

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DÉBORA MARINA PICINATO

**A ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO
LOPES/SC: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS ELEITOS PARA SUA
ESTRUTURAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS

2021

DÉBORA MARINA PICINATO

**A ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO
LOPES/SC: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS ELEITOS PARA SUA
ESTRUTURAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Julice Dias

FLORIANÓPOLIS

2021

Picinato, Débora Marina

A ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE PAULO LOPES/SC: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS
PEDAGÓGICOS ELEITOS PARA SUA ESTRUTURAÇÃO /
Débora Marina Picinato. -- 2021.

142 p.

Orientadora: Julice Dias

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Planejamento. 2. Grupo Focal. 3. Materiais. I. Dias, Julice.
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca
Setorial do FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

DÉBORA MARINA PICINATO

**A ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO
LOPES/SC: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS ELEITOS PARA SUA
ESTRUTURAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Dra. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Professora Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Professora Dra. Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 28 de julho de 2021.

Aos meus pais, Denice e Nerozi Luiz.
À Eloah e às crianças de Paulo Lopes.

AGRADECIMENTOS

A trajetória da pesquisa foi desafiadora, árdua e intensa, tanto quanto foi feliz. E, foi possível, pois, contou com o incentivo e apoio de pessoas especiais. A elas, minha gratidão.

À Professora Dra. Julice Dias, pela orientação dedicada e incontestavelmente diferenciada. Pelos valiosos saberes compartilhados. Por ser uma excelente profissional, mas, antes disso, uma pessoa especial. Por inspirar-me sendo referência de compromisso e ética. Todas as aprendizagens me fortaleceram e já reverberam em minhas práticas pedagógicas. A você, querida professora, meu carinho e gratidão.

À Professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza, que já se faz presente em meus desafios e conquistas acadêmicas de longa data, desde a graduação, nos estágios realizados por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sempre ensinando de forma comprometida e afetuosa. Foi uma honra tê-la comigo nesse momento, no Mestrado, compondo a Banca de Defesa, assim como na de Qualificação! Muito obrigada pelas importantes contribuições.

À Professora Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, pelo aceite do convite para participar da Banca de Qualificação e também de Defesa! Foi um prazer lhe conhecer e uma honra poder contar com as suas pontuações e contribuições, a partir de uma leitura atenciosa do texto. Muito obrigada, foi de grande valia.

À Professora Dra. Larissa Cerignoni Benites, pelo aceite do convite para participar da Banca de Qualificação e de Defesa, como suplente, pelas sugestões e contribuições importantes já na altura da disciplina “Seminário de Pesquisa”.

À Professora Dra. Caroline Kern, quem desde a graduação me ensina de forma tão afetuosa. Quem tem um lugar especial em meu coração e foi quem me encorajou a tentar o processo seletivo para o Mestrado. Uma profissional incrível que se faz presente em minha prática pedagógica por ser exemplo de compromisso e por ser, sempre, atenciosa.

À Professora Dra. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, pois, os saberes compartilhados durante a graduação, refletem, de maneira significativa, em meu dia a dia com as crianças e têm influências na escolha de meu tema de estudo agora no Mestrado.

Ao Professor Dr. Tito Sena (*in memoriam*), que por seu exemplo de brilhante professor, deixou-me um legado, ensinou-me a ter sempre um olhar atento e sensível para com as crianças, a escutar e respeitar... Ações que são fortemente defendidas nesta pesquisa.

Aos meus pais, Denice Gottlieb Picinato e Neroci Luiz Picinato, por serem para mim, exemplos admiráveis de coragem e superação. Por sempre estarem presentes, compartilhando das angústias e comemorando as alegrias. Pelas vezes que consideraram tempo demais dedicado ao computador, mas, por me apoiarem em todas elas, com inúmeros gestos de incentivo. Obrigada Pai, por cada aperitivo do churrasco de domingo que chegava ao meu quarto enquanto eu estudava ou ao escritório que você montou para mim. Obrigada Mãe, pelas frutas, chás e delícias que eram levadas por ti, que entrava e se aproximava, carinhosa e quase que imperceptivelmente, com o intuito de não atrapalhar. Vocês foram essenciais nessa caminhada. A vocês, os melhores companheiros que eu poderia ter, todo o meu amor e gratidão.

À minha família, em especial, à minha irmã Cristiane Regina Picinato, aos meus irmãos André Marcelo Picinato e Marcos Ricardo Picinato, às sobrinhas Bárbara Figueiredo Picinato, Eduarda Picinato Magalhães e Júlia Picinato Magalhães, às cunhadas Vanessa Figueiredo e Jaqueline Rosa, por compreenderem minha ausência durante as suas visitas nesses dois anos e também, por apoiarem essa trajetória, cada qual, à sua maneira.

Ao meu noivo Philippi Souza dos Santos, por ter sido abrigo, acalantar e também, por sorrir junto. Sou feliz e grata por poder contar com seu companheirismo nessa caminhada desafiadora de busca e realização dos nossos sonhos. Por poder contar com todo o seu apoio e compreensão diante dos finais de semana dedicados aos estudos. Muito obrigada por acreditar em mim e me fazer lembrar de meu potencial, sempre.

À Zélia Maria de Souza Santos, por compartilhar suas experiências de uma trajetória profissional como Professora, dedicada em grande parte, para a Educação Infantil. Obrigada pelas incansáveis conversas e por cada um dos seus conselhos.

À Gisély Souza dos Santos Prudencio, pelo verdadeiro e afetuoso apoio diante dos momentos de insegurança nessa trajetória. Muito obrigada pela escuta sensível de sempre, por se mostrar solícita e positiva.

À Zeza Lozano, quem me presenteou com uma maravilhosa família de coração e quem tem grande contribuição em minha formação profissional. Obrigada por tudo! E, eu fico imensamente feliz com a sua chegada ao PPGE da FAED/UDESC, parabéns! À Natália Lozano Martins e ao Guilherme Lozano Martins, sou grata pelo espaço garantido em seus corações e pela admiração a mim dedicada.

À Chaiane Bach e à Vergínia Weingartner Rodrigues, amigas que cruzaram o meu caminho durante a feliz experiência profissional no Sesc Prainha e que acompanharam essa

trajetória de estudos como fiéis companheiras. Vergínia, obrigada pelo reconhecimento e por todo o apoio. Chaiane, obrigada por ser referência das crianças quando eu precisei me ausentar para as aulas e ainda, pela disponibilidade e carinho com que você e o Leonardo Biazus se fizeram presentes, sempre.

À equipe da Secretária Municipal de Educação de Paulo Lopes, pela autorização da pesquisa, por todo o acolhimento, cordialidade e disponibilidade de sempre.

Às professoras que fizeram parte do Grupo Focal, lhes agradeço em especial, pois, a participação de vocês foi fundamental para a realização da pesquisa. Muito obrigada por aceitarem o convite e se desafiarem diante das discussões e reflexões propostas pelo tema do estudo. Desejo que sigamos com o compromisso de qualificar nossa prática pedagógica, diariamente.

À Lidiane Pereira Evangelista, Cláudia Vitória Hasckel Loch e Camila Vieira da Rosa, que comigo compõem o “Quarteto Fantástico”. Meninas, vocês bem sabem o quanto sou grata pelo laço de amizade firmado por nós, desde o primeiro dia de aula no Mestrado. Muito obrigada pelas valiosas trocas de informações, dicas e sugestões. Pelos deliciosos cafés e encontros, sejam eles presenciais ou virtuais. Que especiais e necessárias foram vocês nessa trajetória que se encerra, mas, que me presenteou com essa parceria que continuará.

Para finalizar, a todas vocês, pessoas especiais, digo que serão lembradas, carinhosamente, nas memórias dessa jornada.

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” e ao “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”. Cinco instituições de Educação Infantil, do município de Paulo Lopes/SC, constituíram o campo deste estudo. A pesquisa foi idealizada considerando as dificuldades e possibilidades da(s) rotina(s) diária(s) nas instituições de Educação Infantil, tomando como problemática as estruturações pautadas rigorosamente pelo tempo mecânico do relógio, pois, desconsideram o potencial, as necessidades e interesses específicos das crianças, limitam as experiências e não promovem interações que favoreçam a aprendizagem ativa. O objetivo geral pauta-se em analisar os critérios pedagógicos refletidos na rotina diária dessas instituições, a partir da escolha/seleção e organização dos materiais. Os objetivos específicos, em conhecer e compreender a organização da rotina diária nas instituições de Educação Infantil do município de Paulo Lopes/SC; identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares nacionais e municipais, bem como, cotejar os materiais dispostos/escolhidos com a pertinência dos mesmos para as dimensões que constituem as crianças de 0 a 5 anos. Como ancoragem teórica, sustenta-se nas contribuições oferecidas por Barbosa (2006), Batista (2008), Corsaro (2002), Dias e Bhering (2004), Elias (1998), Ostetto (2016) e também, pela abordagem curricular *High/Scope* para Educação Infantil, a partir de Hohmann *et al.* (1995), Brickman e Taylor (1996) e Hohmann e Weikart (2011). A pesquisa segue a abordagem qualitativa e utilizou como procedimentos metodológicos: o levantamento documental dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil; a análise dos planejamentos das professoras da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC; além disso, contou com a técnica de Grupo Focal, a partir de encontros realizados semanalmente com a participação de nove professoras. O estudo apontou a necessidade de revisitar os princípios e a organização referente à Pedagogia de Projetos, aos Planejamentos Pedagógicos e a rotina diária, entende-se que é preciso complementar os documentos municipais com orientações minuciosas, para alinhar o trabalho com as professoras. Outra questão que se coloca diz respeito a necessidade de estabelecer critérios para a escolha e organização dos materiais e espaços.

Palavras-chave: Planejamento. Grupo Focal. Materiais.

ABSTRACT

The current study is linked to the research line “Educational Policies, Teaching and Training” and to the “Ciranda Collective – Research Group Childhood, Citizenship and Educative Networks”. Five institutions of Child Education, from the county of Paulo Lopes/SC constituted the field of this study. The research was idealized considering the difficulties and possibilities of the daily routines at the Child Education Institutions, taking as problematic the structures rigorously guided by the clock’s mechanical time, since they disregard the potential, the needs and specific interests of children, limit their experiences and do not promote interactions that favor active learning. The general objective is based on analyse the pedagogical criterias reflected in the daily routine of these institutions, from the choice/selection and organization of the materials. The specific objectives, in knowing and understanding the organization of the daily routine at the Child Education Institutions of the county of Paulo Lopes/SC; identify how the materials as referenced/mentioned in national and municipal curriculum documents, as well as collate the materials available/chosen with the pertinence of them to the dimensions that constitute children aged 0 to 5 years. As theoretical anchor, it stands at the contributions offered by Barbosa (2006), Batista (2008), Corsaro (2002), Dias e Bhering (2004), Elias (1998), Ostetto (2016) and also, for the High/Scope curriculum approach for Child Education, from Hohmann et al. (1995), Brickman e Taylor (1996) and Hohmann e Weikart (2011). The research follows the qualitative approach and used as methodological procedures: the documentary survey of official documents that guide the pedagogical practices at Child Education institutions; the analysis of the planning of teachers from the Municipal Education Network of Paulo Lopes/SC; in addition, it had the Focus Group technique, based on weekly meetings with the participation of nine teachers. The study pointed out the need to revisit the principles and organization related to Project Pedagogy, to Pedagogical Plannings and the daily routine, it is understood that is necessary to complement the municipal documents with detailed guidelines, to align the work with the teachers. Another issue that arises concerns the need to establish criteria for the choice and organization of materials and spaces.

Keywords: Planning. Focus Group. Materials.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Educativas selecionadas para a realização da pesquisa.....	73
Quadro 2 – Rotina da Educação Infantil conforme os Planejamentos Anuais para a Educação Infantil (2019) e (2020)	80
Quadro 3 – Estruturas dos Planejamentos Pedagógicos Semestrais (PPS-01), referentes ao ano de 2019.....	82
Quadro 4 – Objetivos e estratégias traçadas no Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01), para o primeiro semestre de 2019	83
Quadro 5 – Cronogramas Previstos nos Planejamentos Pedagógicos Semestrais (PPS-01), referentes ao ano de 2019	84
Quadro 6 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-02), para o primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre de 2019, referente à Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-02)	87
Quadro 7 – Fração relativa ao Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-02), referente ao primeiro bimestre de 2019.....	88
Quadro 8 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-02), referente ao ano de 2019	90
Quadro 9 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-03), referente ao ano de 2019	91
Quadro 10 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-04) de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-04), referente ao ano de 2019 ..	91
Quadro 11 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-05), referente ao ano de 2019.....	92
Quadro 12 – Estrutura dos Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-01) e (PPD-02), referentes ao ano de 2019	93
Quadro 13 – Atividade descrita no Planejamento Pedagógico Diário (PPD-01), a partir do Projeto “Folclore: Cantigas e Brincadeiras”, referente ao ano de 2019	94
Quadro 14 – Atividade descrita no Planejamento Pedagógico Diário (PPD-02), a partir do Projeto “Higiene Corporal e Bucal”, referente ao ano de 2019	95
Quadro 15 – Estrutura dos Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-03) e (PPD-04), referente ao ano de 2019.....	95

Quadro 16 – Materiais e Recursos anunciados ao longo dos Planejamentos Pedagógicos analisados.....	96
Quadro 17 – Mapa Conceitual: Percurso com o Grupo Focal.....	106
Quadro 18 – Rotina da Educação Infantil conforme os Planejamentos Anuais para a Educação Infantil (2020) e (2021)	123
Quadro 19 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2017)	127
Quadro 20 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2020)	128
Quadro 21 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2021)	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIs	Centros de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCE	Projeto Criativo Ecoformador
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLANCON	Plano de Contingência de Proteção e Defesa Civil
PMPL	Prefeitura Municipal de Paulo Lopes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Planejamento Pedagógico Bimestral
PPD	Planejamento Pedagógico Diário
PPS	Planejamento Pedagógico Semestral
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	Unidade Educativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	36
2.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS	43
2.3	ABORDAGEM CURRICULAR <i>HIGH/SCOPE</i>	49
2.3.1	Interação Adulto - Criança.....	51
2.3.2	Organização do Espaço	53
2.3.3	Dimensão Temporal - Os Tempos da Rotina Diária	56
2.3.3.1	Experiências-chave.....	58
2.3.3.2	Planejar-fazer-rever	59
2.3.3.3	Tempo de pequenos grupos	62
2.3.3.4	Tempo de grande grupo ou trabalho em círculo.....	64
2.3.3.5	Tempo de recreio ao ar livre.....	64
3	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	66
3.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	71
4	A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO LOPES/SC	77
4.1	PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCEs).....	99
5	O GRUPO FOCAL.....	104
5.1	PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO COM O GRUPO FOCAL.....	104
5.2	CÍRCULOS DE DISCUSSÕES REALIZADOS COM O GRUPO FOCAL	107
5.2.1	A Atividade na Educação Infantil.....	115
5.2.2	O Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Nossas palavras iniciais dedicam-se à apresentação do tema da pesquisa ora em tela, qual seja: a(s) rotina(s) diária(s) na Educação Infantil. Para tanto, efetuamos a seguir uma breve contextualização do campo de estudo, fazendo alguns destaques com relação aos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ainda, o percurso para a escolha do tema é apresentado e com isso, de forma breve, a abordagem curricular *High/Scope*, ancoragem teórica que justifica tal escolha, é também explanada. Além disso, explicitamos o problema de pesquisa, o objetivo geral e também, os objetivos específicos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), orientam as práticas e garantem o direito à educação de todas as crianças pequenas. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento de caráter normativo¹, tornou-se o documento referência mais atual.

A partir da incorporação da Educação Infantil no capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV), o atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade ficou definido como dever do Estado.

A Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009b, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art. 4º, determina que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

¹ As unidades educativas de todo o país precisam considerar a BNCC em suas propostas pedagógicas, em seus currículos. Assim como, também devem considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesta pesquisa estamos tomando como referência os documentos oficiais vigentes e apresentamos neste início, concepções predominantes acerca da Educação Infantil em dois dos principais documentos, quais sejam: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a) reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como bem firmou a LDB (1996) e apresentam normativas para o atendimento realizado em creches e pré-escolas, portanto, em instituições educativas do sistema público e privado de ensino. Compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos. Orientam que as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil, garantam o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos, a partir de eixos norteadores do trabalho pedagógico, sendo eles as interações e as brincadeiras. Assim, apresentam o currículo 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. (BRASIL, 2009a, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) menciona a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos, complementando que a criança é um

Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2017, p. 38).

A BNCC (2017) também reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas unidades de Educação Infantil e,

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar”, “Expressar” e “Conhecer-se”, são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças elencados e firmados pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

O mesmo documento também defende a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é 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).

Antes de alcançarmos as conquistas e reconhecimentos apresentados até então, a Educação Infantil no Brasil e no mundo, passou por constantes mudanças ao longo de sua trajetória e, atualmente, a função social da Educação Infantil é educar e cuidar, ampliando repertório e prezando pela qualidade no atendimento, nas relações e interações, objetivando o desenvolvimento integral das crianças.

Pois bem, a partir do levantamento dos documentos referência para a Educação Infantil, bem como, do aporte teórico de pesquisadores/as como Barbosa (2006), Batista (2008), Corsaro (2002), Dias e Bhering (2004), Elias (1998), Hohmann *et al.* (1995), Brickman e Taylor (1996), Hohmann e Weikart (2011), Ostetto (2016), entre outros; e, considerando minhas experiências enquanto estagiária e professora referência² de turma, minha perspectiva, estudos e pesquisa, voltaram-se para as rotinas dessas instituições, sobre as dificuldades e possibilidades que elas apresentam.

Com relação às dificuldades, podemos considerar que,

A forma como é organizado o tempo-espço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Nesse sentido, os adultos vivem uma grande batalha diariamente na creche, qual seja: trabalhar com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno. (BATISTA, 2008, p. 60).

² A terminologia Professora Referência mencionada ao longo do texto diz respeito à Professora Titular de turma.

E, quando me proponho a refletir sobre as possibilidades, almejo desafiar-nos a planejar uma organização de tempo e espaço, pensados a partir dos princípios de uma Pedagogia Relacional, valorizando a aprendizagem ativa das crianças nas instituições educativas.

O olhar atento para as rotinas, bem como, para com a melhor forma de organizá-las e conduzi-las, caminha comigo desde a graduação, nas experiências de estágio curricular supervisionado, nas leituras e pesquisas. Em meu Trabalho de Conclusão de Estágio (2015)³, por exemplo, dediquei um espaço para as rotinas, para rever e refletir sobre os tempos que organizaram meu estágio de docência, sobre a mediação e intervenção dedicada às crianças, enfim, sobre a qualidade desses momentos.

Quando falamos em rotina, para começar, é interessante pensarmos: “o que são mesmo as rotinas?”, como bem nos questiona e explica Maria Carmen Silveira Barbosa (2006, p. 35). Para a autora, “[...] rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Assim como destacou Barbosa (2006) em seu livro “Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil”, não almejo defender ou criticar negativamente as rotinas, mas, refletir, questionar e analisar como são desenvolvidas, ou seja, se seguem o princípio de rotinas rígidas, centralizadas nos adultos e nas atividades cotidianas ou de rotinas abertas às possibilidades interativas, sinalizadas tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Além disso, se as rotinas são estruturadas a partir das interações e não do tempo mecânico e dos rituais estabelecidos pela lógica do relógio.

³ Meu Trabalho de Conclusão de Estágio (2015) intitulado “A Natureza: um mundo de flores e cores”, foi orientado pela Professora Dra. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e teve como objetivo principal favorecer a interação das crianças com a natureza e a cultura. O Projeto de Docência foi desenvolvido explorando as diferentes linguagens e espaços (percorremos diversos espaços internos e externos da Unidade Educativa, exploramos tempos para além da sala referência), com crianças na faixa etária entre dois e três anos de idade, em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Organizar a rotina diária para e com as crianças foi um desafio, pois, o grupo já estava inserido em uma estrutura com tempos bem definidos. Ainda durante a graduação na FAED/UDESC, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo assim, conheci e acompanhei diferentes organizações de rotina(s) diária(s) em unidades educativas públicas, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e de São José/SC, por meio da orientação da Professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza. Além disso, o Programa de Mobilidade Estudantil da UDESC – PROME Internacional, proporcionou-me a oportunidade de conhecer realidades internacionais de ensino, fui contemplada com uma bolsa de estudos, cursei um semestre da graduação na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Nessa ocasião, realizei um estágio voluntário em uma instituição de Educação Infantil da mesma cidade, por conta disso, também conheci e acompanhei sua organização de rotina diária. Esse percurso durante a graduação provocou minha perspectiva de estudo pelo tema rotina(s) diária(s) e com o passar dos anos, atuando como professora referência, isso ficou ainda mais manifesto.

Ainda refletindo sobre as pesquisas de Barbosa (2006), as rotinas não precisam ser rígidas para tornarem-se “eficazes”. Segundo a autora

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a priori nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas. (BARBOSA, 2006, p. 203).

Assim como durante o estágio curricular supervisionado, agora, em minha prática diária como professora da Educação Infantil, procurando ser mais flexível em relação ao tempo cronológico que enrijece o cotidiano e conduz as práticas homogêneas⁴, procuro realizar a organização das propostas com tempos de grande grupo e tempos de pequenos grupos, além dos tempos individuais para/com cada criança. Busco ainda, oferecer às crianças liberdade de escolha, diversidade de materiais, diferentes possibilidades de interação, equilíbrio entre o espaço interno e externo, ampliação do repertório cultural, entre outras ações, tendo em vista que, todos esses elementos favorecem o desenvolvimento de uma rotina heterogênea⁵.

No entanto, ao final de cada momento, sempre me questiono e preocupo-me: “será que essa foi a melhor maneira!?”. Pois, tenho consciência de que, quanto mais formativo o momento, mais significativo ele será para as conquistas das crianças e ainda, para o/a professor/a que planeja, organiza e realiza as mediações.

⁴ Segundo a Proposta Pedagógica para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010), podemos dizer que, as rotinas homogêneas desconsideram as singularidades, o olhar e a escuta atenta e sensível para cada criança, pelo contrário, consideram que todas sentem, desejam, descobrem e pensam igual, assim, a lógica de ação é o predomínio do grande grupo, em que todas as crianças fazem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, sem possibilidade de fazer escolhas e tomar iniciativa. Com relação aos planejamentos, práticas homogêneas oferecem horários rígidos e não contemplam a participação ativa das crianças na organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil.

⁵ No que se refere às rotinas heterogêneas, podemos dizer que, essas proporcionam a ampliação de repertório a partir da exploração de práticas e interações diversas, em diferentes espaços, a partir de diferentes linguagens, organizações e materiais. A Proposta Pedagógica para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010) defende e orienta a prática de vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e ampliação de repertório, considerando que as crianças dão significados diferentes, inventam jeitos novos de lidar com objetos e com as pessoas a partir de suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias. Com relação aos planejamentos, procuram seguir os tempos das interações. Oferecem uma variedade de ambientes internos e externos, para que a interação de pequeno grupo e individual seja potencializada, cujos horários são combinados entre adultos e crianças. Há um planejamento sistemático da rotina, com visibilidade para adultos e crianças. É uma rotina em que as crianças fazem escolhas, tomam iniciativa e são acompanhadas e apoiadas pelos adultos em suas ações. É uma rotina aberta, que toma como centralidade a vida de adultos e crianças no dia a dia educativo. Toma como fonte para o planejamento os variados registros que compõem a documentação pedagógica. Nessas rotinas, o relógio e seu tempo mecanicista não ocupa a centralidade da estrutura diária.

