estes documentos apontam, como por exemplo, a participação das crianças na elaboração, pois, “um planejamento mais aberto, em que algumas decisões são compartilhadas com as crianças, não significa dizer que o professor abrirá mão da sua função de mediador das aprendizagens das crianças.” (p. 22), e sim que irá tornar as crianças protagonistas do seu aprendizado, além de atender as necessidades e os desejos delas para o seu próprio desenvolvimento.

Essa organização curricular se fundamenta na concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos, que têm potencial, é ativo, capaz, participativo; na indissociabilidade entre cuidar e educar; nos princípios éticos, estéticos e políticos, dos quais derivam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo experiências de aprender, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. (p. 24)

Tendo em vista que a construção do planejamento precisa ser realizada de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil e que a criança é um sujeito ativo, histórico e de direitos, Florianópolis (2012) defende que as propostas de ações pedagógicas devem ser desenvolvidas a partir da realidade das crianças, realidade essa que se difere de um contexto familiar para o outro.

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturas. Sendo assim, (...) o currículo se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo. (p. 9)

Curitiba (2018) ainda indica que compete à instituição juntamente dos seus profissionais e crianças, planejar atividades, ações e propostas que contribuam para o desenvolvimento integral e que assegurem os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

as ações desenvolvidas nas instituições precisam estar pautadas em práticas que façam sentido para as crianças e respondam às suas necessidades. Assim, as situações previstas no cotidiano voltadas aos momentos de cuidado pessoal, como lavar as mãos, alimentar-se, vestir-se, aconchegar-se para descansar ou dormir, entre outras, são ações tão ou mais significativas para a criança pequena que outras atividades, muitas vezes, repetitivas e sem sentido. (...) O professor precisa qualificar essas ações no cotidiano,

imprimindo valor, considerando o tempo necessário, transformando uma rotina burocrática num cotidiano mais vivo e enriquecedor às vivências e experiências das crianças, o que implica um olhar aprimorado, uma constante reflexão e reinvenção dos modos de viver no ambiente educativo. (p. 13)

De acordo com o trecho supracitado, o professor da Educação Infantil precisa ouvir as crianças e suas contribuições para que seja construído um planejamento que corresponda às necessidades das crianças e além disso, Florianópolis (2015, p. 133) afirma que “os profissionais da educação infantil precisam escutar as crianças, considerar suas perguntas e hipóteses sobre as formas como o mundo se organiza, para pensar seu planejamento.”

Além disso, para que a organização do planejamento esteja em concordância com as práticas do cotidiano, Curitiba (2018) reafirma ser imprescindível considerar “o tempo como uma das condições para organização do planejamento” (p. 24), pois

Quando se pensa em planejamento na Educação Infantil, requer também salientar que, na organização do cotidiano, algumas ações devem ser fixas e não podem ser desconsideradas, como os horários de entrada e saída, além dos momentos de alimentação e sono. Essas ações previstas ajudam a criança a se organizar no tempo, pois ela não compreende ainda como ele é marcado no relógio. Mesmo assim, o planejamento deve prever que cada uma tem um tempo próprio para desenvolver uma ação. Isso significa, por exemplo, que sejam ponderadas outras propostas para crianças que não desejam tomar o café da manhã ou que se alimentam de forma mais rápida. As demais propostas do dia devem ser flexíveis e significativas, podendo ser organizadas juntamente com as crianças. (p. 24).

Em suma, as atribuições de rotina, de espaços e de tempos precisam caminhar juntos na elaboração do planejamento, para que além de garantir os direitos às crianças, possam levá-las ao seu desenvolvimento e formação integral, contribuindo também para vivências enriquecedoras no ambiente educativo.

Tendo em vista os trechos apresentados, é possível analisar que os documentos públicos que regem a prática do professor da Educação Infantil de ambas as cidades prezam por uma construção coletiva do planejamento e das ações pedagógicas, na qual, é imprescindível a escuta sensível das necessidades das crianças, o observar a forma como elas reagem às ações propostas (se possuem desejo de realizar ou não) e o olhar atento do professor às suas práticas. Sendo assim, é possível dizer que tanto Curitiba quanto Florianópolis abordam princípios concordantes sobre a elaboração e organização do planejamento visando à formação e o desenvolvimento integral das crianças nas instituições de Educação Infantil.