Mesmo com essa breve explanação sobre as rotinas nas instituições de Educação Infantil, já é possível perceber que elas podem contribuir para a conquista da autonomia ou tornar crianças e adultos submissos, em locais que têm o dever de contribuir para que as crianças pequenas ocupem seu espaço social e mais ainda, para que elas exerçam agência (CORSARO, 2002), reproduzindo e produzindo cultura. Pois,

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2002, p. 114).

Além disso, segundo Corsaro (2002),

É nesses micro processos envolvendo a interação com os que cuidam delas e com os seus pares que uma concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (COOK-GUMPERZ e CORSARO, 1986) se torna mais visível. (CORSARO, 2002, p. 114).

Assim, podemos reforçar novamente, a importância de uma organização de rotina diária pensada e proposta a partir de critérios pedagógicos que valorizem a criança como agente e capaz de partilhar o lugar de protagonista com os adultos nas instituições de Educação Infantil.

Durante as primeiras leituras e orientações no mestrado, dedicadas às rotinas diárias, percebi de fato, o quão ampla é a estrutura das rotinas e que não seria possível aprofundar a pesquisa considerando inteiramente todos os seus elementos. Por conta disso, identificou-se a necessidade de discutir a rotina amarrada por um elemento curricular, dentre todos os que a estruturam, escolhemos os materiais. E, nesse sentido, pensar as materialidades na estrutura da rotina, por entender que refletem uma concepção de aprendizagem, de função do professor, de especificidade de aprendizagem da criança nessa faixa etária.

Com relação aos materiais presentes/oferecidos/explorados, estamos tentando entender como se dá a escolha/seleção e organização desse elemento curricular, para então poder identificar a partir de/com qual intencionalidade pedagógica isso acontece, sob quais critérios pedagógicos essa seleção se estrutura. Considerando que, ter à disposição e ter acesso a diferentes materiais, assim como, contar com uma mediação/intervenção pedagógica que respeite o tempo e as necessidades das crianças, implica significativamente na qualidade do momento explorado por elas, nos tempos propostos pela rotina diária.

Como ancoragem teórica para justificar as escolhas deste estudo, as contribuições oferecidas pela abordagem curricular *High/Scope* para Educação Infantil são exploradas, uma vez que, nessa abordagem, os materiais são considerados como elemento curricular e criam condições de exploração pelas crianças, oferecem desafios, sendo assim, eles potencializam a emergência das hipóteses das crianças, suas invenções e construções.

A abordagem curricular *High/Scope* é norteamericana e foi desenvolvida na década de 1960 por David Weikart e colaboradores. A aproximação com essa abordagem foi possível a partir da leitura de três obras: “A Criança em Acção” (HOHMANN *et al.*, 1995), “Aprendizagem Activa” (BRICKMAN; TAYLOR, 1996) e “Educar a Criança” (HOHMANN; WEIKART, 2011).

As leituras mencionadas proporcionaram-me, enquanto professora de Educação Infantil, uma renovação de paradigma, apresentaram um modelo possível de tornar as crianças de fato, protagonistas, agentes em seu processo de descobertas, de conquistas, enfim, de aprendizagem ativa durante a Educação Infantil. Haja vista que, nessa abordagem curricular, a rotina diária

É um enquadramento operacional que define e apóia os acontecimentos diários nos contextos de pré-escolaridade. Fornece uma contextualização educacional e social apoiante que é uma alternativa apropriada, quer à estrutura rígida quer à atividade ao acaso. É uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos. O conteúdo e o processo têm igual importância e refletem a filosofia educacional que valoriza a aprendizagem através da ação, o controle partilhado por adultos e crianças e o apoio do adulto ao conhecimento construído pelas crianças. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 226).

Assim sendo, adultos e crianças compartilham o papel de protagonistas nas instituições de Educação Infantil, inclusive, essa organização de rotina possibilita ao adulto uma maior e mais significativa aproximação com cada criança, observando criteriosa e atentamente suas ações, seus interesses, suas construções, suas hipóteses e seus planos diários.

Com efeito, a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses. Consequentemente, a rotina diária tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa nova sobre cada criança em cada dia que passa. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 227).

Na abordagem curricular *High/Scope*, a organização do ambiente e das rotinas é destinada à aprendizagem por meio da ação.

Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal. As crianças [...] colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para por em prática. Ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se inevitavelmente em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 5).

Proporcionar a liberdade de escolha e ação para as crianças nas rotinas diárias, desde pequenas, significa dizer que, essa abordagem reconhece a criança como capaz, como sujeito de direitos que pode e deve interagir com os materiais e recursos, com as demais crianças e também, com os adultos, a seu modo, fortalecendo assim, sua autoconfiança e autonomia.

Ao contrário disso, quando pensamos e atuamos em um modelo curricular que visa atender e moldar sujeitos-alunos,

O tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, os adultos e as crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos que nele atuam. Esses sujeitos, com funções distintas nesse contexto, parecem sofrer a opressão do tempo do relógio, regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm a responsabilidade pela manutenção da rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la. (BATISTA, 2008, p. 58).

Acontecendo assim, cada grupo recebe um cronograma de rotina que deve ser seguido e tem a autonomia (apenas em algumas instituições) de reorganizar os tempos que já estão ditos. Ou seja, defendemos e prezamos pela autonomia das crianças na Educação Infantil, mas, elas pouco têm espaço para agir e interagir de forma auto organizada, para pensar e escolher o que desejam descobrir e fazer, o adulto conduz e delimita, praticamente, todos os momentos. Diferentemente da abordagem *High/Scope*, pois,

A rotina diária pré-escolar *High/Scope* inclui o processo planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as coloquem em prática e reflitam naquilo que fizeram. [...] O tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionam com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais. Durante o tempo em grande grupo, quer as crianças quer os adultos iniciam atividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões coletivas e de projetos. Através de uma rotina diária comum, focalizada em oportunidades para a aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 8).

Essa organização da rotina diária torna-se possível, por conta dos materiais e da sua disposição na sala referência de cada grupo, pois, as crianças têm livre acesso aos diversos materiais oferecidos/dispostos. Além disso, têm a liberdade de explorar a imaginação e a criatividade durante o manuseio dos materiais, o que lhes oferece diversas possibilidades de aprender e também, de se divertir, fortalecendo a importância do processo, das experiências e não apenas de um produto final, já que “quando as crianças têm liberdade de fazer suas próprias escolhas muitas vezes os materiais são usados de formas inesperadas e criativas.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 35).

Ainda, os adultos e as crianças estabelecem relações de colaboração, são ativos e interativos, inventam e descobrem, os adultos oferecem atenção às ideias das crianças e lhes encorajam. Nesse sentido, é possível perceber o papel do adulto nessa abordagem curricular, o qual não perde sua posição de ser referência de um grupo, de ser referência para as crianças, no entanto, seu papel não é o de impor e ditar regras do que fazer e de como fazer, mas sim, de encorajar as crianças a descobrirem como fazer.

Diante disso, é possível dizer que a abordagem curricular *High/Scope* (re)avalia o papel/lugar do adulto na Educação Infantil e preocupa-se com o lugar social da criança (qual seu papel, seu espaço, seu potencial), não com o intuito de delimitá-lo, pelo contrário, com a intenção de permitir que seja ocupado de maneira inventiva e criativa pelas crianças.

Sendo assim, a partir da abordagem curricular *High/Scope* foi possível discutir qual o papel/lugar do adulto e qual o papel/lugar das crianças na organização da(s) rotina(s) diária(s) nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC. Almejamos analisar os critérios pedagógicos refletidos na rotina diária dessas instituições, a partir da escolha/seleção e organização dos materiais. Para tanto, organizamos metodologicamente algumas etapas para a presente pesquisa, as quais são detalhadamente apresentadas ao longo da terceira seção, mas, de qualquer forma, vale ressaltar que o estudo contou com a técnica de Grupo Focal, envolvendo a participação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC. Portanto, aproximou as professoras das reflexões propostas neste estudo, haja vista que o Grupo Focal se constituiu como um espaço de diálogo cooperativo e participativo, tendo como referência a(s) rotina(s) diária(s).

Kitzinger (1994, p. 116 *apud* GATTI, 2005, p. 10) assinala alguns aspectos importantes trazidos pelas interações ocorridas nos grupos focais, dos quais destacamos:

Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes; encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros

do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão. (GATTI, 2005, p. 10).

Por conta disso, os diálogos podem tanto estabelecer consensos, como também divergências de opiniões, afinal, são manifestadas no coletivo. Assim, os estudos com a técnica de Grupo Focal podem resultar em uma significativa troca de pontos de vista e qualificar a prática pedagógica.

Enquanto professora e pesquisadora, almejo uma prática, um cotidiano, uma rotina diária na Educação Infantil que respeite, permita e incentive as maneiras inventivas e criativas das crianças, de escolher, organizar e explorar os materiais e os espaços nas instituições educativas.

Valorizando e compartilhando dos elementos centrais da abordagem curricular *High/Scope*, justamente porque uma das possibilidades da rotina diária proposta é a aprendizagem por meio da ação, ou seja, é possível que as crianças desempenhem seu papel de agentes nas instituições educativas.

Segundo Hohmann (1996a), na abordagem curricular *High/Scope*

A aprendizagem social, tal como outros tipos de aprendizagem, ocorre por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos. (HOHMANN, 1996a, p. 14).

Outra possibilidade por meio dessa abordagem curricular diz respeito à “partilha do controle” entre adultos e crianças.

Quando existe partilha do controle, há equilíbrio entre liberdade e estrutura. Os adultos criam um ambiente ordenado e rotinas diárias no quadro das quais as crianças podem tomar iniciativas e seguir seus interesses. Num ambiente apoiante a iniciativa parte tanto dos adultos como das crianças. (HOHMANN, 1996a, p. 19).

Pois bem, com o intuito de contribuir com a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, nos questionamos e iniciamos os estudos considerando as dificuldades e possibilidades da(s) rotina(s) diária(s) nessas instituições educativas, levando como problemática as estruturações pautadas rigorosamente pelo tempo mecânico do relógio, pois, desconsideram o potencial, as necessidades e interesses específicos das crianças, limitam as experiências e não promovem interações que favoreçam a aprendizagem ativa.

Além desta problemática, algumas questões norteadoras também conduziram esse estudo:

- 1) Quais critérios pedagógicos orientam a estruturação da rotina diária nas instituições de Educação Infantil, tendo os materiais como elemento curricular?
- 2) Em que abordagem curricular tais critérios se referenciam?
- 3) Como os materiais tomam visibilidade no planejamento?

Destas questões, foram elencados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar os critérios pedagógicos refletidos na rotina diária das instituições de Educação Infantil, a partir da escolha/seleção e organização dos materiais.

Objetivos Específicos:

- Conhecer e compreender a organização da rotina diária nas instituições de Educação Infantil do Município de Paulo Lopes/SC;
- Identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares nacionais e municipais;
- Cotejar os materiais dispostos/escolhidos com a pertinência dos mesmos para as dimensões que constituem as crianças de 0 a 5 anos.

A partir dessa problemática, das questões de pesquisa e dos objetivos traçados para o estudo, agora, apresentamos como está organizada estruturalmente a dissertação.

Na seção II, “Referencial Teórico”, buscamos apresentar a fundamentação teórica da pesquisa. Reflexões acerca de alguns documentos oficiais e suas orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil com relação ao planejamento pedagógico, à rotina diária, aos materiais e aos critérios pedagógicos para escolha e organização, também compõem esta etapa. A abordagem curricular *High/Scope* para Educação Infantil, referencial importante do estudo, é apresentado por meio de alguns dos elementos estruturantes da rotina diária que envolve crianças e adultos em um contexto de aprendizagem ativa.

Na seção III, “Orientações Metodológicas”, apresentamos o campo escolhido para o estudo e descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa, sinalizando suas etapas, que envolvem o levantamento documental dos documentos oficiais que orientam as práticas diárias nas instituições de Educação Infantil; a análise dos planejamentos das

professoras da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC; bem como, a técnica de Grupo Focal, que contou com a participação de professoras da mesma Rede de Ensino.

Na seção IV, “A Organização do Planejamento Pedagógico nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC”, objetivou-se conhecer e compreender a realidade e a estruturação da rotina diária nas cinco instituições que são campo da pesquisa ora em tela, a partir da leitura criteriosa dos documentos que orientam a organização dos planejamentos das professoras. Dessa forma, compomos nesta seção, a análise dos planejamentos. Além disso, procuramos identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares e, sobretudo, identificar que critérios pedagógicos orientam essa organização.

A seção V, “O Grupo Focal”, apresenta o percurso e a análise dos círculos de discussões com o Grupo Focal. Os encontros que contaram com a participação de nove professoras de Educação Infantil efetivas da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, oportunizaram reflexões e discussões muito importantes, as quais resultaram em contribuições pertinentes para se pensar na retomada de alguns documentos orientadores, no (re)planejamento das práticas pedagógicas, bem como, na (re)organização das rotinas diárias nas instituições de Educação Infantil do município.

Com base nos apontamentos iniciais, a seguir, apresentamos a ancoragem teórica do presente trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões de autores/as como Elias (1998) a respeito do tempo, de Dias e Bhering (2004) sobre rotinas heterogêneas e homogêneas, de Barbosa (2006) também sobre as rotinas diárias, de Corsaro (2011) com relação à infância e em defesa do papel de agentes das crianças, de Ostetto (2016) com ênfase nos planejamentos pedagógicos, de Hohmann e Weikart (2011), Brickman e Taylor (1996), apresentando a abordagem curricular *High/Scope* e de Gobbi (2010) a respeito das múltiplas linguagens, são explanadas nesta seção, com o intuito de apresentar a fundamentação teórica da pesquisa. Além disso, reflexões acerca de alguns documentos oficiais e suas orientações para as práticas pedagógicas da/na Educação Infantil com relação à rotina diária, os materiais e os critérios pedagógicos de/para escolha e organização, também compõem esta seção.

Ao refletirmos a respeito dos tempos que estruturam as rotinas diárias nas instituições de Educação Infantil, torna-se essencial apresentar a partir de qual perspectiva compreendemos o “tempo”, o qual “considerado do ponto de vista sociológico, tem uma função de coordenação e integração.” (ELIAS, 1998, p. 45). No entanto, a categoria “tempo” pode ser compreendida em diferentes perspectivas. Na obra de Norbert Elias, intitulada “Sobre o Tempo” (1998), o autor descreve sobre três perspectivas: o “tempo natural”, o “tempo mecânico” e o “tempo social”. Cada qual com suas características: com relação ao “tempo natural”, nós não temos inferências. Com relação ao “tempo mecânico”, esse é o tempo vivenciado pela sociedade moderna, a qual desenvolveu instrumentos como, por exemplo, o relógio e o calendário para “medir” o “tempo”. Já o “tempo social” é uma construção humana, que parte de crenças e valores, envolve um contexto social e, por conta disso, é passível de ser modificado. Portanto, a discussão de rotina aqui proposta, não é de um “tempo mecanicista”, nem tampouco de um “tempo natural”, mas sim, de um “tempo social”.

Segundo Elias (1998, p. 80), “tempo” e “espaço” são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Pois bem, as rotinas diárias podem ser consideradas “atividades sociais e institucionais”, afinal, são propostas e vivenciadas por agentes sociais, adultos e crianças, em unidades educativas.

Sendo assim, como justificar o fato de, por vezes, as rotinas diárias serem propostas com tempos rígidos e fixos, a partir de uma lógica de homogeneização, se é possível reconhecer esse tempo como “tempo social”, o qual pode e deve ser pensado e modificado, a partir das especificidades de cada contexto?

O mesmo autor assevera que, “as relações de posição no interior daquilo a que chamamos ‘tempo’ são as que só se deixam determinar com a ajuda de padrões de medida móveis, isto é, cujas posições mudam continuamente.” (ELIAS, 1998, p. 80). O cotidiano nas unidades educativas de Educação Infantil, por vezes, apresenta a necessidade de mudanças contínuas, as quais devem realizar-se a partir de critérios pedagógicos visíveis, porém, são possíveis apenas, diante de uma perspectiva de “tempo social”, o qual conforme já salientamos, deve atender aos sujeitos que vivem esse tempo. Diante das contribuições de Elias (1998), essa é a perspectiva de tempo que adotamos ao longo da pesquisa, qual seja, compreender as rotinas diárias como tempos sociais.

A organização do tempo nas instituições de Educação Infantil, grosso modo, pautada na lógica da homogeneização dos fluxos interativos, demanda uma reflexão cuidadosa acerca da estruturação das rotinas diárias. Este estudo parte de uma perspectiva de respeito aos direitos das crianças, isso implica, dentre outras coisas, o reconhecimento delas como, de fato, sujeitos de direitos, como agentes sociais. Para garantir que no cotidiano educativo, as crianças ocupem de fato, o lugar de protagonistas, portanto, de agentes e co-construtoras das rotinas, é necessário que se reorganize essa lógica de ação.

Por isso, defendemos rotinas heterogêneas, aquelas que abrem um leque de possibilidades no que toca à organização dos tempos e espaços. Rotinas diárias cujo motor principal é o tempo das interações e da brincadeira. Rotinas que acolham tanto as necessidades e interesses de crianças quanto de adultos. Rotinas em que os adultos sejam zelosos e atentos ao que as crianças dizem, fazem, brincam, para com isso, pensarem em como e com o que vão organizar o planejamento pedagógico, os ambientes, os materiais e brinquedos. Nas rotinas heterogêneas, tanto os adultos quanto as crianças ocupam lugar importante, pois, cabe aos adultos exercitarem sua função pedagógica e às crianças, o exercício da autonomia como seres inventivos, construtivos, ávidos por conhecer, explorar, brincar, imaginar, fantasiar. Nessa lógica, o adulto ocupa o lugar de apoiante e desafiador das crianças. Elas, por sua vez, o lugar de descobridoras do mundo que as cerca. Nesse sentido, é necessário que a rotina seja organizada em diferentes tempos, tais como as interações de grande e pequeno grupo; interação individual, interação de diferentes idades, interação entre duplas ou pares. Pois, “a rotina tem que dar lugar às impressões de todos os integrantes do grupo, possibilitando a expressão individual e do grupo em momentos diferenciados.” (DIAS; BHERING, 2004, p. 98).

Para tanto, é preciso desconstruir a ideia de uma organização de rotina diária ancorada em práticas homogêneas, estruturadas rigidamente, pautadas pelo tempo do relógio e por atividades estanques, sem conexão de sentido entre si, pois, essas desconsideram as singularidades, desejos e curiosidades das crianças, não lhes reconhecem como agentes sociais, conforme asseveram as autoras Dias e Bhering (2004, p. 99) “numa rotina estruturada rigidamente, o que muito se constata é que a natureza das interações varia em função dos horários fixos para que determinadas atividades ocorram.”

Todavia, as mesmas autoras ressaltam,

Não queremos nos situar paradoxalmente quanto à questão da rotina. Continuamos a julgá-la imprescindível. O que estamos argumentando é que em se tratando de um contexto que lida com crianças pequenas em desenvolvimento [...] esta rotina deve ser viva, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo que é constituído por crianças e professores. (DIAS; BHERING, 2004, p. 99).

Compartilhamos da concepção das autoras quando reconhecem a rotina como sendo imprescindível, inclusive, por conta disso, dedicamos nossos estudos e pesquisa durante o Mestrado às rotinas diárias da/na Educação Infantil, tendo em vista que, a rotina, a organização e funcionamento desses espaços educativos, refletem a concepção de criança dos adultos que ali realizam seu ofício, atuando como gestores, professores, enfim, toda a equipe profissional. Isso é muito importante, pois, implica diretamente na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na leitura de mundo proposta/oferecida a elas, na conquista da autonomia necessária para a expressão de desejos e curiosidades, para a coragem de pôr em prática suas ideias. Ou seja,

A organização da rotina então se torna um dos aspectos mais importantes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na instituição de Educação Infantil. A rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, permite algumas atividades e afasta outras, estrutura as interações (adulto/criança, criança/criança, criança/objeto) e acima de tudo, propicia mediações importantes e necessárias. (DIAS; BHERING, 2004, p. 99).

Diante desta breve explanação sobre rotinas heterogêneas e homogêneas, acreditamos que a concepção de criança admitida por cada um de nós influencia, diretamente, nossa perspectiva a respeito das práticas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Sendo assim, consideramos primordial refletir sobre as crianças, seus direitos e espaços sociais.

Pois bem, atribuímos a elas o papel de agentes? Ou seja, elas participam ativamente de/em suas relações sociais, dos/nos espaços institucionais, reproduzindo e produzindo cultura ou apenas recebem de maneira passiva ensinamentos de uma cultura adulta?

Esta pesquisa toma as contribuições da Sociologia da Infância por encontrar nesse campo o reconhecimento das crianças como agentes.

Logo,

É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p. 16).

Com o propósito de fortalecer o reconhecimento das crianças como agentes, as quais têm o direito de participação e escolha, valorizamos a prática de rotinas heterogêneas nas instituições de Educação Infantil, rotinas essas que consideram as crianças capazes em suas expressões, criações e participações. Segundo Corsaro (2011),

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Historicamente, a perspectiva dedicada às crianças nas instituições de Educação Infantil sofreu variações significativas. O número de estudos e pesquisas nessa área avançou nos últimos anos e com isso realizaram-se algumas conquistas, por exemplo, o reconhecimento do potencial das crianças, o que pode ser confirmado a partir de diversas abordagens curriculares onde a criança é reconhecida como protagonista. No entanto, torna-se importante comentar que, a atuação das crianças como agentes, ainda é severamente negligenciada em determinados contextos.

Todavia, enquanto professora e pesquisadora, penso que cabe a nós (assim como aos demais profissionais da educação), reivindicar e oferecer condições para que as crianças, nas

instituições (mas, também, além delas) desfrutem do que é seu por direito, vivenciar com autonomia o seu papel de agentes e receber reconhecimento para tanto.

A infância como categoria social e histórica, precisa ser compreendida em sua pluralidade, isto é, temos diferentes infâncias. Cada criança vive de modo muito particular essa temporalidade, pois, seus modos de vida são influenciados por marcadores sociais tais como gênero, classe social, etnia, dentre outros.

Diante dessa concepção de criança e infância, a rotina diária nas instituições de Educação Infantil precisa ser pensada por meio de um planejamento pedagógico que compreenda e respeite a pluralidade da infância, bem como, as singularidades das crianças de um mesmo grupo, reconhecendo-as como agentes. Pois, a estruturação da rotina diária é a espinha dorsal do planejamento na Educação Infantil, uma vez que essa estruturação envolve toda a organização do tempo, do espaço, dos materiais, dos agrupamentos, das interações e brincadeiras, das linguagens e outros elementos considerados curriculares.

Nesse sentido, no tópico a seguir, nos dedicamos a conversar sobre o planejamento pedagógico nas unidades educativas de Educação Infantil.

2.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O planejamento pedagógico deve proporcionar um cotidiano com experiências que favoreçam a participação/agência das crianças, sendo assim, a organização minuciosa do mesmo, assegura a realização de práticas de qualidade nas unidades educativas de Educação Infantil. Portanto, a organização do planejamento e, conseqüentemente, da rotina diária, pode favorecer ou tolher o papel de agentes das crianças nas instituições.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. (OSTETTO, 2016, p. 194).

Além disso, envolve também, todas as ações e situações das crianças no cotidiano das instituições educativas. Dessa forma, observar, considerar, refletir e, só então planejar, talvez, seja uma boa sequência para iniciarmos a organização do planejamento. O planejamento não faz sentido algum se ignorarmos as crianças ao fazê-lo. Algumas propostas serão (e devem ser) apresentadas pelo/a professor/a, haja vista que, enquanto professores/as, dispomos do compromisso com a aprendizagem, o desenvolvimento e a ampliação de repertório das

crianças. Todavia, não se trata de um movimento passivo, ou seja, sempre oferecermos algo pronto e ainda, dizer-lhes como manipular, manusear determinado material e realizar determinada proposta. Educação Infantil é compartilhar, interagir, brincar, descobrir. É direito das crianças a qualidade no atendimento nas instituições educativas e, por isso, o planejamento é/está muito além de uma sequência formal e burocrática de ações e atividades. Pois,

De modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2016, p. 209).

Considerando a abordagem curricular *High/Scope*, as crianças não são “apenas” o motivo e o centro do planejamento, pois, participam ativamente dos momentos de construção da rotina, haja vista que, além dos planejamentos preparados pelos adultos, as crianças também organizam seus planejamentos diários.

Reconhecer as crianças como agentes, significa considerá-las não apenas como executoras do que lhes é solicitado e orientado. Pelo contrário, significa observá-las, ouvi-las e encorajá-las a realizar suas descobertas, a partir de suas ideias, curiosidades e hipóteses. E ainda, a partir de intencionalidades pedagógicas, contemplar os desejos durante as propostas e tempos apresentados/oferecidos. Nesse sentido, “são as crianças que dão forma às experiências pedagógicas, em vez de serem modeladas por elas.” (GASPAR, 2010, p. 36).

Na abordagem curricular *High/Scope*, as crianças têm a liberdade de planejar o que desejam realizar em um dos tempos da rotina diária, diante de um ambiente preparado para essa dinâmica, com diversos materiais organizados e selecionados à disposição. As crianças planejam seu tempo de trabalho⁶ (momento em que concretizam intenções, brincam de forma

⁶ No tempo de trabalho as crianças levam a cabo uma sequência intencional de ações que já pensaram e já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos enquanto brincam. Ao trabalhar independentemente e com outras crianças ou adultos, elas brincam com um propósito e com concentração, resolvem problemas que lhes sugerem e envolvem-se em experiências-chave da *High/Scope*. [...] O tempo de trabalho do Currículo *High/Scope* é a parte do “fazer” do processo

intencional, fazem parte de um contexto social, resolvem problemas e constroem conhecimento, com a supervisão dos adultos). Durante o tempo de trabalho das crianças, os adultos (professores) “observam, aprendem com, e apoiam as brincadeiras das crianças.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 299). Além disso, registram e auxiliam com as mediações e intervenções necessárias.

Planejar é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando as crianças pequenas planejam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito. [...] Dado que elas participam no processo de planejamento todos os dias, crescem habituadas a informar os outros das suas intenções antes de as pôr em prática. Isto ajuda as crianças a ficarem conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar suas próprias ações. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 249).

Na rotina dessas instituições educativas, como já mencionamos na seção anterior, adultos e crianças são protagonistas, pois, sua estrutura “integra a intencionalidade pedagógica do adulto e a curiosidade da criança.” (GASPAR, 2010, p. 36). O adulto, portanto, não é visto como superior, mas como incentivador de ideias e desejos, permitindo às crianças agir com intencionalidade, “a cooperação entre a criança e o adulto é a chave para o sucesso das experiências de planejamento.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 291).

É importante dizer que, os professores também planejam os tempos da rotina diária, inclusive, o tempo de “planejar” e “fazer” (tempo de trabalho) das crianças. Além disso, os adultos (professores) propõem diariamente tempos em grande grupo, os quais contam com todas as crianças, geralmente o primeiro tempo da rotina/do dia. Além disso, vivenciam também, o tempo em pequenos grupos, assim, cada professor realiza uma proposta, um planejamento específico para um pequeno grupo, pensando em cada criança que fará parte do mesmo, pois, “todo planejamento diário, seja qual for o seu objetivo central, tem a ver com as crianças consideradas individualmente.” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 156). Inclusive, “muitos dos tempos em pequenos grupos têm sua origem nas observações e nos registros que os membros da equipe (professores) partilham sobre cada criança.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 389).

Os tempos de atividades em grupos pequenos e grupo grande são definidos e iniciados pelos adultos. No *tempo de pequenos grupos* uma educadora reúne-se com 5 a 10 crianças por dia. O adulto providencia um conjunto de materiais que as crianças usam para explorar, criar, experimentar e construir. No tempo de grupo

planejar-fazer-rever. As crianças transformam os seus planos iniciais em ações concretas, descobrem ideias novas, fazem escolhas, selecionam materiais e terminam aquilo que haviam começado. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 296).

grande os adultos reúnem-se brevemente com o grupo completo para discutir e informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias ou participar de jogos de ação ou outras atividades de grupo. [...] Em resumo, os tempos de grupo no ambiente *High/Scope* não são do tipo de rotinas rígidas, jogos complicados ou lições dadas pelos educadores. Em vez disso, as atividades de grupo incluem os ingredientes da aprendizagem ativa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio dos adultos, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 370).

Dessa maneira, assim como os materiais, o espaço físico também deve ser considerado elemento curricular. Para tanto, é preciso ter clareza com relação à importância e às contribuições de um espaço físico e suas dimensões estéticas, de um ambiente preparado a partir de critérios pedagógicos que reconheçam as crianças como agentes, durante a elaboração dos planejamentos pedagógicos. Conforme salienta Barbosa (2006),

Definir as diferenças entre conceitos de espaço, lugar, ambiente e território é uma tarefa bastante complexa, que necessitaria de um estudo abrangente, pois, além de diferentes áreas do conhecimento utilizarem esses conceitos, também vários autores, dentro de uma mesma área, usam perspectivas teóricas diversificadas. (BARBOSA, 2006, p. 119).

O espaço físico, assim como os materiais, pode contribuir significativamente ou prejudicar e inibir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como, as interações e as brincadeiras. Logo, também pode comprometer ou qualificar o trabalho realizado pelo/a professor/a. Pois,

O espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. (BARBOSA, 2006, p. 120).

Gandini (1999, *apud* BARBOSA, 2006, p. 124) trabalha com a ideia de que o espaço é, na Educação Infantil, um elemento primordial, outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças.

Compreender o espaço como mediador de práticas de qualidade, significa dizer que

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação de crianças pequenas

traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento. (BARBOSA, 2006, p. 122).

Logo, ao refletir sobre as rotinas diárias, torna-se essencial também, ponderar sobre o espaço e conceituá-lo, para compreender que ele não é neutro e também precisa ser pensado e preparado. Pois,

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p. 120).

Diante desta breve explanação a respeito do espaço, bem como de suas implicações na rotina diária das instituições de Educação Infantil, compartilhamos da perspectiva de Barbosa (2006), já que a autora analisa a organização dos ambientes no trabalho com crianças, tendo como base a concepção de que a noção do espaço é construída historicamente e constituída e constituidora dos seres humanos.

Por conta disso, escolhemos a abordagem curricular *High/Scope* para Educação Infantil como ancoragem conceitual para este estudo, considerando que os espaços são organizados “de forma a que as crianças possam ter maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controle sobre o seu ambiente.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 163).

Segundo essa abordagem curricular, o espaço deve ser atraente para as crianças, ser dividido em áreas de interesse bem distintas, de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras.

De certa maneira, o espaço, sua dimensão estética e os materiais, desempenham uma função semelhante, nesse caso, pensar o espaço, diz respeito a organizá-lo, logo, é preciso refletir sobre quais materiais serão oferecidos, com quais critérios serão selecionados e ainda, como serão dispostos.

Num ambiente pré-escolar *High/Scope*, os adultos criam um contexto centrado na criança. As crianças têm espaço para trabalhar com os materiais que desejarem, com base nos seus interesses e iniciativas pessoais. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 221).

Ainda considerando a abordagem curricular *High/Scope*, os materiais precisam ser em quantidade suficiente e apoiar uma grande variedade de experiências lúdicas. Nesse sentido, a arrumação e a organização do espaço em áreas de interesse, promove às crianças a constituição de ciclos de “escolha-uso-arrumação”.

Durante as interações e brincadeiras, as crianças comunicam-se fazendo uso de diferentes linguagens para se expressarem, assim, é importante que os materiais colaborem com as ideias e hipóteses, com as linguagens escolhidas por elas para as suas descobertas e aprendizagens.

Por conta disso, nas instituições de Educação Infantil

É importante que as crianças tenham a oportunidade para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimentos às expressões de suas ideias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas. (GOBBI, 2010, p. 3).

A diversidade de materiais, dispostos em um ambiente preparado a partir de critérios pedagógicos coerentes, que reconheçam as crianças como agentes, favorece o protagonismo infantil durante as interações e brincadeiras, bem como, a expressão das diferentes linguagens.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. (GOBBI, 2010, p. 2).

A expressão das diferentes linguagens dá-se diante/a partir das interações e brincadeiras das crianças, em seus diversos estilos.

As crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões. Capazes que as crianças são de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas [...] é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. [...] O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças. (GOBBI, 2010, p. 1).

No texto “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, Kishimoto (2010, p. 3), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a), assevera que não se pode brincar sem as seguintes interações:

Interação com a Professora – O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para os bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvem turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças – O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais – É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente – A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança – A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

Para favorecer e ampliar tais interações é preciso que os planejamentos pedagógicos contemplem uma organização minuciosa dos diversos “elementos curriculares”, para tanto, como qualificar os planejamentos pedagógicos? Quais orientações os adultos, professoras/es recebem? Em quais documentos oficiais podem buscar apoio e esclarecimentos sobre os materiais, por exemplo?

Conforme discutido na seção anterior, na abordagem curricular *High/Scope*, os materiais são considerados elementos curriculares e criam condições de exploração pelas crianças, oferecem desafios, sendo assim, potencializam a emergência das hipóteses, invenções e construções infantis. Dessa forma, é possível perceber e considerar que o ambiente é preparado para a realização do que é almejado com os planejamentos, sejam das crianças ou dos adultos. A partir do contato com essa abordagem curricular, questionamentos foram provocados a respeito do contexto brasileiro para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: quais os materiais oferecidos? Ficam à disposição das crianças? Qual intencionalidade e que critérios orientam a escolha dos materiais?

Pois bem, torna-se muito amplo pensar nesta questão considerando o contexto brasileiro, evidentemente, haja vista a extensão, pluralidade cultural e características próprias de cada região do país. Por isso, as considerações a seguir, a respeito dos materiais e suas

funções nas instituições de Educação Infantil, são realizadas a partir do cotejamento de alguns dos documentos oficiais dedicados à primeira etapa da Educação Básica.

2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O trabalho pedagógico nas unidades educativas pauta-se em orientações que emanam dos documentos oficiais dedicados à primeira etapa da Educação Básica, bem como também, da legislação vigente.

Nesse sentido, quando se pretende pesquisar sobre a rotina diária, os materiais e analisar os critérios pedagógicos que orientam as práticas/o cotidianas nesses espaços educativos, torna-se essencial considerar o que dizem esses documentos.

Por conta disso, nos dedicamos ao levantamento de alguns desses documentos, considerando o que asseveram, quais são as orientações a respeito dos materiais e suas funções nas instituições de Educação Infantil, bem como, sobre o espaço físico e sua dimensão estética, ou seja, quais as recomendações com relação à forma com que os materiais devem ser dispostos nas unidades educativas.

Nesta pesquisa, trabalhamos com o levantamento dos seguintes documentos: LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a e 2006b); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Critérios para um Atendimento em Creche que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009c); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d); Brinquedos e Brincadeiras nas Creches – Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012); BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (PAULO LOPES, 2019).

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Desde então, os documentos mencionados anteriormente, almejam aprimorar e qualificar as práticas pedagógicas/o cotidiano nesses espaços educativos.

Nesse sentido, o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos” (2005), aborda uma nova concepção de criança, tendo em vista que, nem sempre a criança foi reconhecida como agente, tendo a oportunidade de participar, realizar escolhas e ter o respaldo de um *corpus* legislativo que garanta seus direitos.

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2005, p. 8).

Conforme os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, volume 1 (BRASIL, 2006a, p. 19), a criança em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- à autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos.

Seguindo o mesmo propósito de validar/reforçar os direitos das crianças, a BNCC (2017) pondera que,

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p 33-34).

Desempenhar um papel ativo em ambientes que convidem a vivenciar desafios, diz respeito a ambientes com uma variedade de oportunidades e possibilidades, com materiais e brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para todas as crianças, para contribuir

com os diversos estilos de interações, com as hipóteses e descobertas infantis nas instituições de Educação Infantil.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 43).

Assim, entende-se que a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Com relação ao espaço físico e aos recursos materiais (mais especificamente, a “ambientação: dimensionamento, configuração e aparência”), o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006c), ressalta que,

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada. (BRASIL, 2006c, p. 28).

Ainda, o mesmo documento sinaliza que,

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (BRASIL, 2006c, p. 28).

Diante disso, entendemos que não é suficiente organizar o espaço, distribuir materiais, brinquedos, se ignorarmos a participação ativa, a agência das crianças nas instituições educativas. É preciso oferecer-lhes a oportunidade e o tempo para, a partir dos diversos estilos de interações, relacionarem-se com os elementos curriculares com autonomia, diante de um espaço acessível a elas. Pois, a qualidade das práticas pedagógicas não depende unicamente da oferta e disposição de materiais, brinquedos e objetos pessoais, mas sim, do uso que fazem os adultos e as crianças do que está disposto. Vale lembrar que, para atender aos princípios de um atendimento de qualidade, os tempos para os diversos estilos de interações precisam ser planejados, a partir de critérios pedagógicos coerentes com as orientações oficiais. Pois, conforme o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009d),

Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional. (BRASIL, 2009d, p. 45).

De acordo com o documento “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches - Manual de Orientação Pedagógica” (2012),

Se compartilharmos da ideia de que a educação das crianças se faz por meio das relações e interações, a escolha dos brinquedos e materiais deve atender aos princípios da Pedagogia das Relações, onde a educação se torna um processo amplo, coletivo, de relações estabelecidas entre as políticas governamentais, as instituições de Educação Infantil, as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2012, p. 139).

Dedicando-nos agora às “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (2009a, p. 19-20), documento de caráter mandatório, com relação à organização do espaço, tempo e materiais, destaca que:

Para efetivação de 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:

- 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;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- 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;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Além disso, esse mesmo documento normatiza que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Para tanto, o espaço físico, sua dimensão estética, os materiais e brinquedos, o planejamento pedagógico e a rotina diária, precisam articular-se para favorecer

as descobertas e a aprendizagem das crianças, ou seja, conforme reforçam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006c, p. 27), “a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.”

Compartilhando dos mesmos critérios pedagógicos, o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009d, p. 50), ressalta que,

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis. (BRASIL, 2009d, p. 50).

Esse mesmo documento ainda destaca que

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição. (BRASIL, 2009d, p. 50).

A “Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes” (2019) menciona que o currículo das instituições de Educação Infantil do município deve considerar, mais especificamente (sem descartar as orientações das DCNEI/2009a), dois documentos oficiais como base, sendo eles: A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Esse “documento do território catarinense reafirma o compromisso com as competências e as diretrizes da BNCC, com o intuito de garantir a equidade na aprendizagem no Estado de Santa Catarina.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 101).

Segundo o texto introdutório, do capítulo referente à primeira etapa da Educação Básica, considerando que o Estado de Santa Catarina possui 295 municípios, “fez-se

necessário construir um documento que oriente a prática pedagógica, intencional e sólida na Educação Infantil.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 101). O mesmo documento esclarece que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o atendimento à Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, porém, de qualquer forma, convida os municípios do Estado a:

Revisitem suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as instituições de Educação Infantil *a revisarem* (grifo nosso) os seus Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a fortalecer o previsto na Constituição Federal (1988) e sob a óptica das demais legislações vigentes resguardando a garantia da autonomia de cada município. O Currículo Base da Educação Infantil do Território Catarinense é constituído por muitos olhares voltados a uma educação de qualidade social e visa reafirmar todos os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). (SANTA CATARINA, 2019, p. 101).

Retomando os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a), quais sejam, as interações e a brincadeira, dedicamo-nos agora, ao documento “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches - Manual de Orientação Pedagógica” (2012), o qual focaliza suas orientações com relação aos brinquedos nas unidades educativas. Segundo a apresentação desse documento,

Esta iniciativa pretende esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. (BRASIL, 2012, p. 5).

No entanto, “para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.” (BRASIL, 2012, p. 11).

Novamente destaca-se o planejamento, a organização do espaço físico e o que estará à disposição, fortalecendo a importância de critérios pedagógicos, do compromisso com as interações das crianças, com suas experiências e aprendizagens. Vale lembrar que, é o conjunto de alguns fatores, sendo eles,

As concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2012, p. 12).

Diante deste breve levantamento de alguns dos documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, fica manifesta a preocupação e importância dedicada ao espaço físico e sua dimensão estética, aos materiais e brinquedos, bem como, a respeito de como as crianças exploram esses elementos. Por conta disso, orientam-se práticas planejadas, que favoreçam a agencia das crianças, pois, “sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado.” (BRASIL, 2012, p. 155).

Como questionamento, fica a questão: Como aparecem nos planejamentos pedagógicos do município de Paulo Lopes/SC as orientações explicitadas nos documentos oficiais? Destaca-se a importância do espaço físico e dos materiais, bem como, parâmetros de infraestrutura, no entanto, como isso se dá no cotidiano das unidades educativas? Quais materiais e brinquedos fazem parte das rotinas diárias das crianças? Quais documentos e concepções refletem os critérios pedagógicos explícitos no planejamento, no cotidiano da Educação Infantil?

De qualquer modo, vale frisar que as experiências planejadas e propostas, os materiais e brinquedos oferecidos, devem qualificar o trabalho realizado na Educação Infantil, pois,

[...] Se não garantirmos a qualidade da experiência de cada criança no seu curto espaço de tempo vivenciado na creche e na pré-escola, deixaremos de cumprir o nosso papel ético, social e educativo. (BRASIL, 2012, p. 155).

Na sequência, a abordagem curricular *High/Scope* é apresentada, considerando alguns dos seus elementos estruturantes, os quais, em nosso entendimento, vão ao encontro do que discutimos até aqui.

2.3 ABORDAGEM CURRICULAR *HIGH/SCOPE*

Como ancoragem teórica para justificar as escolhas deste estudo, as contribuições oferecidas pela abordagem curricular *High/Scope* para Educação Infantil são consideradas, então, nesta parte nos dedicamos a apresentar alguns dos elementos estruturantes da rotina diária nesta abordagem curricular.

A abordagem curricular *High/Scope* é norte-americana, e foi desenvolvida na década de 1960 por David Weikart e colaboradores, a partir de três critérios básicos, considerados por eles como necessários para o desenvolvimento de um currículo pré-escolar eficaz, quais sejam:

- (1) O processo de desenvolvimento do currículo deveria ser guiado por uma teoria coerente relativa ao ensino e à aprendizagem.
- (2) A teoria e a prática curriculares deveriam apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver potencialidades e competências individuais através da criação contínua de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da ação.
- (3) Professores, investigadores e administradores deveriam trabalhar cooperativamente em todos os aspectos do desenvolvimento curricular, por forma a assegurar que a teoria e a prática fossem consideradas com o mesmo relevo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 3).

Um dos objetivos fundamentais da abordagem curricular *High/Scope* é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa/aprendizagem por meio da ação, dessa forma, as crianças são reconhecidas como agentes durante as experiências e os tempos nas instituições educativas.

Assim,

A criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos. Mas, ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 22).

Diante disso, ainda vale dizer que durante as experiências em um processo de aprendizagem por meio da ação, a criança ganha autoconfiança e desenvolve sua autonomia, tomando decisões e resolvendo problemas.

A aprendizagem por meio da ação é um objetivo contemplado na abordagem curricular *High/Scope*, pois, a rotina diária é pautada por elementos estruturantes bem definidos, sem criar hierarquia entre eles, nem tampouco torná-los mecânicos, mas, considerando um “enquadramento aberto, flexível e operacional.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 19).

Estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças é uma das funções importantes dos educadores dos programas *High/Scope*. Para ser considerada uma verdadeira “rotina *High/Scope*”, o plano de atividades diárias deve conter certos elementos – o ciclo *planejar, fazer, recordar* e *atividades em grupos pequenos* e em *grupos grandes* –, mas a duração e a sequência destes elementos não é fixa. (BRICKMAN; TAYLOR, 1996, p. 113).

Isso implica também intencionalidades pedagógicas bem definidas, que envolvem dentre outros elementos estruturantes, o olhar atento para a interação adulto - criança, para a organização do espaço e para a dimensão temporal (os tempos da rotina diária). Sendo assim, vamos discutir na sequência cada um desses elementos curriculares.

2.3.1 Interação Adulto - Criança

Considerando que as crianças aprendem por meio de suas próprias experiências e descobertas, é importante falarmos a respeito da interação adulto - criança, afinal, qual é o papel do adulto diante de uma abordagem curricular que tem a aprendizagem ativa como um dos objetivos fundamentais? Pois bem, “o papel dos adultos que ensinam ou orientam crianças consiste em apoiá-las na construção da sua própria compreensão do mundo.” (POWELL, 1996, p. 26).

A forma como os adultos apoiam e se relacionam com as crianças, influencia significativamente as experiências e aprendizagens. Partilhar o controle com as crianças é desafiador, ou seja, equilibrar as contribuições dos adultos e das crianças talvez não seja assim tão simples, inclusive, Powell (1996) destaca que,

Um dos aspectos mais difíceis do currículo *High/Scope* talvez seja a obtenção deste equilíbrio porque exige que os adultos façam alterações no seu próprio estilo de trabalhar com crianças. Nas relações com elas, os adultos estão normalmente habituados a deter o “controle” e pode se tornar difícil partilhar esse poder. (POWELL, 1996, p. 26).