4.2.3 Brincadeiras com intencionalidade pedagógica

As brincadeiras com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil são importantes para que as crianças se desenvolvam pois, ao brincar “a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.” (ALVORADA, s/d). Nesse sentido, os documentos das cidades de Curitiba e Florianópolis trazem em suas orientações a prática da brincadeira como essencial no cotidiano as instituições.

Florianópolis (2012) descreve a brincadeira como conhecimento fundamental na infância, pois, é na brincadeira que “as crianças observam, se movimentam, exploram objetos e espaços, tornam-se outros, inventam, conversam, criam cenários e contextos” (p. 12). Além disso, enfatiza a brincadeira como um dos pilares culturais da infância

A brincadeira é um dos pilares das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar na nossa constituição humana. Para as crianças a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas - coletivas e individuais- de interpretação de mundo. (p. 12)

Curitiba (2020) descreve a brincadeira, como prática social e cultural, que marca intensamente a infância e o modo como as crianças podem conhecer-se, sentir e compreender o mundo, dando significado às relações e às interações que sustentam as aprendizagens e o desenvolvimento.

(...) nos cabe enquanto profissionais da Educação Infantil, o compromisso com as infâncias, garantindo o direito de brincar nesta etapa inaugural da vida: mover se com liberdade, brincar descalço, pular corda, correr, escalar, batucar no corpo, desenhar com o corpo, cantar, repousar, brincar com a imaginação e descobrir um mundo repleto de fantasia. (p. 73)

Nesse sentido, Florianópolis (2012) reitera o papel do professor ao mediar e participar das brincadeiras das crianças,

as profissionais têm o papel de mediar a brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e o repertório de conhecimento e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento dessas situações pelos professores. (p. 5).

A brincadeira permite à criança realizar novas descobertas, além de “descobrir, em brincadeiras, modos para expressar seus sentimentos, suas sensações e suas emoções” (p. 83), tornando-as assim, protagonistas das suas experiências e vivências. Além disso,

as brincadeiras podem envolver ações individuais e em grupo para construção da identidade pessoal e promoção da autonomia, conduzindo os bebês e as crianças a perceberem, aos poucos, os cuidados com seu corpo e a sensação de bem-estar. (CURITIBA, 2020, p. 90)

As brincadeiras com intencionalidade pedagógica por meio de contextos planejados, envolvendo interações entre os grupos e brincadeiras, auxiliam as crianças a realizarem suas descobertas, além de proporcionar vivências significativas. Sobre as brincadeiras em grupos com outras crianças, Florianópolis (2012) afirma que,

A participação em brincadeiras com outras crianças é fundamental à aprendizagem da brincadeira, sendo a instituição de educação infantil um espaço privilegiado para o encontro entre as crianças e para a vivência da brincadeira. (p. 8)

Curitiba (2020, p. 146) reitera que o brincar é um modo privilegiado para as crianças experimentarem e expressarem necessidades, sentimentos e ideias, o brincar é linguagem e entendê-lo como linguagem oportuniza pensarmos em situações para as crianças viverem experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, entre outras, e, conseqüentemente, planejarmos tais situações prevendo espaços, tempos, materiais e agrupamentos.

Ao analisar os trechos apresentados, é possível identificar definições e práticas paralelas referente à brincadeira nos Centros de Educação Infantil das cidades de Curitiba e Florianópolis, sendo possível concluir que a brincadeira com intencionalidade pedagógica, é essencial para o desenvolvimento, formação pessoal e social da criança, além de proporcionar vivências significativas nas instituições de Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina como conceito dá-nos a oportunidade de pensar em várias vertentes, seja ela institucional, educacional ou trabalhista, como já apresentado neste trabalho, no entanto, em cada âmbito em que ela se emprega, possui um objetivo e uma intencionalidade. No âmbito educacional, especialmente na Educação Infantil, a rotina é fundamental, pois, “proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança; favorece a organização espaciotemporal” (LIMA, 2010, p. 140).

Hoje, a rotina nas instituições de ensino é assegurada por documentos que respaldam a prática do professor e trazem elementos contribuintes para o desenvolvimento da criança em suas singularidades. Na Educação Infantil, a rotina se dá pela organização dos espaços, na distribuição do tempo, na organização do planejamento e na elaboração de práticas pedagógicas, que têm como objetivo garantir os direitos da criança, bem como a sua formação integral.

Nos documentos apresentados, é possível identificar a importância da rotina e das suas fragmentações para o desenvolvimento da criança, nesse sentido, os documentos públicos disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Educação e pelo Ministério da Educação e da Cultura afirmam que na Educação Infantil deve-se garantir práticas que auxiliem a criança no seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e contribuam para o protagonismo infantil.