Pois,

Não é tão fácil alterar o nosso estilo de interação com as crianças. Transformações neste domínio são processos altamente pessoais e individuais. A nossa formação pessoal, o nosso conhecimento do processo de desenvolvimento das crianças, a nossa experiência de relações pessoais, as nossas ideias sobre a forma como nós próprios fomos ensinados – tudo isso são fatores que influenciam o estilo do nosso trabalho com as crianças. [...] À medida que experimentamos novas formas de relacionamento com as crianças, registamos o método e os efeitos, tanto em nós próprios como nas crianças. Depois o processo recomeça. Cabe-nos continuar o processo de transformação e desenvolvimento. (POWELL, 1996, p. 33-34).

Na abordagem curricular *High/Scope*, os adultos apoiam e partilham o controle com as crianças, portanto, podemos dizer que superaram esse desafio mencionado anteriormente. Sendo assim, vale dizer que o papel do professor não se torna menos importante nessa organização, muito pelo contrário, seu papel é fundamental. Pois bem, superar o desafio de partilhar o controle com as crianças se torna possível nessa abordagem curricular, por meio do trabalho em equipe, da comunicação aberta, da colaboração entre os adultos que aprendem uns com os outros e decidem o que fazer para promover a aprendizagem ativa das crianças, pois,

Os adultos trabalham em equipes que apoiam a aprendizagem ativa das crianças. Os membros da equipe partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias. Os membros da equipe esforçam-se por aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 129).

Nesse sentido, os adultos apoiam as crianças por meio:

- Da organização do ambiente e das rotinas destinados à aprendizagem através da ação
- Do estabelecimento de um clima de interação social positivo
- Do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças
- Da observação e da interpretação das ações de cada criança em termos dos princípios desenvolvimentais e da sua incorporação nas *experiências-chave* do Currículo *High/Scope*
- Do planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 27).

Apesar de ainda ser pouco conhecida no Brasil, a abordagem curricular *High/Scope* muito conversa com os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no país. A Base Nacional Comum Curricular (2017), por exemplo, como já mencionamos anteriormente, consolidou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar”, “Expressar” e “Conhecer-se” – os quais

Asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, podemos dizer que a interação adulto - criança explorada na abordagem curricular *High/Scope* muito tem para contribuir com a(s) nossa(s) realidade(s) na Educação Infantil, afinal, os documentos orientam que as crianças aprendam em experiências nas quais possam desempenhar um papel ativo.

A seguir vamos entender como é realizada a organização dos espaços nessa abordagem curricular e, então, como acontece a interação das crianças com os materiais, com e nesses espaços de aprendizagem ativa.

2.3.2 Organização do Espaço

Em um contexto de aprendizagem por meio da ação, as crianças precisam de espaços que sejam planejados e equipados de forma que essa aprendizagem seja favorecida, por isso, “o reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 162) é um dos princípios presentes no planejamento e organização dos ambientes. Portanto, uma das responsabilidades dos adultos é criar e manter um ambiente que encoraje e privilegie as interações e as brincadeiras das crianças, afinal, “o espaço para as crianças brincarem deve ter sempre prioridade.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 164). Na abordagem curricular *High/Scope*, o espaço é organizado por áreas de interesse, assim, as crianças circulam com autonomia pelas áreas, a partir do planejamento organizado por elas mesmas com o apoio dos adultos.

Podemos dizer que os adultos proporcionam para as crianças uma aprendizagem ativa, definindo espaços em que elas possam:

- Envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz de conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples;
- Procurar, usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com os seus planos e intenções;
- Sentir-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 163).

Para tanto, na obra “Educar a Criança”, Hohmann e Weikart (2011), apresentam orientações gerais para a organização do espaço e dos materiais nessa abordagem curricular, quais sejam:

O espaço é atraente para as crianças.
 O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidos, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.
 As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.
 As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesses das crianças nas atividades.
 Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeira.
 Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças.
 A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 163-164).

O espaço é dividido em áreas de interesse bem distintas para favorecer diferentes tipos de brincadeiras, pois, “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as

capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 165).

É importante comentar que apesar das áreas de interesse em comum entre as instituições educativas que trabalham conforme as orientações dessa abordagem curricular (por exemplo: “área de areia e água”, “área dos blocos”, “área da casa”, “área das atividades artísticas”, “área dos brinquedos”, “área da leitura e escrita”, “área da carpintaria”, “área da música e movimento”, “área do computador” e “área do exterior – espaço externo”), a mesma não define um número determinado de áreas a serem instaladas, tampouco limita os temas desses ambientes, ou seja, podem ser projetadas quantas forem necessárias, a partir da observação e valorização dos interesses das crianças. Da mesma forma, não são indicados nomes específicos para as áreas de interesse, no entanto, a abordagem orienta que “os nomes das áreas devem ser tanto quanto compreensíveis para as crianças; assim, por exemplo, deve-se usar a expressão “área de subir e descer” e não “área de atividade motora”.” (ROGERS, 1996, p. 153).

Mesmo que não se defina quantidade nem nomes específicos, as áreas de interesse são projetadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidades de locomoção entre diferentes espaços.

Assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver em pé, possa observar os seus colegas em atividade noutras áreas e significa também que adultos possam rapidamente localizar cada criança. Fronteiras baixas entre áreas podem atingir este objetivo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 170).

Além disso, existe uma preocupação significativa com relação à quantidade e variedade de materiais, para que sejam possíveis diversas experiências lúdicas, então, “por quantidade queremos dizer que existem materiais suficientes em cada área por forma a que um bom número de crianças possa brincar em simultâneo.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 174). Inclusive, as orientações sugerem que dentro de cada área de interesse devem ficar disponíveis materiais/objetos com funções idênticas, pois, isso ajuda as crianças a descobrirem alternativas e formas diferentes de completar tarefas e,

É importante que crianças e adultos percebam que as áreas de interesse e as coisas que as compõem podem ser usadas de muitas formas diferentes, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 174).

Durante o planejamento das áreas de interesse, ao selecionarem os materiais, os adultos valorizam as diferentes culturas das crianças, por exemplo, “se o programa incluir filhos de pescadores, é natural que os equipamentos de pesca sejam um dos materiais preferidos pelas crianças deste grupo.” (ROGERS, 1996, p. 154).

Materiais de “uso aberto” também são oferecidos pelos adultos, ou seja,

Aqueles que podem ser utilizados de várias maneiras. Blocos, papel, cartão, barbante, tubos de rolos de papel, laços, cola, fita-cola. [...] Realçamos este tipo de materiais porque estamos convictos de que encorajam a criatividade e a procura de soluções. (ROGERS, 1996, p. 155).

A arrumação dos materiais nas áreas de interesse também requer uma atenção significativa, pois, precisam estar visíveis e acessíveis. Isso promove nas crianças a constituição dos ciclos de “encontra-brinca-arruma”, pois, “a ideia mais importante a respeito da arrumação dos materiais diz respeito à possibilidade das crianças encontrarem e devolverem os materiais de que necessitam” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 176), haja vista que nessa abordagem curricular as crianças exploram os materiais livremente e sempre que precisam. Então, as etiquetas das caixas e das prateleiras devem fazer sentido para as crianças, sendo acessíveis para elas, da mesma forma que os nomes das áreas, conforme mencionado anteriormente. Para as etiquetas, por exemplo, é aconselhável “uma imagem figurativa do próprio material, o seu desenho, imagem de catálogo, fotografia ou fotocópia.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 179).

As orientações sinalizam a importância de se manter as áreas de interesse, bem como seus materiais sempre nos mesmos espaços, para favorecer as escolhas das crianças e o ciclo “encontra-brinca-arruma”. No entanto, certamente, os materiais em algum tempo serão substituídos ou ainda, a área receberá novos e diferentes materiais, por isso, essa estruturação é flexível e, de acordo com a abordagem curricular *High/Scope*, flexibilidade significa utilização múltipla. Nesse sentido,

Quando a chuva, o vento, o nevoeiro, a neve ou temperaturas extremas os prenderem no interior, você e as suas crianças podem decidir mover as prateleiras de arrumação, as mesas, as cadeiras e os sofás para converter parte do espaço interior num jogo de obstáculos ou num espaço aberto para brinquedos com rodas ou para jogos que implicam corrida. Por outro lado, quando o tempo está bom, você e seu grupo de pequenos trabalhadores de mudanças podem decidir levar áreas de interesses inteiras (casa, arte, blocos, mesa da água) para o exterior. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 173).

A área externa é explorada pelas crianças geralmente no tempo nomeado por “recreio”, mas, não necessariamente apenas nesse tempo. Inclusive, os adultos observam a natureza com as crianças e o espaço externo também é equipado para apoiar as várias experiências, portanto, na abordagem curricular *High/Scope*, os adultos trabalham com as crianças nos espaços externos da mesma forma que nos espaços internos e salas referência.

De certa forma, diante do que foi apresentado, entendemos que a organização dos espaços que apoiem as crianças durante a aprendizagem por meio da ação é constante, flexível e, por isso, resulta em uma prática pedagógica qualificada. Afinal,

As áreas da aprendizagem ativa são montadas de modo que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções. São elas que vão buscar seus próprios blocos, descobrem as tintas, dão água às plantas, enchem o tanque de água, imprimem as máscaras que fizeram no computador, vão buscar a cola, apertam o torno da mesa da área da casa. Ao encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças. Elas habituem-se a dizer e a acreditar “Eu sou capaz de fazer isso!”. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 181).

A seguir, vamos entender como acontece a estruturação dos tempos da rotina diária nessa abordagem curricular, a partir desses espaços de aprendizagem ativa e, então, como as crianças desempenham seu papel de agentes.

2.3.3 Dimensão Temporal - Os Tempos da Rotina Diária

A estruturação da rotina diária é muito desafiadora para os adultos, pois, na maioria das vezes, é pautada pelos tempos mecânicos do relógio. Dessa forma, as crianças acabam sem a oportunidade de participar ativamente das interações e ainda, não têm oportunidade de escolha diante dos materiais e espaços, por conta de um cronograma de atividades que precisa ser seguido à risca nas instituições de Educação Infantil. Diferente disso, na abordagem curricular *High/Scope*, a rotina diária “proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 225).

Nesse sentido, os autores Hohmann e Weikart (2011), asseveram que

Os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica. Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 224).

Sendo assim,

No currículo *High/Scope* a rotina diária proporciona uma alternativa à estrutura rígida, por um lado, e ao casual fortuito, por outro. Nem se trata de uma sequência imutável de acontecimentos, sobre os quais os adultos tomam todas as decisões, nem uma série de atividades diárias que acontecem ao acaso, sem estrutura. Os segmentos da estrutura diária ocorrem numa sequência previsível e os adultos fazem planos gerais para cada parte do dia. Ainda assim, a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 227).

Para tornar possível tal estruturação da rotina diária, os mesmos autores indicam algumas orientações gerais, quais sejam:

- Uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação dá às crianças um leque de experiências e de interações. Estes períodos incluem a sequência planejar-fazer-rever, o tempo em grandes grupos, o tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e descansar.
- Os períodos de aprendizagem pela ação ocorrem numa sequência razoável, previsível, que vai ao encontro das necessidades particulares do contexto.
- As experiências têm lugar num contexto físico apropriado.
- Cada período envolve as crianças em experiências de aprendizagem pela ação num clima de apoio.
- A rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela ação.
- A rotina diária flui suavemente de uma experiência interessante para a seguinte. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 228).

A rotina organiza o dia em tempos com características específicas, afinal, a abordagem curricular *High/Scope* assevera que “cada componente de uma rotina diária deve proporcionar à criança um tipo diferente de experiências” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 82), porém, de qualquer forma, essa organização não dita os detalhes que envolvem ou ainda, firma regras que limitem a interação das crianças diante das situações, espaços e materiais.

De maneira geral, a rotina diária nessa abordagem curricular propõe os seguintes tempos:

- | | | |
|--|---|----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de planejamento • Tempo de trabalho • Tempo de arrumar • Tempo de síntese de memória ou revisão | } | PLANEJAR-FAZER-REVER |
|--|---|----------------------|

- Tempo de pequenos grupos
- Tempo de grande grupo ou trabalho em círculo
- Tempo de recreio ao ar livre

Por meio desses tempos, as crianças vivenciam as chamadas “experiências-chave” que são oportunidades permanentes para aprender, ou seja, descobertas e aprendizagens proporcionadas pelas experiências e pelas diversas maneiras que as crianças se envolvem com elas ao longo da rotina diária. Vejamos a seguir.

2.3.3.1 Experiências-chave

Segundo Hohmann e Weikart (2011), as experiências-chave são a base da forma como o currículo *High/Scope* aborda a compreensão das crianças, além disso, “são “chave” no sentido em que são essenciais para que as crianças construam conhecimento.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 454).

Assim,

Enquanto o processo da abordagem *High/Scope* é formado por um conjunto de princípios sobre a forma como as crianças aprendem e sobre a forma como os adultos devem apoiar essa aprendizagem, o conteúdo da abordagem é constituído pelas experiências-chave *High/Scope*. Estas experiências não são encaradas como um conjunto de tópicos específicos ou de objetivos da aprendizagem; são, antes, vistos como processos genéricos que surgem repentinamente na vivência das crianças, no seu dia a dia. Em conjunto, as experiências-chave definem o tipo de conhecimento que as crianças, em idade de infântário, vão adquirindo no decurso da sua interação com materiais, pessoas e ideias. (BRICKMAN; TAYLOR, 1996, p. 61).

Entende-se, portanto, que as “experiências-chave”, no seu conjunto,

Proporcionam um quadro detalhado das atividades típicas das crianças dessas idades e dos tipos de conhecimento que estão a adquirir. Os adultos utilizam as experiências-chave como guia para observarem, compreenderem e apoiarem os interesses das crianças e as capacidades que estão em gestação. (HOHMANN, 1996b, p. 63).

Nesse sentido,

As experiências-chave são oportunidades contínuas de aprendizagem – sobre as propriedades da cola e plasticina, sobre como escrever numa máquina de escrever, “fazer panquecas de amoras” ou “arranjar” o cabelo; sobre o número de balões num

jogo de computador; sobre como fazer amigos e brincar em conjunto. As experiências-chave descrevem os tipos de descoberta que as crianças em idade pré-escolar fazem ao tentar, através das suas próprias ações, dar sentido ao mundo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 452).

Sendo assim, ao longo da rotina diária, dos seus diversos tempos, as crianças envolvem-se em constantes “experiências-chave”, porém, vale reforçar que nessa abordagem curricular as experiências-chave são “experiências” porque são participativas, frequentemente auto iniciadas, têm lugar de forma repetitiva em muitos e diferentes contextos num período de tempo alargado. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 454).

As “experiências-chave” na abordagem curricular *High/Scope* estão organizadas a partir das seguintes denominações: “representação criativa”; “linguagem e letramento”; “iniciativa e relações interpessoais”; “movimento”; “música”; “classificação” (trabalhar com semelhanças e diferenças); “seriação” (criar séries e padrões); “número”; “espaço” e “tempo”. De qualquer forma, mesmo diante dessas denominações,

Com as experiências-chave não se pretende criar situações fragmentadas de ensino/aprendizagem, organizadas em torno de conceitos específicos. Estas experiências foram antes projetadas para tornar os educadores conscientes dos processos e conteúdos intelectuais básicos com que qualquer atividade pode enriquecer-se e alargar-se. No seu conjunto elas são a estrutura de apoio ao desenvolvimento infantil. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 18).

A seguir, vamos apresentar os tempos da rotina diária mencionados anteriormente e, então, perceber como as “experiências-chave” acontecem por meio da prática pedagógica diária nessas instituições educativas.

2.3.3.2 Planejar-fazer-rever

O ciclo “planejar-fazer-rever” envolve o “Tempo de planeamento”, durante o qual as crianças planejam o que farão no “tempo de trabalho”, pois, “o planeamento feito pelas crianças tem um papel central no Currículo *High/Scope*.” (HOHMANN, 1996c, p. 120).

Através destas experiências diárias de planeamento, as crianças aprendem a articular suas ideias e intenções. Desenvolvem o sentimento de controle sobre suas próprias ações e aprendem a confiar nos seus próprios recursos. O planeamento feito pelas crianças serve ainda para reforçar o “potencial de aprendizagem” dos jogos que assim são suscitados. (HOHMANN, 1996c, p. 120).

Torna-se importante, “como adultos que desejam apoiar os planejamentos feitos pelas crianças, saber o que esperar dos planos das crianças.” (HOHMANN, 1996c, p. 120). Nesse sentido, ressaltamos que os planos apresentam diferentes dimensões, podem ser tanto verbais como não verbais e os planos das crianças têm também interesses e níveis de complexidade diferentes, os quais foram classificados em três tipos: “vagos, de rotina e complexos”.

Os “planos vagos” são planos reduzidos ao mínimo, por exemplo, “vou para ali”, “área da casa”, “vou fazer uma coisa”. (HOHMANN, 1996c, p. 123).

Já os “planos de rotina”, são planos específicos simples nos quais as crianças identificam uma atividade, um processo ou um material como intenção inicial. Por exemplo: “brincar com os blocos”, “fazer recortes – muitos”, “Computadores”. (HOHMANN, 1996c, p. 123).

Com relação aos “planos complexos”,

São planos mais elaborados nos quais as crianças referem uma atividade, um processo ou um material como ponto de partida, indicam o objetivo ou o resultado que pensam atingir e, além disso, mencionam as fases ou materiais de que necessitam para levar a cabo suas intenções. (HOHMANN, 1996c, p. 124).

Por exemplo, “[...] usar peças de construção. Fazer um carro de reparações da Companhia dos Telefones com uma escada muito alta. Acho que vou fazer uma cabine para o condutor. E barras dos lados para não tombar.” (HOHMANN, 1996c, p. 124).

Estas crianças têm um quadro mental mais completo daquilo que desejam realizar e do que precisam fazer para o conseguir. Em geral, são crianças que persistem na realização dos seus objetivos iniciais, apesar dos problemas de percurso que possam surgir. (HOHMANN, 1996c, p. 124).

Outra dimensão diz respeito ao fato de os planos das crianças serem reais e espontâneos, mas, também, acontecerem por formalidade em alguns momentos.

Sendo assim, a observação do adulto é essencial, pois, poderá identificar a necessidade da criança naquele momento e incentivá-la a compartilhar e resolver seu problema ou aflição e, em seguida, dar andamento em seu planejamento com total envolvimento.

Outra dimensão desse processo é reconhecer que os planos das crianças mudam com o tempo, além disso, é importante dizer que as crianças menores tendem a fazer planos mais simples, enquanto as maiores elaboram planos mais complexos, haja vista que,

À medida que as crianças se familiarizam com os materiais, com os colegas e com sua própria capacidade para fazer escolhas e para as pôr em execução. À medida que o tempo passa, os planos das crianças tornam-se cada vez mais verbais; tornam-se também mais seletivos e complexos. (HOHMANN, 1996c, p. 125).

Até aqui, ficou manifesto que os planos das crianças têm múltiplas e variadas formas, bem como são diversas as estratégias que os adultos utilizam para apoiá-las.

Ainda sobre planejar, também faz parte desse processo o registro do planejamento das crianças, quando é realizado pelos adultos em painéis, fichas, cadernos, computadores, dentre outros, torna-se “uma maneira de dizer à criança: O teu plano é de tal modo importante que eu vou escrevê-lo e guardá-lo.” (HOHMANN, 1996c, p. 124).

As crianças que se interessam por escrever tomarão por vezes a iniciativa de escrever por elas próprias, as suas versões dos planos. Este método resulta bem quando adultos encorajam as crianças a exprimirem-se por várias formas de desenhos e de escrita, tais como rabiscos, desenhos, figuras, símbolos conhecidos, letras ou qualquer combinação destas formas embrionárias de expressão escrita. (HOHMANN, 1996c, p. 124).

Nessa rotina as crianças são encorajadas a desenvolver o que foi planejado no “tempo de trabalho”, depois de planejar, compartilhar e registrar seus planos com os adultos, a partir de uma interação e trabalho coletivo, mas, também, de uma atenção individual dedicada para cada criança, pois, “quando os adultos falam atentamente com as crianças sobre os planos, elas ficam geralmente capazes de começar com menos ajuda dos adultos – porque muitos dos potenciais problemas já ficam resolvidos.” (HOHMANN, 1996c, p. 128).

No “tempo de trabalho”, “as crianças executam os projetos e atividades que planejaram. Os adultos deslocam-se entre elas, ajudando-as e dando-lhes apoio no desenvolvimento de suas ideias.” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 82).

Ao final do “tempo de trabalho”, onde pode ser realizado mais de um planejamento, alcançamos o “tempo de arrumar”. Sendo assim, as crianças guardam os projetos que por ventura não foram finalizados, reúnem os prontos, organizam e limpam todos os materiais e espaços utilizados.

A arrumação, no fim do tempo de trabalho, ajuda as crianças a sentirem-se responsáveis pelos materiais que utilizam e a terem consciência do seu efeito no ambiente da sala. Enquanto as crianças arrumam, os adultos podem encorajá-las e ajudá-las, sem fazerem todo o trabalho por elas nem as deixarem completamente sozinhas. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 118).

A essa altura, chegamos ao “tempo de síntese de memória ou revisão”, no entanto, vale dizer que este não é o único momento para recordar as experiências (após o “tempo de trabalho”), pode-se promover vivências de recordar durante outros momentos da rotina diária. “Uma forma de tornar o processo de recordar mais significativo é reunir menos crianças e tratar as recordações mais aprofundadamente” (TOMPKINS, 1996, p. 134). O “tempo de pequenos grupos”, por exemplo, pode ser um bom momento para isso. Pois,

Os exercícios de recordação são também valiosos pelas maravilhosas oportunidades de convivência que proporcionam. As crianças gostam de contar, ouvir e avaliar as experiências umas das outras. Através desse processo, melhoram as suas capacidades de falar e ouvir. Descobrem, também, novas formas de fazer coisas e de se relacionarem com os outros. (TOMPKINS, 1996, p. 132).

No ciclo “planejar-fazer-rever”, da abordagem curricular *High/Scope*, a aprendizagem ativa das crianças torna-se central, pois, elas têm a oportunidade de explorar seu papel de agentes durante essas interações e experiências nas instituições educativas.

A seguir, apresentamos os demais tempos que constituem as rotinas diárias dessa abordagem curricular, quais sejam: “tempo de pequenos grupos”, “tempo de grande grupo ou trabalho em círculo” e “tempo de recreio ao ar livre”.

2.3.3.3 Tempo de pequenos grupos

Os “tempos de pequenos grupos” são pensados e projetados, geralmente, pelos adultos. Mas, os planejamentos têm como ponto de partida as observações e registros realizados, portanto, levam em conta os interesses das crianças.

Além disso, pontos específicos ou ainda, desafios que precisem ser vencidos podem ser trabalhados nos “tempos de pequenos grupos”, ou seja, se as crianças estão com dificuldade para manusear determinados materiais, por exemplo, a tesoura, os adultos organizam atividades que envolvam os recortes. Ou então, se percebem que algumas inseguranças estão surgindo ao longo do “tempo de planejamento” e “tempo de trabalho”, os adultos exploram essas questões, propondo conversas e atividades que fortaleçam a segurança das crianças.

Ainda, a realização e socialização de uma pesquisa sobre algo que despertou a curiosidade das crianças em outro momento, podem acontecer nesse tempo. Outra possibilidade, os materiais de uma determinada área de interesse que estejam sendo pouco explorados pelas crianças, podem fazer parte desses tempos, para que elas descubram as

potencialidades de uso desses materiais. Pois, pode acontecer de uma área de interesse ser muito procurada e, então, ao explorar outras, nesse “tempo de pequenos grupos”, o adulto poderá ampliar as alternativas das crianças para o planejamento do “tempo de trabalho”.

Os adultos estão sempre “abertos a ideias e diferenças individuais” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 123), pois, os pequenos grupos costumam reunir entre cinco e oito, no máximo, dez crianças. Dessa forma, são formados por diferentes singularidades, já que

Cada pequeno grupo de crianças deve ser representativo da população da sala. Se, por exemplo, a classe é composta de rapazes e raparigas, de crianças de três e quatro anos, de negros e brancos, de crianças deficientes, cada pequeno grupo deverá refletir essa composição. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 125).

Os “tempos de pequenos grupos” podem ser e, por vezes, são explorados também para a realização do “tempo de síntese de memória ou revisão” e “tempo de refeição ligeira” – lanche, assim, em um primeiro momento, enquanto lancham, relembra e refletem sobre o “tempo de trabalho” e, em seguida, iniciam o que foi planejado para esse tempo específico de pequenos grupos.

Diante desses tempos, as observações realizadas pelos adultos e,

Aquilo que o adulto aprende sobre as crianças pode vir a ser usado durante o dia: uma criança que, durante o tempo de pequenos grupos, necessita de auxílio para fazer a ligação entre a linguagem e a ação, precisará também, provavelmente, de uma assistência semelhante em outras circunstâncias. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 125).

Podemos dizer que o “tempo de trabalho” e o “tempo de pequenos grupos” têm muitas características comuns. O espaço explorado durante esse tempo, por exemplo, também é relativo à experiência e aos materiais que serão utilizados. E, em ambos, as crianças trabalham ativamente com os materiais, falam com outras crianças e adultos sobre aquilo que estão a fazer (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 123). Por isso, surgem em ambos, significativas “experiências-chave”.

Nesse sentido, por mais que os “tempos de pequenos grupos” sejam, geralmente, pensados e projetados pelos adultos, conforme dito anteriormente, esse tempo também é realizado para favorecer a aprendizagem ativa das crianças, os adultos acabam por não saber, exatamente, como acontecerá a interação do grupo com o que será proposto e com os materiais oferecidos. Além disso, o que será realizado pode partir diretamente de um plano

sugerido por uma das crianças, então, mesmo nesse tempo da rotina diária da abordagem curricular *High/Scope*, as crianças são reconhecidas como agentes.

2.3.3.4 Tempo de grande grupo ou trabalho em círculo

No “tempo de grande grupo ou trabalho em círculo”, diferente do que acontece ao longo da rotina diária, todas as crianças e adultos se juntam para realização de um momento, uma proposta coletiva, reúnem-se “para experimentar companheirismo, partilhar informações relevantes e pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 405), uma vez que “esta experiência ajuda a construir o sentido de ‘nós’ e ‘nosso’.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 405).

Geralmente, esse tempo é realizado no início ou ao final do dia, são “minutos ativos de jogos, invenções e canções, de jogos com os dedos, de danças, de uso de instrumentos musicais, de recordações de acontecimentos especiais.” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 130). Anunciam a rotina diária do presente dia e quando realizados ao final do dia, conversam sobre o que aconteceu e antecipam brevemente o dia seguinte.

Com relação ao espaço,

O tempo de trabalho em círculo pode realizar-se onde quer que haja espaço para todo o grupo se mexer à vontade [...] numa área aberta e central da sala de atividades, numa grande área de trabalho, num pátio, num corredor, num ginásio. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 130).

Para as crianças esse tempo é importante, pois, “como parte de um grande grupo, pode, às vezes, ser ela quem dirige e outras vezes ser dirigida” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 130), portanto, participam de “experiências-chave” em um contexto coletivo, mas, com a oportunidade de vivenciá-las “com seu estilo único.” (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 130).

2.3.3.5 Tempo de recreio ao ar livre

O espaço externo é o escolhido para a realização desse “tempo de recreio ao ar livre” sempre que as condições climáticas permitirem, sendo assim,

Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem estar das crianças, a principal razão de ser do tempo de recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática suas ideias e descobertas, fora da sala de atividades. Além disso, porque o tempo de recreio ao ar livre é mais descontraído, menos intenso e, talvez, mais

espontâneo que o tempo do trabalho, algumas das crianças que noutras ocasiões são sossegadas, abrem-se durante o tempo de recreio ao ar livre, falando e trabalhando com outras crianças mais livremente do que no interior. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 130).

Além disso, durante esse tempo “as crianças não se limitam a exercitar os músculos, estão também a observar, interagir, explorar e experimentar.” (HARRIS, 1996, p. 167). Vale lembrar, conforme detalhado anteriormente, na altura em que apresentamos a organização do espaço na abordagem curricular *High/Scope*, que esse ambiente externo de recreio, também é preparado pelos adultos, para favorecer a aprendizagem ativa das crianças. Por isso, trabalham com as crianças durante esse tempo da mesma forma que nas salas referência, por exemplo, apoiando-as diante de suas ideias, planos e desafios, além de brincar junto (sugerindo ou participando). Pois, “um espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas atividades exteriores são fatores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento.” (HARRIS, 1996, p. 173).

A abordagem curricular *High/Scope*, considera a criança como centro do planejamento, a interação adulto - criança, a organização dos espaços e a dimensão temporal (tempos da rotina diária), são pensadas e acontecem para favorecer a aprendizagem ativa. Dessa forma, alcançam uma prática pedagógica de qualidade, cumprem com a função social da Educação Infantil, daí o fato da escolha de tal ancoragem teórica para este estudo.

Pois bem, a partir da problemática, das questões de pesquisa, dos objetivos traçados e do referencial teórico apresentado para o estudo, definimos o percurso metodológico, que apresentamos na sequência.

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção nos dedicamos a descrever o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa, sinalizando suas etapas, quais sejam: o levantamento documental dos documentos oficiais que orientam as práticas diárias nas instituições de Educação Infantil; a análise dos planejamentos das professoras⁷ da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC; bem como, a técnica de Grupo Focal, com a participação de professoras da mesma Rede de Ensino. O campo escolhido para a realização do estudo, constituído por cinco instituições de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, também é aqui apresentado.

É importante dizer que havíamos idealizado e organizado um cronograma de visitas às cinco unidades educativas que são campo desta pesquisa. Dessa forma, em nossa intenção inicial, a observação direta constituiria mais uma etapa metodológica. Todavia, em virtude da pandemia de COVID-19⁸, passamos por um longo período de isolamento social com muitas restrições, iniciado em março de 2020 e se estendendo até o final desse mesmo ano. Diante da emergência de saúde pública causada pelo Coronavírus, num cenário de pandemia, todas as unidades educativas foram fechadas em março de 2020, exigindo assim, adequações para a continuidade da pesquisa. Portanto, alterações nos procedimentos metodológicos tornaram-se necessárias, pois, a relação instituição educativo pedagógica e famílias, professoras e crianças, passou a acontecer de forma remota⁹ na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, o que impossibilitou a realização das visitas e resultou na suspensão da observação direta no contexto educativo. Embora no ano de 2021 a Rede de Ensino tenha retornado as atividades na modalidade presencial, optou-se por não realizar essa etapa metodológica, pois, a rotina

⁷ A Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC tem, majoritariamente, professoras atuando nas unidades educativas de Educação Infantil, bem como, as participantes desta pesquisa também são todas professoras, por isso, usaremos a expressão sempre no feminino.

⁸ A COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Em dezembro de 2019, houve a transmissão desse novo coronavírus, o qual espalhou-se por diversos países, ocasionando uma pandemia e tornando necessário o isolamento social. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 10/09/2020.

⁹ A Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, durante o período de isolamento social e, consequentemente, do fechamento das unidades educativas do município, manteve o vínculo com as crianças e suas famílias por meio da entrega de um material mensal, para todas as etapas da Educação Básica, contendo uma apostila com sugestões de atividades, para realização com a mediação das famílias. As apostilas foram elaboradas pelos/as professores/as e acompanhadas pelo Grupo de Trabalho que envolve professores, gestores e coordenação pedagógica. Esse material foi retirado pelas famílias nas instituições no início de cada mês, bem como, também foi entregue pelas professoras, diretoras e coordenadora pedagógica na residência das crianças cujas famílias não tiveram condições de se deslocar aos locais combinados. Além disso, considerando as unidades educativas de Educação Infantil que são campo desta pesquisa, cada professor/a criou um grupo no aplicativo de comunicação *Whatsapp*, no qual adicionou os familiares responsáveis por cada criança de seu grupo/turma, assim, tornou-se possível a troca de mensagens, áudios, vídeos e registros fotográficos com as crianças, durante esse período de isolamento social e “ensino remoto”.

diária passou a ser organizada tendo em vista o cumprimento dos protocolos sanitários, o que desafiou significativamente crianças e adultos no contexto educativo de creches e pré-escolas. Entendeu-se, portanto, que a presença da pesquisadora poderia atrapalhar toda a organização necessária desse momento específico e cauteloso de receber as crianças nas instituições ao mesmo tempo em que se vivencia uma pandemia mundial.

Dito isso, este estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, pois, para Bodgan e Biklen (1991, p. 16) “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, assim, podemos dizer que é um processo que reúne diversas estratégias de investigação, no entanto, compartilha as seguintes características:

1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BODGAN; BIKLEN, 1991, p. 47-50).

Sendo assim, a abordagem qualitativa considera o contexto, valoriza o processo, a subjetividade e as significações. As observações realizadas, bem como os dados gerados, são preponderantemente descritivos e “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.” (BODGAN; BIKLEN, 1991, p. 49).

Pois bem, a(s) rotina(s) diária(s) na Educação Infantil também precisa ser observada, pensada e planejada, proposta e explorada, a partir de uma intenção pedagógica com detalhes e propósitos minuciosos, considerando todos os seus elementos como, por exemplo, os materiais, os quais podem (e devem) favorecer a participação ativa das crianças nas instituições. Por conta disso, justifica-se a escolha da abordagem/investigação qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Patton (1980, *apud* LÜDKE; ANDRÉ 2013, p. 49), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. Como já afirmamos, com essas premissas e tendo em vista os propósitos deste estudo, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento documental (documentos oficiais/legislação nacional, estadual e municipal acerca da Educação infantil);

- Análise dos planejamentos pedagógicos das professoras das instituições municipais pesquisadas;
- Técnica de Grupo Focal.

Realizamos o levantamento documental com o intuito de identificar quais as orientações oferecidas, nos documentos oficiais, para nortear a estruturação da rotina diária e a seleção e organização dos materiais nas instituições de Educação Infantil, além de refletir a respeito dos critérios pedagógicos que fundamentam essas orientações e, consequentemente, as interações no dia a dia educativo.

Considerando que, “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 47), os documentos oficiais consultados ao longo da pesquisa foram os seguintes: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009c), Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica (2012), Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019).

Guba e Lincoln (1981, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 46), resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Além dos documentos oficiais escolhidos para o levantamento documental, os planejamentos pedagógicos das professoras foram analisados. Considerando que as observações diretas não aconteceram, o acesso aos planejamentos nos aproximou do campo, pois, constituíram um banco importante de informações, proporcionando à pesquisa um entendimento significativo da organização das rotinas diárias nessa Rede Municipal de Ensino (ou ainda, em cada uma das cinco instituições pesquisadas), tendo em vista o intuito de identificar quais critérios pedagógicos orientam as rotinas diárias, os planejamentos, bem como, a escolha e oferta dos materiais.

Conforme indicado anteriormente, a técnica do Grupo Focal também foi uma ferramenta metodológica, portanto, constituiu o terceiro momento desta pesquisa. Pretendeu-

se, além de analisar os critérios pedagógicos que orientam a organização das rotinas diárias e ainda, a escolha e oferta dos materiais, refletir e dialogar junto às professoras da Rede, sobre a prática pedagógica diária nas instituições de Educação Infantil, com o intuito de favorecer as interações e os tempos nesses espaços educativos.

Para Minayo (2011, p. 269 *apud* CARMO, 2018, p. 31), o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes, na interação com os outros indivíduos. Nesse sentido, a técnica com o Grupo Focal, proporcionou contribuições significativas para a realização desta pesquisa, pois, tornou-se uma oportunidade para “obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia.” (GATTI, 2005, p. 11). Acrescento ainda que, tornou-se uma oportunidade para transformar paradigmas, tanto o meu, enquanto pesquisadora (mas, também, professora de Educação Infantil), quanto das professoras de creche e pré-escola da Rede Municipal de Ensino que se propuseram a participar desse desafio que é refletir sobre a própria prática, almejando a qualidade no atendimento às crianças, bem como, uma realidade de trabalho para os adultos, de encontrar em sua prática diária nas instituições, mesmo diante dos desafios, prazer e encantamento.

Segundo Morgan e Krueger (1993, *apud* GATTI, 2005, p. 9), a pesquisa com Grupos Focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de modo que não seria possível com outros métodos. Além disso, “o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta.” (GATTI, 2005, p. 10).

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma prática importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Portanto, justifica-se essa escolha metodológica considerando os objetivos da pesquisa e por conta da perspectiva de compreender a participação, o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, sendo eles as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC.

O grupo focal pode trazer alguns benefícios aos participantes, como a oportunidade de ampliar suas perspectivas em contato com pessoas que não são de seu círculo mais próximo, de se envolver em processos de decisão, de se inteirar de informações, de interagir com pesquisadores. (GATTI, 2005, p. 69).

Acrescento ainda que, aproximar um grupo de professoras ao universo da pesquisa, do estudo, da Universidade, pode gerar nelas o interesse por aperfeiçoar cada vez mais a sua prática.

Com relação à seleção dos participantes para compor o Grupo Focal, Gatti (2005) orienta:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão em questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7).

Sendo assim, os convites para participar do Grupo Focal foram realizados para as professoras efetivas da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, que atuam nas cinco instituições educativas selecionadas. O convite também se estendeu para as professoras que estavam ocupando cargos de gestão/direção, para fazer parte desse desafio de refletir, dialogar, desconstruir, descobrir, aprender e propor. Vale lembrar que, “embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária.” (GATTI, 2005, p. 13). Afinal,

A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicativos, como nos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2005, p.13).

Carmo (2018) também fez uso dessa ferramenta metodológica no percurso de sua pesquisa de Mestrado em Educação e, assim como ela, sou instigada e motivada por oferecer

[...] a possibilidade aos protagonistas da ação educativa, de fazer ouvir a própria voz, de colocar essas vozes em debate, tendo como foco a negociação da qualidade: ao poder dialogar e refletir juntos para chegar a compartilhar tanto idealmente quanto operacionalmente uma educação de qualidade para as nossas crianças. (CARMO, 2018, p. 23-24).

Nesse sentido, com o intuito de propor momentos formativos às professoras que escolheram participar, um roteiro/planejamento foi organizado, mas, no decorrer dos encontros foi reorganizado, pois, ajustes foram necessários a partir dos fluxos das discussões.

Como bem ressalta Gatti (2005),

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagens de tópicos não previstos, ou deixando de lado esta ou aquela questão do roteiro em função do processo interativo concretizado. (GATTI, 2005, p. 17).

Por fim, segundo Minayo (2000, *apud* CARMO, 2018, p. 31), a técnica de Grupo Focal consiste numa inegável importância, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais da área, dos vários processos de trabalho. Nesse sentido, justifica-se essa escolha metodológica, já que além dos objetivos traçados, reunimos professoras de cinco instituições de Educação Infantil diferentes, mas, que pertencem à mesma Rede Municipal de Ensino para refletir e discutir sobre a(s) rotina(s) diária(s).

As professoras que constituíram o Grupo Focal atuam no contexto profissional que passamos brevemente a descrever na sequência.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

As unidades educativas que constituem o campo de pesquisa localizam-se no município de Paulo Lopes, em Santa Catarina.

A primeira instituição de Educação Infantil surgiu em Paulo Lopes na década de 1980, sendo criada para o atendimento de pré-escola.

Atualmente, a Educação Infantil de Paulo Lopes constitui-se por uma Rede formada por 04 CEIs¹⁰ vinculados à Rede Municipal de Ensino e 04 Escolas municipais que atendem a Educação Infantil com turmas de pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade.

O atendimento de crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade passou a ser realizado no município, a partir do ano de 2011, com a inauguração de 2 CEIs, sendo eles:

¹⁰ O campo da pesquisa é constituído por cinco unidades educativas de Educação Infantil, dentre essas, quatro são CEIs e uma é reconhecida a partir da nomenclatura de “Escola”, porém, apesar da nomenclatura, essa instituição atende apenas a Educação Infantil. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes, optou-se por manter esse nome, pois, futuramente poderá surgir a necessidade de atendimento ao Ensino Fundamental nessa mesma unidade, considerando sua localização.

Centro de Educação Infantil Rita Valença Raupp e Centro de Educação Infantil Leonardo Borges Nunes.

No ano de 2019, a Rede Municipal atendeu na Educação Infantil 403 crianças, distribuídas em grupos etários por sala referência, sendo 150 crianças com idade de 0 a 3 anos e 253 crianças com idade de 4 e 5 anos. O atendimento acontece em dois regimes, tanto em turno integral, quanto parcial.

As unidades educativas recebem apoio pedagógico da Secretária Municipal de Educação, a qual é responsável por todos os CEIs e Escolas do município, tanto as que atendem ao Ensino Fundamental, quanto as que atendem a Educação Infantil. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação conta com 4 profissionais: 1 Secretária de Educação, 1 Coordenadora Pedagógica e 2 Assessoras Educacionais.

A Rede Municipal também conta com uma Nutricionista, responsável pela organização do cardápio de todas as unidades educativas.

Considerando que a Rede oferece Transporte Escolar gratuito para as crianças a partir de 3 anos de idade, matriculadas regularmente no município¹¹, a Secretaria Municipal de Educação também conta com um quadro de motoristas responsáveis pelo transporte das crianças de suas casas até as unidades educativas.

A Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019)¹², documento orientador das práticas pedagógicas no município, teve como referência para sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e também, o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Os/as professores/as apoiam-se além da Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019), também no Planejamento Anual Municipal, o qual é organizado anualmente pela equipe de profissionais da Rede em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

As formações continuadas das professoras são organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, mas, não necessariamente, ministradas pelas profissionais da Secretaria, ou seja, além dessas, também são convidados/as profissionais da área de acordo com o tema previsto para ser abordado em cada encontro formativo. São realizadas bimestralmente e no ano de 2019 foram ofertadas discutindo os seguintes temas: “BNCC (2017)”; “Contação de História

¹¹ O transporte escolar também é ofertado para os estudantes matriculados na Escola Estadual, localizada em Paulo Lopes, bem como, para os estudantes que se deslocam até as cidades vizinhas para estudar. O transporte é ofertado nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e é totalmente gratuito.

¹² A Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes/2019, bem como, os demais documentos oficiais da Rede municipal, estão sendo atualizados de acordo com as orientações pautadas na BNCC/2017.

e Musicalização”; “Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)”¹³; “Inclusão Social”; “Alimentação Saudável”; “Saúde do Professor” e “Alfabetização”.

Com relação aos Planejamentos Pedagógicos, a Rede não possui um modelo específico para ser seguido pelas professoras, as quais têm autonomia nessa organização. No entanto, devem considerar as orientações do Planejamento Municipal Anual e da Diretriz Municipal de Educação Infantil vigentes. A entrega é realizada quinzenalmente para a Direção de cada unidade educativa e bimestralmente para a Coordenação Pedagógica/Coordenação Geral de Ensino.

Cada unidade educativa dispõe de uma Diretora, as quais são indicadas ao cargo, portanto, são responsáveis por uma instituição e respondem à Secretaria Municipal de Educação.

A partir da aproximação com a Rede Municipal de Ensino para a caracterização do campo de pesquisa, elencamos os critérios para seleção das unidades educativas a serem observadas/pesquisadas. Assim, consideramos as instituições que atendem tão somente a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, por entender que, as rotinas pedagógicas dessas unidades contemplam a problemática desta pesquisa, bem como, os seus objetivos. Diferentemente daquelas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental, que exploram diferentes espaços, materiais e, principalmente, possuem outras organizações de rotinas pedagógicas, pela especificidade de sua função social.

As unidades educativas selecionadas são apresentadas por meio do “Quadro 1”¹⁴ e foram identificadas como: “Unidade Educativa de Educação Infantil 01 – UE-01”; “UE-02”; “UE-03”; “UE-04” e “UE-05”.

Quadro 1 – Unidades Educativas selecionadas para a realização da pesquisa

Unidade Educativa	Descrição
Unidade Educativa de Educação Infantil 01 (UE-01)	Possui 2 salas referência e realiza o atendimento a 47 crianças. No turno matutino (19 crianças), no turno vespertino (13 crianças) e em turno integral (15 crianças), atende no total, 3 grupos:

¹³ A Rede Municipal de Educação faz parte dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), os quais por sua vez, fazem parte da Rede Internacional de Escolas Criativas (REIC), com sede em Barcelona, na Espanha e núcleos de ensino, pesquisa e extensão distribuídos em nove países, incluindo o Brasil.

¹⁴ As informações apresentadas no Quadro 1, são referentes ao ano de 2019.