Sendo assim, a organização da rotina nas instituições de Educação Infantil deve ser feita pensando nas necessidades das crianças que são expostas nas suas brincadeiras, falas ou comportamentos. Além disso, é possível identificar na análise apresentada como os tempos, os espaços e a construção do planejamento são facilitadores para o desenvolvimento e formação integral da criança quando bem estruturados na organização da rotina.

Além de apresentar a rotina como contribuinte para a formação integral da criança, é essencial refletirmos sobre o papel do professor da Educação Infantil, que têm em suas mãos a responsabilidade de ser o mediador para que a formação e o desenvolvimento da criança sejam garantidos, e para isso, é necessário que ele tenha respaldos positivos nos documentos norteadores da sua prática, como esses que foram apresentados nesta pesquisa.

Nesse sentido, ao desenvolver este trabalho busquei apresentar de forma clara e objetiva como a rotina perpassou pela história até que se empregasse na educação

infantil, e como ela pode contribuir para o desenvolvimento e formação integral das crianças, quando bem estruturada por meio da distribuição dos tempos, da organização espaços, da elaboração do planejamento e o mais importante, quando assegura os direitos da criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

Em vista dos argumentos apresentados, nos quais, foram apresentados e discutidos os conceitos de rotina, formação integral, direitos da criança e protagonismo infantil, é possível identificar uma possível continuidade para este estudo, visando vertentes que podem ser pesquisadas de uma forma mais ampla.

5. DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL (1998). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer CNE/CEB 022/98. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. v1; il.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. v2; il.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. v3; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF: MEC, 2006. v1; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF: MEC, 2006. v2; il.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Organização do Trabalho Pedagógico: orientações para estudo e planejamento. Curitiba, 2015. disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/3/pdf/00098701.pdf> (acesso em 19.03.2020).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Tempos e espaços de Aprendizagem**. Curitiba, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para estudo e planejamento**. Curitiba, 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **A avaliação na educação Infantil**. Curitiba, 2018.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Curitiba, 2019.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **O diálogo entre a BNCC e o Currículo da RME para uma Cidade Educadora**. Curitiba, 2020.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2020.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Volume III. Florianópolis, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Parte I: Diretrizes. Florianópolis, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Parte II: A brincadeira. Florianópolis, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Parte III: Núcleos da Ação Pedagógica. Florianópolis, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Parte IV: Estratégias da Ação Pedagógica. Florianópolis, 2012.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVORADA. Secretaria Municipal da Educação. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Alvora, s/d. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>, acesso em 16/11/2020.

AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Salto para o Futuro, Ano XXIII, **Boletim 9**, junho 2013.

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

_____. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov., 2013.

BATISTA, Rosa. A rotina na educação infantil. In.: FLORIANÓPOLIS. **Síntese da qualificação profissional**. Florianópolis: PMF/MSE, 2000.

BLOG DA ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. Ribeirão Preto. São Paulo. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/protagonismo-infantil/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas cotidianas na educação infantil. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17 n. Especial, p. 11-21, jul/dez. 1999.

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil**. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2013, Curitiba. PUC - Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, 2013. p. 24610-24623.

FERNANDES, Heloísa R. (org) Tempo do Desejo. **Sociologia e Psicanálise**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRAGO, A, V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FONTINHA. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto: Domingos Barreira, s.d.

GIL, D. B. A. Organização da rotina na educação infantil: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar. 2014. 44 f. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GONÇALVES, Lady Jane; COSTA, Célia Regina Bernardes. O Brincar na Educação Infantil como um Ato de Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 02, Vol. 01, pp. 175-186, fevereiro de 2018.

GONÇALVES, R. A rotina na educação infantil. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-rotina-na-educacaoinfantil.htm>. (Acesso em: 15/11/2019).

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação. **Revista Criança**. Nº 38. Brasília: MEC, jan. 2006, p. 29-32.

HOYUELOS, A. RIVEIRA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

LIMA, A. E. O. **A rotina na Educação Infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3402/1/2009_Dis_AEOLima.pdf. Acesso em: 04 nov 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PINAZZA, M.; FOCHI, P. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. São Paulo: Saraiva, 1996.

São Paulo: Nova geração, 2005. MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>>.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil – uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 25-52.

ZEBALZA, M. A. **Qualidade em educação Infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288p