	<p>Pré 1 (integral): 15 crianças na faixa etária entre 1 e 2 anos de idade.</p> <p>Pré 2: 14 crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade.</p> <p>Pré 3: 17 crianças na faixa etária de 3 anos de idade.</p> <p>Conta com 4 professoras referência, 3 Pedagogas com Pós-graduação e 1 Pedagoga, com carga horária de 20 horas cada. E, com 3 auxiliares de sala, 1 Pedagoga com Pós-graduação, 1 Pedagoga e 1 está cursando a Graduação.</p> <p>Conta ainda com 1 professor de Educação Física, graduado e 1 professor de Artes que está cursando a Graduação.</p> <p>Também compõe o quadro de profissionais 1 diretora, 1 estagiário e 2 agentes de serviços gerais.</p>
Unidade Educativa de Educação Infantil 02 (UE-02)	<p>Possui 2 salas referência e realiza o atendimento a 50 crianças. No turno matutino (14 crianças), no turno vespertino (16 crianças) e em turno integral (20 crianças), atende no total 3 grupos:</p> <p>Pré 1 – 1: 16 crianças na faixa etária entre 1, 2 e 3 anos de idade.</p> <p>Pré 1 – 2: 14 crianças na faixa etária entre 1 e 2 anos de idade.</p> <p>Pré 1 – 3 (integral): 20 crianças na faixa etária entre 1,2 e 3 anos de idade.</p> <p>Conta com 3 professoras referência, Pedagogas, sendo 2 com carga horária de 20 horas e 1 com 40 horas. E, com 3 auxiliares de sala, também Pedagogas, sendo que 1 possui Pós-graduação, com relação à carga horária: 1 com carga horária de 20 horas, 1 com 30 horas e 1 com 40 horas.</p> <p>Conta ainda, com 2 professores de Educação Física, Graduados e 1 professor de Artes que está cursando a Graduação.</p> <p>Também compõe o quadro de profissionais, 1 diretora, 1 agente de serviços gerais e 1 professora readaptada.</p>
Unidade Educativa de Educação Infantil 03 (UE-03)	<p>Possui 1 sala referência e realiza o atendimento a 32 crianças. No turno matutino (16 crianças) e no turno vespertino (16 crianças), atende no total, 2 grupos:</p> <p>Pré 3: 16 crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos.</p>

	<p>Pré 5: 16 crianças na faixa etária de 5 anos de idade.</p> <p>Conta com 1 professora referência, Pedagoga, com carga horária de 40 horas. E, 1 auxiliar de sala, Pedagoga com Pós-graduação, com carga horária de 40 horas.</p> <p>Conta ainda com 1 professor de Educação Física graduado e 1 professor de Artes que está cursando a Graduação.</p> <p>Também compõe o quadro de profissionais 1 diretora e 1 agente de serviços gerais.</p>
<p>Unidade Educativa de Educação Infantil 04 (UE-04)</p>	<p>Possui 2 salas referência e realiza o atendimento a 80 crianças. No turno matutino (42 crianças) e no turno vespertino (38 crianças), atende no total, 4 grupos:</p> <p>Pré 3 – 1: 18 crianças na faixa etária de 3 anos de idade.</p> <p>Pré 3 – 2: 20 crianças na faixa etária de 3 anos de idade.</p> <p>Pré 4: 18 crianças na faixa etária de 4 anos de idade.</p> <p>Pré 5: 24 crianças na faixa etária de 5 anos de idade.</p> <p>Conta com 4 professoras referência, Pedagogas com Pós-graduação e carga horária de 20 horas cada. E, com 3 auxiliares de sala, também Pedagogas, sendo 2 com carga horária de 20 horas e 1 de 40 horas.</p> <p>Conta ainda, com 1 professor de Educação Física graduado e 1 professor de Artes que está cursando a Graduação.</p> <p>Também compõe o quadro de profissionais, 1 diretora e 2 agentes de serviços gerais.</p>
<p>Unidade Educativa de Educação Infantil 05 (UE-05)</p>	<p>Possui 3 salas referência e realiza o atendimento a 77 crianças. No turno matutino (22 crianças), no turno vespertino (34 crianças) e em turno integral (21 crianças), atende no total, 4 grupos:</p> <p>Pré 1 (integral): 21 crianças na faixa etária entre 1 e 2 anos de idade.</p> <p>Pré 3: 19 crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade.</p> <p>Pré 4: 15 crianças na faixa etária de 4 anos de idade.</p> <p>Pré 5: 22 crianças na faixa etária de 5 anos de idade.</p> <p>Conta com 4 professoras referência, 2 Pedagogas com Pós-</p>

	<p>graduação, 1 Pedagoga e 1 está cursando a Graduação, com carga horária de 20 horas cada. E, com 3 auxiliares de sala, 1 Pedagoga com Pós-graduação e 2 Pedagogas, com carga horária de 20 horas cada.</p> <p>Conta ainda com 2 professores de Educação Física graduados e 1 professor de Artes que está cursando a Graduação.</p> <p>Também compõe o quadro de profissionais, 1 diretora, 2 agentes de serviços gerais.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na próxima seção, nos dedicamos à análise dos planejamentos efetuados na Rede Municipal de Educação Infantil pesquisada, durante o ano de 2019.

4 A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO LOPES/SC

Nesta seção buscamos apresentar a organização do Planejamento Pedagógico das cinco instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC, campo da pesquisa ora em tela. Para tanto, a partir da leitura criteriosa de alguns documentos, objetivou-se conhecer e compreender a organização da Rotina Diária nessas instituições. Além disso, almejou-se identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares e, sobretudo, identificar que critérios pedagógicos orientam essa organização. Nesse sentido, fizeram parte desta análise os seguintes documentos: “Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019)”, “Planejamento Anual para a Educação Infantil (2019 e 2020)”, “Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e/ou Semestrais (2019)”, “Projetos Pedagógicos (2019)”, “Planejamentos Pedagógicos Diários (2019)” e “Projetos Criativos Ecoformadores (2019)”.

Pois bem, o currículo que norteia a prática pedagógica na Educação Infantil de Paulo Lopes, tem como base as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019).

Sendo assim, conforme a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019), o currículo está organizado a partir de cinco campos de experiências, quais sejam: “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Além disso, o currículo está organizado a partir de três faixas etárias, quais sejam: 0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A Secretaria de Educação do Município organizou a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes, durante o ano de 2019, por meio de um Grupo de Trabalho da Educação Infantil, formado por professores e gestores da Rede Municipal de Ensino,

Este GT estudou detalhadamente os documentos e incluiu mais alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em razão de algumas demandas locais, observadas na articulação da prática pedagógica entre as três faixas etárias. Além do GT, o documento foi discutido por todos os docentes que aprovaram a proposta. (PAULO LOPES, 2019, p. 21).

A prática pedagógica diária nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes acontece a partir da seguinte organização:

- a) A Secretaria de Educação, a Coordenação Pedagógica e os/as Professores/as da Rede Municipal de Ensino, organizam no início do ano letivo o “Planejamento Anual para a Educação Infantil”;
- b) Com base nesse “Planejamento Anual para a Educação Infantil”, as unidades educativas/CEIs (os/as Professores/as e a Direção), organizam o “Planejamento Pedagógico Bimestral” ou “Planejamento Pedagógico Semestral”;
- c) A partir destes “Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e/ou Semestrais”, os/as Professores/as idealizam e organizam os “Projetos Pedagógicos” de trabalho para cada grupo/turma.
- d) Seguindo os “Projetos Pedagógicos” e envolvendo os objetivos traçados pelos campos de experiências da BNCC (2017), os/as Professores/as organizam o “Planejamento Pedagógico Diário” de cada grupo/turma.

Além dos Projetos Pedagógicos, as crianças envolvem-se em “Projetos Criativos Ecoformadores – PCEs”¹⁵ que estão, conforme anunciado na Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019), dinamizando a prática pedagógica na Educação Infantil e também, no Ensino Fundamental, pois, o Projeto é realizado em todas as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino. Em cada instituição, o Projeto tem um tema diferente que permeia todos os grupos/turmas. Vale dizer que o PCE também está indicado no Planejamento Anual para Educação Infantil (2019). Dessa forma, cada unidade educativa seleciona um Tema Gerador para o desenvolvimento das propostas.

Referindo-se às cinco unidades educativas de Educação Infantil que fazem parte do campo da pesquisa ora em tela, os temas explorados ao longo do ano de 2019 foram os seguintes: “Um Conto em Cada Canto”, “Parque Sonoro”, “Eu Reciclo, Eu Aproveito, Eu Aprendo e Brinco”, “Um Mar de Reciclagem” e “Voando nas Asas da Imaginação”. Ao final desta seção, apresenta-se cada um desses Projetos.

Vale comentar que a Secretaria Municipal de Educação pretende divulgar as experiências e registros desses Projetos Criativos Ecoformadores – PCE realizados nas unidades educativas de todo o município, por meio da publicação de um livro em parceria

¹⁵ Projeto Criativo Ecoformador – PCE, os gestores e docentes da Educação Infantil têm participado nesses três últimos anos de um programa de formação continuada, intitulado “Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas”. Esse programa é vinculado à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, cuja sede é em Barcelona, na Espanha. No entanto, o programa é formado por vários núcleos, dentre esses, o Núcleo RIEC UNIARP e o Núcleo RIEC UNIBAVE, que colaboraram na elaboração da Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019).

com o Núcleo RIEC UNIARP e o Núcleo RIEC UNIBAVE, que colaboraram na elaboração da Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019).

A partir da formação destinada aos Professores/as e também, da realização desses Projetos nas unidades educativas com a participação das crianças,

Observa-se que os docentes têm desenvolvido um trabalho mais colaborativo. Também se observa que está sendo estimulada a aproximação entre a escola e a comunidade, mudanças na forma de planejar o ano letivo e nas estratégias utilizadas em sala de aula e além dela, bem como o protagonismo das crianças que vivenciam um currículo conectado. (PAULO LOPES, 2019, p. 7).

Com relação ao desenvolvimento das propostas, a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019), indica a seguinte orientação, referindo-se à metodologia dos “Projetos Criativos Ecoformadores – PCE”,

Criada por Torre e Zwierewicz (2009), a metodologia do PCE tem algumas especificidades que a diferenciam de outros projetos, entre elas, a capacidade de relacionar três planos: a cognição, a emoção e a ação. Neste sentido, valorizam o saber, o fazer e o ser. [...] Elas também se caracterizam pela convivência de projetos, de atuações e relações heterogêneas e por uma densa rede de ideias, possibilitando transformações nos contextos educacionais. (PAULO LOPES, 2019, p. 32-33).

Diante disso, ou seja, com base nessa organização explanada acima, os Planejamentos Pedagógicos são organizados pelos/as professores/as e, conseqüentemente, organizam as Rotinas Diárias.

A abordagem curricular *High/Scope* para a Educação Infantil entende que a rotina diária é um instrumento com utilidade educativa em vários níveis. Lino (1998) ao falar sobre as Rotinas Diárias a partir dessa abordagem curricular assevera que

Uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo. (LINO, 1998, p. 195).

Nesse sentido, é possível visualizar a rotina diária como um “instrumento” flexível, ou seja, não será ideal por cumprir de forma rígida os tempos e temas propostos, mas, poderá considerar as crianças como agentes, que podem, por exemplo, propor e alterar essa organização, a partir dos incentivos e apoio dos adultos.

A Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019) não indica recomendações para a organização da Rotina Diária. No entanto, no Planejamento Anual para a Educação Infantil (2019) e (2020), encontra-se como primeiro assunto, um quadro indicando “Rotina da Educação Infantil”, qual seja:

Quadro 2 – Rotina da Educação Infantil conforme os Planejamentos Anuais para a Educação Infantil (2019) e (2020)

<ul style="list-style-type: none"> - Recepção das crianças: hora da chegada; - Chamada: reconhecimento do eu e do outro; - Calendário: reconhecimento de tempo e espaço; - Ajudante do dia: responsabilidade e autonomia; - Hora da atividade oral ou registrada: coletiva e/ou individual; - Higiene; - Lanche monitorado; - Escovação - Hora da contação de história; - Música; - Parque e brincadeiras; - Hora do sono monitorada (creches); - Almoço e jantar (creches); - Organização da sala e dos espaços.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Planejamentos Anuais para Educação Infantil (2019 e 2020), 2020.

É possível compreender a partir da lista apresentada no quadro acima, que esses são os tempos que compõem/que devem compor a Rotina Diária nas unidades educativas, no entanto, vale dizer que não estão indicadas orientações para o planejamento e realização desses tempos.

Nesse sentido, defendemos que as orientações precisam ser indicadas, pois, a Rotina Diária precisa ser pensada para além de uma lista de atividades, essa organização deve proporcionar, dentre outros pontos, segurança, tanto para as crianças, quanto para os adultos. A Rotina Diária não deve ser entendida como algo rígido ou ainda, como um protocolo a ser seguido, pois, quando bem estruturada, é promotora das interações formativas e favorece a

aprendizagem ativa das crianças, as quais vivenciam um percurso de conquistas, passam de uma dependência constante do adulto, para níveis cada vez maiores de autonomia.

Considerando a Rotina Diária a partir da abordagem curricular *High/Scope*, essa é pensada em função das interações, dos tipos de experiências, do espaço, das necessidades específicas das crianças, sendo assim, entendemos que,

Uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem que decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre as mãos. Uma vez estabelecida e nela integrada as crianças, a rotina torna-se mais flexível. [...] Quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a atividade e a criatividade de crianças e adultos. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 81).

Dessa forma, entendemos que nessa abordagem curricular a rotina é pautada por uma organização heterogênea, que envolve as escolhas e interações de crianças e adultos, no entanto, vale dizer que isso exige um compromisso com a estrutura, com a planificação da Rotina Diária, bem como com os elementos curriculares que influenciam nessa organização.

A abordagem curricular *High/Scope* defende a aprendizagem ativa das crianças durante seu percurso formativo, por conta disso, a Rotina Diária é pensada e estruturada sempre a partir dessa premissa, pois acredita-se que a

Aprendizagem ativa, de acordo com o modo como nos propomos usar o termo, tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de ser apenas passada ou transmitida. No caso das crianças em idade pré-escolar, tem, geralmente, um componente sensório-motor – movimento, audição, procura, tato, manipulação. A aprendizagem ativa tem também a conotação de criatividade por parte daquele que aprende e está tentando construir uma melhor teoria da realidade e inventando novas combinações de meios e fins. É também isto que nos referimos quando dizemos que a criança inicia a sua própria aprendizagem. (HOHMANN *et al.*, 1995, p. 174).

Por conta disso, orientar a organização da Rotina Diária a partir de uma lista de atividades, conforme apresentamos anteriormente, por meio do quadro indicado no Planejamento Anual para a Educação Infantil (2019 e 2020), o qual relaciona os tempos com a denominação de “hora”, acaba por desqualificar o potencial que uma rotina bem estruturada pode oferecer. Em nosso estudo foi possível perceber as contribuições que a abordagem curricular *High/Scope* oferece para as crianças, possibilitando a elas uma participação ativa, por isso, fica latente que é preciso atentar nos documentos municipais no que tange às Rotinas Diárias, pois, faz-se necessário sistematizar orientações e objetivos, pensando, portanto, na

criança como agente, com direito à participação naquilo que lhe afeta, que lhe interessa, que lhe envolve.

Dando continuidade à análise e levando em consideração a metodologia proposta para a pesquisa, nos debruçamos sobre os Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e Semestrais referentes ao ano de 2019 (tendo em vista que algumas unidades educativas organizam um Planejamento Pedagógico Bimestral e outras, Semestral), com o intuito, conforme já mencionamos anteriormente, de conhecer e compreender a organização desses planejamentos que refletem na Rotina Diária dessas instituições.

O primeiro Planejamento Pedagógico Semestral analisado refere-se ao ano de 2019 e pertence a uma das unidades educativas da Rede, que será identificada como Unidade Educativa de Educação Infantil “UE-01” e o Planejamento Pedagógico Semestral como “PPS-01”.

O Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01) apresenta as seguintes estruturas:

Quadro 3 – Estruturas dos Planejamentos Pedagógicos Semestrais (PPS-01), referentes ao ano de 2019

Primeiro Semestre de 2019	Segundo Semestre de 2019
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema 2. Justificativa 3. Objetivo Geral 4. Área de Conhecimento <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Objetivos Específicos 4.2 Conteúdos 4.3 Estratégias 5. Recursos 6. Cronograma Previsto 7. Avaliação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema 2. Justificativa 3. Objetivo Geral 4. Atividades desenvolvidas 5. Área de Conhecimento <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Objetivos específicos/habilidades trabalhadas 5.2 Conteúdos/conhecimentos 6. Recursos 7. Avaliação 8. Cronograma

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPS-01), 2020.

Na parte dedicada às áreas de conhecimento, considerando o Planejamento Pedagógico para o primeiro semestre de 2019, no que tange aos objetivos e às estratégias, foi possível

observar questões relativas à organização do cotidiano, das rotinas, além disso, destaca-se o possível uso de alguns materiais, porém, não se especifica a organização dessas estratégias, nem dos materiais citados. Aparece da seguinte maneira:

Quadro 4 – Objetivos e estratégias traçadas no Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01), para o primeiro semestre de 2019

<p>Estratégias referentes à área “Linguagem, identidade e autonomia”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes e entorno físico e social para conhecer ao outro; - Participar de situações cotidianas do cuidado de si e do outro, favorecendo a aprendizagem do respeito, interesses e desejos das crianças.
<p>Um dos objetivos referentes à área “Linguagem oral e escrita”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manusear livros e revistas, familiarizando-se com a escrita. <p>Algumas Estratégias referentes à área “Linguagem oral e escrita”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rodinhas com conversas informais na sala e no pátio; - Leitura de histórias, figuras, livros, CDs e DVDs; - Apresentação de cartazes, revistas e livros; - Construção de Cartazes.
<p>Um dos objetivos referentes à área “Linguagem Matemática”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir sequências, seriar e classificar objetos. <p>Algumas Estratégias referentes à área “Linguagem Matemática”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da manipulação de materiais pedagógicos, sucata, figuras, livros, jogos, brinquedos, estimular a coordenação e o raciocínio da criança; - De forma lúdica manusear blocos lógicos, comparando e identificando objetos existentes no meio que vive, participar da contação de histórias e jogos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPS-01), 2020.

Os cronogramas previstos indicam o período e os temas dos Projetos a serem trabalhados.

Quadro 5 – Cronogramas Previstos nos Planejamentos Pedagógicos Semestrais (PPS-01), referentes ao ano de 2019

Primeiro Semestre de 2019	Segundo Semestre de 2019
<ul style="list-style-type: none"> - 11/02 a 15/02: Adaptação e boas maneiras; - 18/02 a 01/03: Eu, meu corpo e o outro; - 06/03 a 22/03: Órgãos dos sentidos; - 25/03 a 12/04: Higiene bucal e corporal; - 15/04 a 17/04: Páscoa; - 22/04 a 10/05: Alimentação e higiene dos alimentos; - 13/05 a 17/05: Formas e cores básicas; - 20/05 a 31/05: Números e quantidades; - 03/06 a 14/06: Ambiente; - 17/06 a 12/07: Festa julina e festa da família. 	<ul style="list-style-type: none"> - 30/07 a 23/08: Folclore – Cantigas e brincadeiras; - 26/08 a 06/09: Independência do Brasil; - 09/09 a 04/10: Seres vivos, não vivos e plantas; - 07/10 a 11/10: Semana da Criança; - 14/10 a 01/11: Animais; - 04/11 a 15/11: Meios de transporte e trânsito; - 18/11 a 22/11: Meios de comunicação; - 25/11 a 29/11: Diversidade e Consciência Negra; - 02/12 a 12/12: Verdadeiro sentido do Natal e Confraternização.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPS-01), 2020.

Indica-se ao longo dos Projetos realizados a partir deste “PPS-01”, sem maiores detalhes, tempos em que as crianças possam “escolher os brinquedos e os espaços para brincar”. Podemos relacionar essa prática pedagógica ao proposto pela abordagem curricular *High/Scope*. Os materiais anunciados ao longo desse planejamento serão apresentados nesta análise por meio do “Quadro 16”.

Com relação às Rotinas Diárias, não encontramos nenhuma menção e algumas questões chamam atenção na organização do Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01), organizado pela UE-01, que apresenta “temas” de trabalho não indicados nos documentos oficiais de caráter mandatório como, a ênfase às datas comemorativas, por exemplo. Haja vista que,

Nessa perspectiva, o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importante do ponto de vista do adulto. (OSTETTO, 2016, p. 199).

Além disso, “a marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos” (OSTETTO, 2016, p. 200) e, por isso, vale asseverar a função social da Educação Infantil, considerando que um dos nossos compromissos é ampliar o repertório das crianças, contribuindo assim para sua aprendizagem e desenvolvimento.

No Planejamento Anual para a Educação Infantil (2019 e 2020) aparece a indicação de algumas datas, sendo assim, de certa forma, a Rede Municipal de Ensino prevê que os Projetos Pedagógicos, bem como os Planejamentos Pedagógicos, tanto Bimestrais/Semestrais, quanto os diários, contemplem essas/algumas datas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), define-se o currículo para a Educação Infantil como,

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. (BRASIL, 2009a, p.12).

Entende-se, portanto, que o currículo reflete a organização do planejamento e, por conta disso, vale dizer que não se trata de um modelo, uma forma certa ou errada para organizar o trabalho pedagógico, no entanto, a intencionalidade deve ser clara, deve estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seguindo assim, as orientações dos documentos oficiais, de caráter mandatório, que orientam a prática pedagógica nas instituições e prezam pela qualidade no atendimento. Nesse sentido, importa então, como expressamos a intencionalidade no planejamento, as escolhas apresentadas, a organização e a forma de como conduzir o trabalho. Sobretudo,

Planejar na Educação Infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. (OSTETTO, 2016, p. 214).

Considerando a “definição” de planejar apresentada por Ostetto (2016), fica manifesto quando analisamos o Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01), que questões importantes não estão apresentadas como, por exemplo, a participação efetiva das crianças, em qual momento dessa organização as crianças exercem agência? Considerando que os

temas são definidos no início de cada semestre, como as curiosidades e os desejos das crianças são considerados/contemplados?

Os Projetos devem ser elaborados a partir de situações concretas para as crianças, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico (BARBOSA; HORN, 2008). Os conceitos que serão trabalhados, a forma de como será concretizado e definido deve ter a participação do grupo (adultos e crianças).

Alguns dos temas indicados nos cronogramas dos “PPS-01” estão propostos a partir da Pedagogia de Projetos, por exemplo, “Projeto: Festa Junina” ou “Projeto: Folclore – Cantigas e brincadeiras”, os quais já são idealizados e têm um cronograma estipulado no início do ano pelos/as professores/as, sem ao menos conhecer as crianças, suas expectativas, seus desejos e curiosidades, para na sequência, organizar os Projetos de Trabalho e os Planejamentos Pedagógicos. Tal prática precisa ser repensada, pois, não podem ser chamados de Projetos de Trabalho conforme está indicado nos Planejamentos Pedagógicos, na medida em que não explicita a verdadeira metodologia de trabalho com Projetos, tendo em vista que o que não é elaborado a partir das hipóteses das crianças, sobretudo, o que não é construído com as crianças em sua origem, não pode ser chamado de Projeto.

A aprendizagem com base em Projetos proporciona um cotidiano vivo. A organização do planejamento a partir da ação, da interação, das relações, envolve o protagonismo de crianças e adultos. Por conta disso, os Projetos são importantes para o contexto da Educação Infantil,

Primeiro porque projeto traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. Segundo, porque em seus elementos podem incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo para cada grupo um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades. (OSTETTO, 2016, p. 217).

Ostetto (2016) ressaltou uma questão importante: os Projetos podem (e devem) contemplar as especificidades de cada faixa etária. Vale dizer que não significa que isso seja um padrão, ou seja, todas as crianças com mesma idade precisam realizar as mesmas ações, estar na mesma etapa do percurso de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, precisamos concordar que os bebês têm interesses e especificidades diferentes das crianças maiores, por isso, outro ponto a refletir a partir do que está indicado no “PPS-01” e também, nos demais Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e/ou Semestrais que serão explanados a

seguir, diz respeito ao mesmo tema perpassar por todos os grupos, seguindo um mesmo cronograma. Pois,

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87-88).

Sendo assim, podemos compartilhar/mencionar também, a abordagem curricular *High/Scope*. Como já dito anteriormente, nessa abordagem curricular e organização de rotina diária, adultos e crianças compartilham do papel de protagonistas, assim, contribuem juntos para/com o planejamento, embora de maneiras diferentes.

Na unidade educativa “UE-02”, encontramos a seguinte estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral – “PPB-02”, referente ao ano de 2019:

Quadro 6 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-02), para o primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre de 2019, referente à Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-02)

1. Tema (relativo aos Campos de Experiência indicados pela BNCC)
2. Objetivos
3. Situações de Aprendizagem
4. Cronograma (destaca-se/identifica-se o tempo como: Permanente, relativo ao tempo de trabalho em determinado Projeto e, em algumas sequências de atividades)
5. Resultados Esperados

Fonte: Elaborado pela autora com base no (PPB-02), 2020.

Os materiais explorados são relacionados no tópico “Situações de Aprendizagem”, ao longo do “PPB-02” e serão indicados nesta análise por meio do “Quadro 16”.

O Planejamento Pedagógico Bimestral “PPB-02” apresenta na estrutura de sua organização dois tópicos que despertam atenção, sendo eles: “Cronograma” e “Resultados Esperados”.

Com relação ao Cronograma, esse evidencia o(s) período(s) em que os objetivos traçados serão explorados, de maneira que não fica estipulado um período datado.

Vejamos parte do (PPB-02), referente ao primeiro bimestre do ano de 2019:

Quadro 7 – Fração relativa ao Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-02), referente ao primeiro bimestre de 2019

O EU, O OUTRO E NÓS			
Objetivos	Situações de Aprendizagem	Cronograma	Resultados Esperados (que a criança)
Acolher as singularidades da criança; perceber seus conhecimentos prévios; possibilitar espaços e tempos de interação criança-criança para fortalecer a socialização do grupo	Em todas as situações do acolhimento e do cotidiano escolar	Permanente	Sinta-se acolhida, faça amigos e participe das propostas pedagógicas oportunizadas
Incluir as crianças na construção do espaço e tempo escolar	Momentos de conversa que escutem a criança e suas preferências acerca dos espaços e atividades propostas	Permanente	Crie vínculos com a escola, professores e amigos. Perceber diferentes formas de pensar.
Valorizar e considerar as diferentes experiências e vivências que as crianças trazem consigo quando ingressam na escola	Momentos de registros e observação diária das preferências e vivências	Permanente	Vivencie diferentes situações de aprendizagem, escolhendo, exercitando a autonomia e buscando conhecer as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção de conhecimento e relacionamento interpessoal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no (PPB-02), 2020.

Vale dizer que ao longo de todos os quadros/estrutura (apresenta-se um quadro para cada bimestre e esses estão organizados/separados a partir dos Campos de Experiência indicados pela BNCC), a maioria dos objetivos e situações de aprendizagem aparece como “permanente” no espaço reservado ao cronograma.

Os objetivos apresentados no quadro anterior são alguns dos objetivos elencados no Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-02) e, podemos relacioná-los à abordagem curricular *High/Scope*, pois, demonstram valorizar a criança como agente e, por isso, estão previstas situações de aprendizagem envolvendo tempos de escuta das crianças, reconhecem suas singularidades e preferências, a partir das rodas de conversa e situações de “pesquisa” com a seguinte pergunta: “O que queremos saber?”.

Além disso, o “PPB-02” também faz menção aos “cantos diversificados”, no entanto, não está detalhada a organização desses espaços e também, de que forma as crianças interagem nesses/com esses ambientes, porém, uma das “Situações de Aprendizagem” indicada, cita: “cantos diversos em que as crianças podem escolher o que vão fazer a partir de um leque de opções oferecidas e organizadas pelo professor na sala 3”.

Diante do que está indicado/previsto ao longo do “PPB-02”, entende-se que a criança se envolve em um processo de “aprendizagem ativa”, pois, os adultos as desafiam na organização coletiva dos espaços e também, na organização dos eventos que acontecem na instituição. Assim, podemos dizer que se idealiza a partir deste “PPB-02”, um equilíbrio entre a iniciativa das crianças e dos adultos, tanto para o tempo de planejamento, quanto para o tempo de desenvolvimento das propostas, prevê tempos de brincadeiras auto organizadas pelas crianças e tempos de brincadeiras conduzidas pelo adulto.

Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo. Consequentemente, um dos principais objetivos do programa *High/Scope* consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência. Este objetivo nasce das conclusões retiradas da investigação psicológica segundo o qual o processo básico que a criança tem para construir o conhecimento social, emocional, intelectual e físico advém de uma aprendizagem de tipo ativo. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 63).

Ainda vale dizer que

Num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças têm a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e de adultos,

conforme necessário. As crianças que passam por esta experiência de aprendizagem ativa desenvolvem capacidades de pensamento e de raciocínio e uma compreensão de si e das suas relações com os outros. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 64).

A partir desse Planejamento Pedagógico Bimestral as professoras da “UE-02”, organizam o Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo. Não tivemos acesso a esses planejamentos durante a presente análise, no entanto, recebemos a seguinte estrutura/a tabela que é seguida/que deve ser seguida pelas professoras:

Quadro 8 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-02), referente ao ano de 2019

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Eixo norteador 2. Objetivo bimestral 3. Conteúdos/Conceitos 4. Atividades de referência 5. Avaliação |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPB-02), 2020.

Dando continuidade aos demais planejamentos, a análise também foi realizada a partir do acesso ao Planejamento Pedagógico Bimestral da “UE-03” que é identificado como “PPB-03”. Nessa Unidade, cada Professor/a organiza o Planejamento Pedagógico Bimestral de seu grupo, a partir das indicações do Planejamento Anual. Os materiais anunciados ao longo dos “PPB-03” serão indicados nesta análise por meio do “Quadro 16”. Os arquivos analisados são referentes a alguns períodos/bimestres, não tivemos acesso aos Planejamentos Pedagógicos Bimestrais completos, ou seja, referentes aos quatro bimestres de todos os grupos. Os “PPB-03” analisados estão organizados a partir de uma estrutura semelhante à escrita de Projetos.

Vejamos, então, a estrutura que orienta a organização do Planejamento Pedagógico Diário:

Quadro 9 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-03), referente ao ano de 2019

1. Tema
2. Justificativa
3. Objetivo
4. Conteúdos (Linguagem oral e escrita, Linguagem Matemática, Linguagem Social e Cultural, Linguagem motora, Linguagem musical, Linguagem plástica)
5. Sugestões de atividades
6. Cronograma
7. Avaliação

Observação: No tópico “Sugestões de atividades”, dentre as indicadas está à seguinte: “Criar combinações para o desenvolvimento da rotina”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPB-03), 2020.

Na sequência, segue a estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral da “UE-04”, onde também, cada professor/a organiza o Planejamento Pedagógico Bimestral de seu grupo, a partir das indicações do Planejamento Anual. Tivemos acesso a um deles.

Quadro 10 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral (PPB-04) de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-04), referente ao ano de 2019

1. Eixo norteador (Campos de experiência da BNCC)
2. Objetivo bimestral
3. Conteúdos/conceitos
4. Atividades de referência
5. Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora com base no (PPB-04), 2020.

No tópico “Atividades de referência” é possível verificar a indicação de alguns materiais e recursos. Os materiais anunciados ao longo do “PPB-04” serão indicados nesta análise por meio do “Quadro 16”.

Seguindo para o próximo planejamento, na “UE-05”, cada professor/a também organiza o Planejamento Pedagógico Bimestral de seu grupo, a partir das indicações do Planejamento Anual (esse planejamento será identificado como “PPB-05”). Tivemos acesso a três desses, no entanto, os arquivos analisados são referentes a alguns períodos/bimestres, não tivemos acesso aos Planejamentos Pedagógicos Bimestrais completos. Os materiais e recursos anunciados ao longo dos “PPB-05”, serão indicados nesta análise por meio do “Quadro 16”. Os três “PPB-05” apresentam uma estrutura similar, estão intitulados como “Projetos” e apresentam-se organizados a partir de uma estrutura semelhante à escrita de Projetos. Vejamos a seguir:

Quadro 11 – Estrutura do Planejamento Pedagógico Bimestral de cada grupo da Unidade Educativa de Educação Infantil (UE-05), referente ao ano de 2019

1. Tema (do Projeto)
2. Justificativa
3. Objetivo geral
4. Objetivos específicos
5. Conteúdos
6. Estratégias
7. Cronograma
8. Metodologia
9. Avaliação

Observação: Em dois dos três Planejamentos Pedagógicos Bimestrais “PPB-05” analisados, apresenta-se a metodologia e a avaliação em um mesmo tópico.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPB-05), 2020.

Conforme já mencionado anteriormente, o Planejamento Pedagógico Bimestral/Semestral é uma das bases para a organização do Planejamento Pedagógico Diário dos/as professores/as, por isso, nos dedicamos à explanação desses.

Dentre as nove professoras/participantes, três delas, gentilmente, se disponibilizaram a compartilhar seus Planejamentos Pedagógicos Diários para análise. Dessa forma, seguindo todos os protocolos de segurança, em função da pandemia COVID-19, fomos até as

residências das três professoras/participantes para buscá-los, nos encontramos brevemente, para tornar possível o acesso aos Planejamentos.

Sendo assim, na sequência, vamos apresentar/analisar a organização dos Planejamentos Pedagógicos Diários, referentes ao ano letivo de 2019. Considerando que uma das professoras era professora referência de dois grupos/turmas, tivemos acesso a quatro planejamentos. Os Planejamentos Pedagógicos Diários serão analisados a partir da seguinte identificação: “PPD-01”, “PPD-02”, “PPD-03” e “PPD-04”.

Os Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-01) e (PPD-02) orientaram as práticas pedagógicas na “UE-01”, e apresentam a mesma estrutura de organização. Por isso, serão apresentados a partir de um mesmo quadro:

Quadro 12 – Estrutura dos Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-01) e (PPD-02), referentes ao ano de 2019

1. Projeto (referente ao cronograma apresentado pelo Planejamento Pedagógico Semestral (PPS-01) e base para as atividades)
 - 1.1 Tema do Projeto
 - 1.2 Justificativa
 - 1.3 Objetivo geral
 - 1.4 Objetivos específicos
 - 1.5 Conteúdos
 - 1.6 Estratégias
 - 1.7 Cronograma
 - 1.8 Metodologia
 - 1.9 Avaliação
2. Atividades desenvolvidas durante o Projeto

Observação: A primeira atividade proposta a partir dos projetos envolve sempre uma conversa/roda de conversa com as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPD-01 e PPD-02), 2020.

Alguns materiais e recursos foram anunciados ao longo desses Planejamentos Pedagógicos Diários “PPD-01” e “PPD-02”, os quais serão apresentados nesta análise por meio do “Quadro 16”. Nessa organização, não é possível conhecer a estrutura da Rotina

Diária, pois, o “PPD-01” lista as atividades que serão realizadas a partir do tema do Projeto (Projeto que está apresentado no início de cada sequência/lista de atividades), porém, não especifica em todas as atividades o espaço, a organização e a forma de como serão conduzidos os tempos. Algumas das atividades propostas estão mais detalhadas, como é possível observar no exemplo a seguir, no entanto, mesmo essa não apresenta todas as informações necessárias para contemplar questões relativas à Rotina Diária.

Quadro 13 – Atividade descrita no Planejamento Pedagógico Diário (PPD-01), a partir do Projeto “Folclore: Cantigas e Brincadeiras”, referente ao ano de 2019

<p>Parlenda</p> <p>- Falar a parlenda junto com as crianças</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">O DOCE</p> <p style="text-align: center;">O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE QUAL ERA O DOCE MAIS DOCE O DOCE RESPONDEU PRO DOCE QUE O DOCE MAIS DOCE ERA O DOCE DE BATATA DOCE</p> </div> <p>- Levar batata doce para as crianças observarem</p> <p>- Individual e em folhas A4, colorir o doce e fazer o granulado (canetinha), colar a forminha de doce</p> <p>- Levar doce feito com batata doce, fazer uma “mágica” para a batata doce virar doces de batata doce</p> <p>- Deixar as crianças degustarem os doces</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no (PPD-01), 2020.

Ao longo do “PPD-02”, as atividades planejadas também não estão descritas de forma minuciosa, no entanto, identificam-se tempos envolvendo o protagonismo das crianças e dos adultos, ou seja, propostas pedagógicas como, por exemplo: contação de história realizada envolvendo os adultos e as crianças; confecção/produção de materiais envolvendo adultos e crianças; organização e decoração do “Cantinho da Arte”, também envolvendo os adultos e as crianças. De qualquer forma, não encontramos maiores detalhes dessas propostas, apresenta-se sempre o Projeto e na sequência, as atividades que foram encaminhadas.

Com relação ao espaço e aos materiais, algumas atividades planejadas estão descritas com mais informações, como é possível observar no exemplo a seguir que, inclusive, indica o ambiente que será explorado.

Quadro 14 – Atividade descrita no Planejamento Pedagógico Diário (PPD-02), a partir do Projeto “Higiene Corporal e Bucal”, referente ao ano de 2019

Higiene Corporal
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa: conversar com as crianças sobre e como devemos fazer nossa higiene corporal. O que utilizamos... - Caixa Surpresa: Colocar algumas embalagens de produtos de higiene que usamos para fazer nossa higiene - Confeção de móvel de chuveiro para colocar na sala para simular o banho - História do Banho - Após contar a história, levar as crianças no pátio do CEI para simular o banho - Dramatizar o banho: colocar no pátio do CEI os guarda-sol e os objetos que usamos para tomar banho. As crianças irão dar banho nas bonecas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no (PPD-02), 2020.

A seguir, apresenta-se a estrutura dos Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-03) e (PPD-04), os quais organizaram o cotidiano de dois grupos da “UE-03”, durante o ano letivo de 2019 e foram elaborados pela mesma professora referência:

Quadro 15 – Estrutura dos Planejamentos Pedagógicos Diários (PPD-03) e (PPD-04), referente ao ano de 2019

<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento 2. Rotina Diária 3. Atividade 4. Lanche 5. Parque 6. Brincadeiras Livres 7. Educação Física ou Artes

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPD-03 e PPD-04), 2020.

Nesse “PPD-03” e no “PPD-04”, percebe-se a organização, o planejamento por listas de atividades, sem maiores detalhes com relação ao espaço, à organização e à forma de como conduzir, como estão pensados cada tempo da Rotina Diária. Alguns materiais e recursos são anunciados, os quais serão indicados nesta análise por meio do “Quadro 16”.

Nessas duas organizações, nesses dois Planejamentos Pedagógicos Diários, por vezes, os tempos mudam de ordem, mas, a estrutura é sempre essa, a partir da listagem dos tempos/lista de atividades. Além disso, por vezes, a atividade também é nomeada, por exemplo, “números e cores”; “lego”, “massinha”; “atividade individual” ou “atividade em grupo/coletiva”; “atividade – pinça: prato, grampo e tampas”. No entanto, não há um maior detalhamento, de maneira geral, não explora que tipo de interações, que linguagens serão exploradas, que conceitos serão trabalhados, sobretudo, como a brincadeira será explorada.

Com relação aos materiais e recursos, são apenas anunciados ao longo de todos os Planejamentos Pedagógicos analisados, variam um pouco as indicações de um planejamento para o outro, mas, são muito semelhantes em todos. Sendo assim, vejamos a seguir os materiais e recursos identificados:

Quadro 16 – Materiais e Recursos anunciados ao longo dos Planejamentos Pedagógicos analisados

Papel pardo, cartolina, folhas A4, papel colorido, tela de pintura, envelopes de cartas, fotocópias (atividades impressas), xerox de desenhos, tecidos, feltro, TNT, EVA, tesoura, lápis de grafite, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, carvão, giz de lousa, régua, massinha de modelar, argila, tinta guache, pincel, cola colorida, *glitter*, barbante, fitas, lixa, prato de papel, copo de isopor, forminhas de docinhos, palitos de picolé e churrasco, palitos de fósforo, algodão, esponja, balões, cola, pistola de cola quente e bastão de cola, cola instantânea, materiais reciclados (garrafa pet, caixa de leite, caixas de papelão, tampas de garrafa pet e outras, rolinhos de papel higiênico, pneus), fita métrica, balança, CDs, DVDs, aparelho de som, projetor de imagens, televisão, máquina fotográfica, instrumentos musicais, caixa musical (caixa com figuras que representam algumas músicas), binóculos, meios de comunicação, calendário, fotografias das famílias, fantasias, fantoches, dedoches, avental de histórias, caixa sombra (para contação de histórias), varal para contar histórias, caixa surpresa, livros (de histórias infantis, poesias, versos, parlendas, trava-línguas), pesquisas na *internet*, revistas, jornal, coleções de livros de histórias, espelho, tapete

sensorial, tapete pedagógico, animais de brinquedo, brinquedos, bola de gude, bola, corda, bambolês, elástico (e cama de gato), “pé de lata”, lego, boliche, bingo de letras, blocos de montar, blocos de madeira, blocos lógicos, números móveis, formas geométricas/formas geométricas de madeira, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos de encaixe, brinquedos estruturados e materiais não estruturados, objetos de vários tamanhos, texturas e formas, ingredientes culinários, sementes, mudas de plantas, brinquedos do parque, cama elástica, piscina de bolinha, castelo inflável.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos (PPS), (PPB) e (PPD), 2020.

Como já foi dito, de maneira geral, não foram detalhados nos Planejamentos Pedagógicos Bimestrais ou Semestrais e também, nos Planejamentos Pedagógicos Diários, os materiais, bem como os critérios para escolha/seleção e organização desses nos espaços/ambientes, os materiais e recursos são apenas listados. Nesse sentido, um ponto a ser pensado/indagado diz respeito aos materiais, afinal, os materiais merecem ou não destaque nos Planejamentos Pedagógicos?

Segundo a abordagem curricular *High/Scope* os materiais representam um ponto importante na organização do Planejamento Pedagógico, pois, “em todos os locais as crianças necessitam de objetos e materiais desafiadores que as levem a escolher e a manipular, bem como entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 165).

Além disso, diante do que foi apresentado, é possível observar que alguns documentos orientam/devem orientar a organização dos Planejamentos Pedagógicos Diários que, conseqüentemente, organizam as Rotinas Diárias, os quais devem/deveriam indicar além de outros pontos, por exemplo, o tipo de interação, as linguagens exploradas, os conceitos trabalhados, os espaços e materiais.

Porém, a “Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes (2019)” não indica orientações para a organização da Rotina Diária, em contrapartida, o “Planejamento Anual para a Educação Infantil (2019)” apresenta um quadro, conforme apresentado no início desta análise (Quadro 2), todavia, este quadro apenas lista alguns tempos, sem realizar uma discussão ou abordagem/orientação minuciosa a respeito da Rotina Diária nas/das unidades educativas de Educação Infantil.

Cada instituição apresentou uma forma/maneira de organizar os Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e/ou Semestrais, bem como, cada professor/a organiza a seu modo os

Planejamentos Pedagógicos Diários. Alguns estão apresentados com mais detalhes, outros, nem tanto. Nesse sentido, vale dizer que a autonomia das unidades educativas e também, de cada professor/a é de suma importância, no entanto, pontos essenciais precisam estar em regularidade nos Planejamentos Pedagógicos. Por isso, fica a impressão de que é preciso alinhar esse trabalho com os/as professores/as, revisitar os princípios e a organização referente à Pedagogia de Projetos, aos Planejamentos Pedagógicos. Vale asseverar também, a importância do acompanhamento desses Projetos e Planejamentos, haja vista que receber uma devolutiva, auxilia na/para a reorganização das propostas e qualifica cada vez mais as práticas pedagógicas nas/das unidades educativas de Educação Infantil. Indicar orientações para essa organização dos Projetos, Planejamentos e da Rotina Diária, também se torna importante, então, revisitar e complementar os documentos municipais com tais informações seria bastante coerente e, certamente, as contribuições seriam positivas no cotidiano das instituições.

Sobretudo, enquanto professores/as de Educação Infantil, precisamos estar em constante busca e aprimoramento, a partir de pesquisas, trocas e reflexões, do planejamento e replanejamento, organizando e reorganizando, se preciso for, pois, nossa função social nos coloca na posição de assegurar os direitos fundamentais das crianças, em todos os espaços sociais, mas, principalmente, nas instituições educativas. Para tanto, nossa prática pedagógica diária precisa ser documentada, revisitada e avaliada.

Pois bem, o objetivo indicado no início da análise, qual seja “identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares”, foi contemplado, pois, identificamos e apresentamos os materiais e recursos indicados nos documentos ao longo de nossa discussão, apesar de não estarem explícitos os critérios que orientaram tais escolhas. Todavia, o objetivo de conhecer e compreender a organização da Rotina Diária das instituições, não foi contemplado, por conta dos documentos não apresentarem essa organização e os critérios pedagógicos que orientam as práticas cotidianas. Nesse sentido, almeja-se retornar a esses objetivos nas próximas etapas da pesquisa.

Por fim, ficou latente também, que nem todas as atividades realizadas são registradas no Planejamento Pedagógico Diário, por exemplo, poucas referências foram feitas aos “Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)”, bem como as atividades realizadas envolvendo esses Projetos. Por conta disso, na sequência nos dedicamos a apresentar os “PCEs” realizados ao longo do ano de 2019 nas unidades educativas.

4.1 PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCEs)

A explanação mais detalhada dos “Projetos Criativos Ecoformadores” torna-se importante, pois, nos aproximará, de certa forma, de algumas ações e da organização de alguns espaços/ambientes que foram explorados pelas crianças e não ganharam muita visibilidade nos Planejamentos Pedagógicos.

Com o tema “Um Conto em Cada Canto” a “UE-01” envolveu a comunidade escolar em um Projeto Criativo Ecoformador que teve as histórias infantis como um recurso pedagógico para o desenvolvimento pleno das crianças. A partir dos registros destaca-se o envolvimento expressivo de uma parcela significativa de famílias no desenvolvimento do Projeto, dessa forma, o vínculo entre família e unidade educativa foi fortalecido.

Destaca-se também, que com esse Projeto almejou-se um currículo centrado na criança, respeitando o desenvolvimento integral desse período da infância, tendo nesse percurso formativo o protagonismo infantil. Faz menção às Rotinas Diárias quando destaca que é preciso reconhecer a importância das histórias na Rotina da Educação Infantil.

Segundo os registros do material ao qual tivemos acesso, a elaboração e o desenvolvimento do PCE representa a transformação dos ambientes e espaços, tendo em vista a criança como protagonista no processo de aprendizagem e desenvolvimento e também, a participação das famílias.

Dando continuidade ao Projeto desenvolvido no ano anterior vimos a necessidade da instituição em criar espaços e cenários que registrem o dia a dia das crianças, tendo como conceito organizador, condições que dinamizem essa estrutura. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-01”, 2019).

Além disso, está dito que foi possível perceber a transformação da instituição, por conta da construção/organização dos novos espaços criados.

Ao elaborar este PCE a equipe escolar se preocupou em criar ambientes que possibilitassem o desenvolvimento das crianças. As mudanças são visíveis, pois, os espaços criados como, por exemplo, o espaço funcional kids e os cantos aos arredores da instituição, estão contribuindo na/para a rotina das crianças. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-01”, 2019).

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer e manusear uma diversidade de livros, além de realizarem uma participação ativa ao longo das propostas, organizando, decorando, pintando e explorando os espaços. Dentre as ações realizadas ao longo do ano, podemos

destacar: apresentação do Mascote do Projeto, o dia de doações de livro na Escola, a Oficina de Leitura na Escola aberta às famílias (pais e crianças dividiram o mesmo espaço), Cenários Sensoriais, Cantos Móveis (de leitura), dentre outras.

A “UE-02” envolveu a comunidade escolar no PCE com o tema “Parque Sonoro”. Segundo o arquivo analisado, partiu-se do princípio de que usando a criatividade e materiais simples, é possível criar um Parque Sonoro repleto de possibilidades para crianças brincarem sozinhas ou em grupo.

A partir da experiência de implementação deste projeto na creche, o parque deu a oportunidade para as crianças vivenciarem experiências sonoras que possibilitaram a manifestação das múltiplas linguagens infantis de forma integrada e interativa, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de novas possibilidades de interação social. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-02”, 2019).

Segundo o documento/os registros compartilhados conosco, o “Parque Sonoro” teve como objetivo provocar a curiosidade das crianças e despertar em cada uma delas a vontade de experimentar novos sons.

Todos os grupos da “UE-02”, suas professoras, demais colaboradores e também, as famílias, envolveram-se durante as propostas do Projeto. As famílias participaram doando objetos e materiais reciclados, pintando e colaborando com a montagem dos espaços.

O Projeto representa para a Instituição uma aproximação das crianças com a música e oferece possibilidades para que a exploração de sons, ritmos e melodias sejam parte da rotina e brincadeiras na creche. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-02”, 2019).

As interações das crianças no Parque Sonoro aconteceram por meio de

Uma exploração sensorial livre. As crianças que protagonizaram as experiências, interagiram com os objetos e usaram a imaginação para transformá-los em instrumentos. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-02”, 2019).

Além disso,

O Projeto pretendeu que seus resultados pudessem ser relevantes também para outros contextos. Por isso, foi organizado e difundido um documentário do PCE, envolvendo sua intencionalidade, percurso, transformações no ambiente e percepção das crianças, familiares e dos profissionais do CEI. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-02”, 2019).

Com relação ao “Projeto Criativo Ecoformador (PCE)” desenvolvido na “UE-03”, esse teve o seguinte tema “Eu Reciclo, Eu Aproveito, Eu Aprendo e Brinco”,

A partir do momento que eu reciclo eu aproveito aquilo que estaria inativo, sendo assim, reaproveitando os pneus e pallets construiremos um ambiente de lazer e aprendizado. (PAULO LOPES, REGISTROS/ARQUIVOS DA “UE-03”, 2019).

O Projeto nessa unidade educativa teve como um dos objetivos “valorizar a importância da reciclagem no ambiente escolar”.

Dentre as ações realizadas destacam-se: “Torre de Pneus, Caixa de Areia de pneu de caminhão, Centopeia de Pneus, Jardins de Pneus e Mercadinho de *Pallets*”. Além disso, os momentos propostos envolveram: visita ao supermercado da comunidade, manuseio de embalagens de vários tamanhos, texturas e formas; observação dos espaços que foram reformulados para perceber e conversar sobre as mudanças e diferenças, dentre outros.

Considerando o “Projeto Criativo Ecoformador” desenvolvido na “UE-04”, observa-se o seguinte tema: “Um Mar de Reciclagem”, o qual buscou incentivar a mudança de atitudes e a conquista de novos hábitos com relação à reutilização de material orgânico e reciclável, o descarte e a separação correta do lixo e ao consumo consciente de água.

Conforme os registros do PCE realizado na UE-04, o protagonismo das crianças fez parte desse percurso, além da participação das famílias, que envolveram-se nas oficinas propostas.

O Projeto contou com quatro mascotes e dentre as ações realizadas podemos destacar: construção das lixeiras ecológicas, saídas de campo (visita à praia), construção do canto das flores, plantio de árvores, produção do Jornal Informativo Semestral impresso, oficinas de reciclagem com as famílias, construção de brinquedos com materiais reciclados, palestras sobre a importância da reciclagem e revitalização do espaço escolar.

As atividades realizadas em parceria com as famílias registram-se como momentos significativos do Projeto, pois, a comunidade escolar (crianças, professoras, colaboradores e famílias) participou da oficina de brinquedos, da revitalização dos espaços, por meio da pintura do muro (a pintura ilustrou o mar e alguns animais marinhos), além do cultivo das flores no “Canto das Flores”.

Por meio do Jornal Informativo Semestral impresso e de um “Tele Jornal” (apresentado pelas crianças) as crianças divulgaram as propostas realizadas no CEI ao longo do Projeto.

“Voando nas asas da imaginação” foi o tema do “Projeto Criativo Ecoformador” realizado na “UE-05”, ao longo do ano de 2019. A literatura infantil, as histórias infantis, conduziram as atividades/propostas realizadas ao longo do projeto.

Um “subprojeto” surgiu a partir desse, o qual foi intitulado de “A História da Vez”, nesse, as famílias participaram realizando a contação de histórias para as crianças do CEI, sendo assim, cada turma recebia uma família, uma vez por semana para ouvir “a história da vez”.

O PCE realizado no ano de 2019 teve como objetivo “despertar nas crianças o interesse e o gosto pela leitura”. Além disso, teve como ponto de partida uma saída de campo realizada no ano de 2018 à Feira do Livro na cidade de Garopaba/SC. Nessa ocasião, as crianças tiveram a oportunidade de escolher diversos livros, os quais foram adquiridos para compor o acervo do CEI. Já em 2019, a primeira ação do Projeto realizada foi a apresentação de uma peça teatral, a qual envolveu as professoras na dramatização assistida pelas crianças.

Dentre as ações realizadas destacam-se: (re)aproveitamento dos espaços, criação do “Canto da Leitura” no refeitório e da “Vila Lúdica” no parque, contações de histórias por meio de peças de teatro envolvendo as crianças e os/as professores/as (por vezes, foram contadas/apresentadas apenas pelas crianças), valorização/dar vida para as histórias imaginadas e contadas pelas crianças, reproduzindo-as.

Esses foram os “Projetos Criativos Ecoformadores (PCEs)” realizados ao longo do ano de 2019 nas cinco unidades educativas que são campo desta pesquisa. Pontos importantes foram indicados nos “PCEs”, por exemplo, enquanto nos Planejamentos Pedagógicos a participação ativa das crianças, por vezes, não estava contemplada, nos Projetos identificamos, mesmo que indiretamente, um objetivo em comum: o protagonismo das crianças.

A (re)organização dos espaços/ambientes, a sistematização a partir de “Cantos Temáticos”, também desperta nossa atenção, haja vista que a abordagem curricular *High/Scope* organiza o cotidiano e a rotina diária a partir de diferentes ambientes para a ação das crianças. Vale dizer que apesar dessa organização, nem todos os “PCEs” informaram qual a relação das crianças com/nesses ambientes durante o dia a dia na instituição, no entanto, alguns indicaram o livre acesso a esses ambientes e aos recursos neles disponibilizados.

Diante do que foi explanado, torna-se pertinente retomar um ponto já discutido anteriormente, qual seja, a organização da prática pedagógica considerando a Pedagogia de Projetos. Como já foi dito, os Projetos devem partir da observação do cotidiano, das relações

ali vividas pelo grupo, das hipóteses das crianças. Sobretudo, os Projetos devem considerar/contemplar as especificidades de cada faixa etária e as curiosidades das crianças.

Nos planejamentos analisados, os temas explorados são interessantes, todavia, foram escolhidos pelos/as professores/as, ou seja, apenas pelos adultos. Seria interessante pensar: “As crianças sugeririam e escolheriam esses mesmos temas para o desenvolvimento dos Projetos?”.

Malaguzzi (1999, *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 66) nos alertou de que “trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas”. Sendo assim, fica latente a importância da observação durante as interações e também, do olhar atento para as hipóteses das crianças. Além disso, considerando que os PCEs envolveram as famílias, essas sugeriram interações e ações ou apenas receberam tarefas? Afinal, sugerir/propor e vivenciar Projetos que envolvam crianças, professores e famílias, demanda que todos compartilhem o protagonismo, pois, “o percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem – de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85).

Por fim, o trabalho desenvolvido nas unidades educativas de Educação Infantil de Paulo Lopes, a partir dos PCEs, demonstra o compromisso das instituições em/de envolver “família e instituição educativa” durante as descobertas, a conquista das aprendizagens e desenvolvimento das crianças na creche e na pré-escola, a partir de uma proposta lúdica. No entanto, torna-se necessário rever a organização dessa proposta, haja vista que para continuar contando com a Pedagogia de Projetos, ajustes importantes precisam ser realizados para realmente contemplar sua metodologia e, conseqüentemente, promover práticas pedagógicas de qualidade e que assegurem os direitos de escolha e de participação das crianças.

Na sequência, apresentamos ao leitor o cotidiano da pesquisa vivido no e com os círculos de discussão do Grupo Focal.

5 O GRUPO FOCAL

Nesta seção é apresentado o percurso e a análise dos círculos de discussões com o Grupo Focal.

Os encontros que contaram com a participação de professoras de Educação Infantil efetivas da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, oportunizaram reflexões e discussões muito importantes, as quais resultaram em contribuições pertinentes para se pensar na retomada de alguns documentos orientadores, no (re)planejamento das práticas pedagógicas, bem como, na (re)organização das rotinas diárias nas instituições de Educação Infantil do município.

O percurso metodológico é compartilhado no primeiro momento com o objetivo de detalhar as adaptações necessárias em virtude da pandemia de COVID-19 e assim, apresentar a trajetória formativa que envolveu pesquisadora e professoras. Logo após, focamos na análise das discussões realizadas ao longo dos encontros.

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO COM O GRUPO FOCAL

Diferente do que havia sido imaginado, o primeiro contato com as professoras efetivas que atuam nas cinco instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, foi virtual, por conta do isolamento social, em função da pandemia de COVID-19, conforme já dito anteriormente.

O contato com as diretoras de cada instituição foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC e é importante dizer que sempre que foi necessário realizar alguma solicitação para a equipe que atua neste órgão responsável pela Rede de Ensino pesquisada, os retornos foram imediatos, sempre acompanhados de muita disponibilidade e abertura para contribuir com o necessário, não limitando o acesso aos documentos solicitados, bem como, a comunicação com cada uma das unidades educativas que constituem campo da pesquisa.

A primeira conversa da pesquisadora com a equipe de diretoras das cinco instituições de Educação Infantil se deu por meio do aplicativo de comunicação *whatsapp*¹⁶ no final do mês de julho de 2020, após uma conversa prévia com a Coordenadora Pedagógica que, de certa forma, antecipou para elas o assunto e que se tratava de uma pesquisa. Sendo assim,

¹⁶ *Whatsapp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (textos, áudios, imagens e vídeos), é possível realizar chamadas de voz e também, chamadas de vídeo.

ainda via *whatsapp*, foi realizada uma breve apresentação da pesquisadora e também, do estudo. Com isso, efetuou-se o convite para uma conversa/reunião *online* através da ferramenta/plataforma *Google Meet*¹⁷. Todas as professoras e diretoras convidadas participaram dessa interação *online*, que aconteceu no início de agosto de 2020 e consagrou o convite para a participação de todas na pesquisa. Dentre as dezoito convidadas, nesse primeiro momento, treze aceitaram o convite para participar das discussões e reflexões por meio dos encontros do Grupo Focal.

Sendo assim, seguindo todos os protocolos de segurança, em função da pandemia de COVID-19, nos encontramos brevemente, para recolher as assinaturas do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, referente aos trâmites do “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, para oficializar a participação de cada uma das professoras, as quais são mencionadas na pesquisa com nomes fictícios escolhidos por elas, atendendo a orientação do Comitê para prezar pelo anonimato das participantes envolvidas.

Conforme dito anteriormente, em um primeiro momento, treze professoras aceitaram o convite para participar, no entanto, entre desistências por motivos particulares e também, a chegada de uma nova participante, em março de 2021, ao iniciarmos os encontros, o Grupo Focal contou com dez professoras, sendo que uma delas, por motivos pessoais, também precisou se ausentar da pesquisa após o primeiro encontro. Portanto, em maio de 2021, finalizamos os círculos de discussões com nove participantes.

Vale reforçar que os encontros que tiveram como temática as “rotinas diárias”, foram realizados de forma remota/virtual. Nove encontros aconteceram por meio da plataforma *Teams*¹⁸ e um deles, através da plataforma *Google Meet*. Todos foram realizados em tempos combinados, para além dos horários de trabalho de cada uma das professoras. Por isso, se torna muito importante, desde o início desta seção dedicada ao Grupo Focal, agradecer-las por participarem, bem como reconhecer o empenho e a dedicação, pois, mesmo depois de um dia de trabalho com todos os desafios de receber as crianças nas instituições de Educação Infantil, diante das adversidades impostas pela pandemia de COVID-19 nesses contextos, ainda se envolveram com este estudo.

¹⁷ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo, que possibilita a realização de encontros, reuniões, trocas de arquivos, dentre outros, de forma *online*.

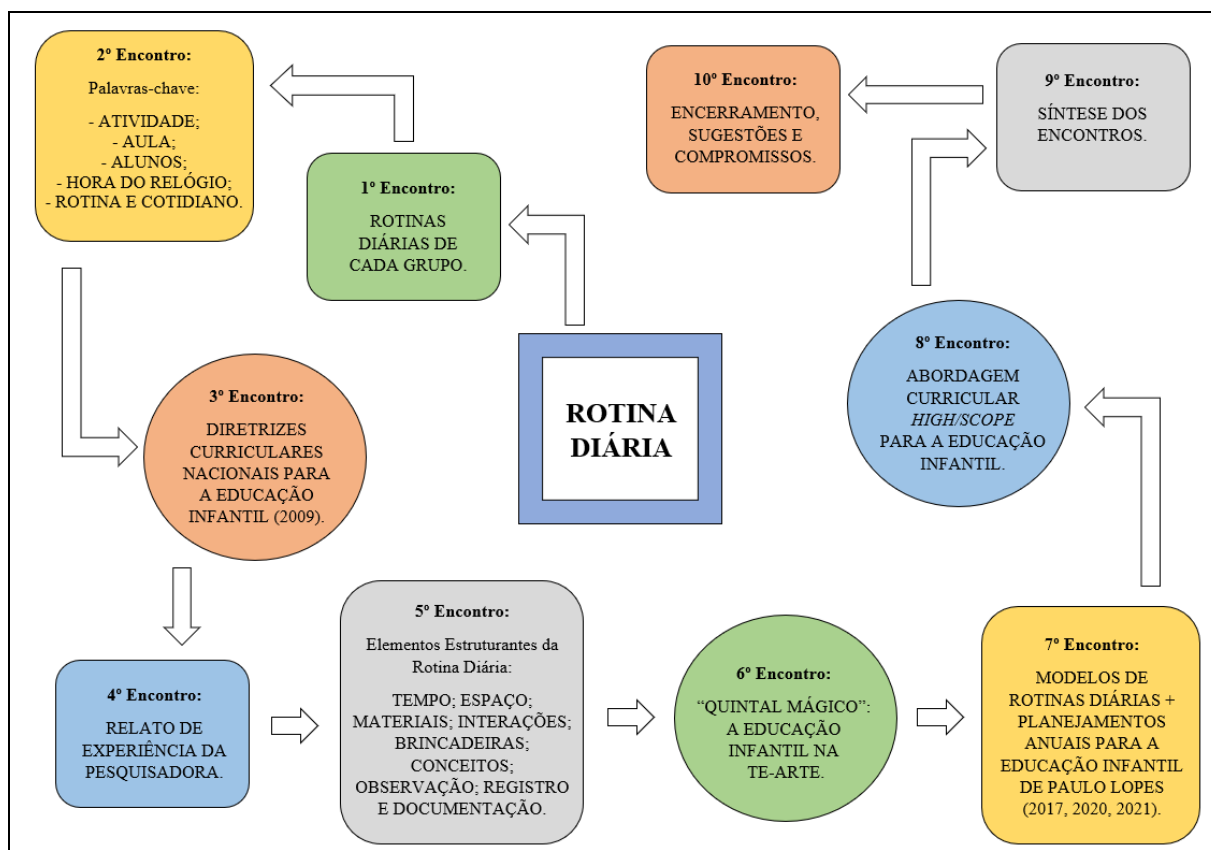
¹⁸ *Microsoft Teams* é um aplicativo de comunicação por vídeo, que possibilita a realização de encontros, reuniões, trocas de arquivos, dentre outros, de forma *online*.

Como primeiro desafio, foi necessário aproximar o grupo de professoras por meio da dinâmica dos encontros *online*, “conquistá-las” no sentido de deixar claro o quão democrático seria o Grupo Focal, afinal, todas poderiam conduzir os encontros comigo, poderiam sugerir tanto a forma de organizar, como propor alguma discussão específica.

Foi importante também, ressaltar que eu, nesse momento, “estava” ali como pesquisadora, mas, que “sou” professora de Educação Infantil, assim como elas, sobretudo, que compartilhávamos, certamente, de dúvidas e inquietações comuns e, inclusive, compartilhamos também, do compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A seguir, um mapa conceitual apresenta as palavras-chave de cada um dos dez encontros e, portanto, dá visibilidade ao percurso das reflexões e discussões que nos envolveram e resultaram em contribuições importantes para se pensar na retomada de alguns documentos orientadores, no (re)planejamento das práticas pedagógicas, bem como, na (re)organização das rotinas diárias nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC. Vejamos:

Quadro 17 – Mapa Conceitual: Percurso com o Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros e transcrições de áudios e vídeos dos encontros do Grupo Focal, 2021.

Com base no que apresenta o mapa conceitual, o próximo tópico é dedicado à análise de algumas das reflexões e discussões constituídas nos encontros do Grupo Focal.

5.2 CÍRCULOS DE DISCUSSÕES REALIZADOS COM O GRUPO FOCAL

Dada a necessidade de reestruturar as etapas metodológicas da pesquisa e, inclusive, de cancelamento da observação participante, conforme já dito e justificado anteriormente, os diálogos firmados com as professoras nos encontros do Grupo Focal são valiosos para conhecer e compreender a organização da(s) rotina(s) diária(s) nas instituições campo do estudo, sendo esse um dos objetivos específicos traçados para a pesquisa.

Segundo Gatti (2005, p. 44), para a análise dos dados obtidos com o Grupo Focal, “a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo”, pois, “os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes.” (GATTI, 2005, p. 44).

Então, tendo clareza dos objetivos do estudo e estando diante de todo o material reunido por meio dos encontros – transcrições de áudios e vídeos, no que se refere ao processo escolhido para as análises e interpretações dos dados, fizemos uso de um conjunto de técnicas, com base na Análise de Conteúdo proposta e descrita por Bardin (2011) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

A autora assinala que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais, quais sejam: a **pré-análise**; a **exploração do material** e o **tratamento dos resultados**, a **inferência** e a **interpretação**.

Nesse sentido, em um primeiro momento, diante da pré-análise, foi necessária uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), para reconhecer e, de certa forma, selecionar o material para a análise.

Na altura da exploração do material organiza-se a categoria de análise, a qual apresenta o tema do que será discutido, para tornar possível o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Podemos dizer que o tema do estudo, qual seja, a(s) rotina(s) diária(s), é visto como a categoria central da discussão e a partir daí, a análise será encaminhada considerando “a

atividade na Educação Infantil” e “o Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC”.

Por reconhecer a rotina como uma categoria pedagógica organizada para desenvolver o trabalho nas instituições de Educação Infantil (BARBOSA, 2006), sua estruturação torna-se mais significativa se considerarmos todos os sujeitos envolvidos no cotidiano educativo, conforme foi discutido ao longo deste estudo. Sendo assim, se distanciar um pouco do tempo mecânico do relógio, pode ser um caminho para considerar o ritmo específico das crianças e dos adultos nas instituições educativas, pois,

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos. (BARBOSA, 2000, p. 96).

É, justamente, por contrapor a rotina diária como um instrumento de dominação, que este estudo foi proposto tomando como problemática as estruturações de rotina(s) diária(s) pautada(s) rigorosamente pelo tempo mecânico do relógio. Afinal, organizamos o tempo ou acabamos organizados por ele?

O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que têm como objetivo de *preparar para o futuro*. (BARBOSA, 2013, p. 216).

Qual a justificativa para nos atentarmos, em muitos momentos, em preparar as crianças para o futuro, vale o questionamento: De onde vem tal pressão?

Como bem destacou Barbosa (2013), diminui-se o tempo para as crianças brincarem, na organização da rotina diária, no entanto, é preciso considerar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a).

O planejamento precisa dedicar atenção para o que é vivido agora, porque, enquanto professoras, precisamos observar como acontecem essas experiências, esse será um dos pontos de partida para as próximas propostas. Afinal, almejam-se conquistas a partir dos

objetivos traçados nos planejamentos, mas, esses objetivos carecem de fazer relação com as necessidades específicas das crianças “agora”, no momento presente, na concretude e especificidade dos diferentes modos de viver a infância. Na esteira dessa compreensão, cumpre-nos afirmar que não é função social da Educação Infantil, considerar objetivos das etapas seguintes de ensino como, por exemplo, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto professoras, por vezes, não nos atentamos de forma consciente ao que se materializa nas práticas e organizações propostas pela rotina diária vivida de forma mecânica. Todavia, é preciso que a articulação do tempo nas instituições educativas considere que o sistema de medição do tempo – mecânico – está muito distante do tempo das experiências das crianças (HOHMANN; WEIKART, 2011).

Os diferentes tempos de convívio nas instituições podem ser considerados, conforme ressaltaram Hohmann e Weikart (2011), “palco para as interações sociais”, é importante dedicar atenção consciente para sua estruturação, pois, “influenciam como as experiências de aprendizagem desabrocham.” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 225).

As crianças, na altura em que frequentam as instituições de Educação Infantil, estão descobrindo e construindo a sua leitura do mundo, encontram-se no início do processo de construção de sentido em torno da vida. Por isso, estruturar a rotina diária com o intuito de favorecer, acompanhar e contribuir de maneira positiva com as suas descobertas e construções, com as aprendizagens e o desenvolvimento, é uma das nossas funções e responsabilidades,

Para permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos. Essa concentração nas iniciativas das crianças liberta os adultos da sua supervisão constante para as manter “na linha”. Libertos da necessidade de gerir as crianças e fazer coisas para elas, os adultos envolvem-se completamente no apoio e encorajamento das crianças para que façam e digam coisas de forma autónoma. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 224)

As rotinas diárias, enquanto organizadoras do cotidiano, precisam considerar as necessidades específicas das crianças e, inclusive, dar condições para que elas vivam a instituição e não apenas pertençam a ela. Mas, seguidas vezes, salvo exceções, essas condições, de seguir seus interesses, de poder participar ativamente, acabam anuladas por uma organização de rotina diária engessada.

Então, com o intuito de contribuir para a organização dos tempos, a partir de rotinas diárias mais flexíveis, tanto para os adultos como para as crianças, para que cada vez mais o

potencial delas seja reconhecido e valorizado, para que tenham a participação ativa como direito assegurado, o estudo reuniu professoras para refletir e discutir sobre essa estruturação.

Por conta disso, em um primeiro momento, foi importante ouvir sobre como cada uma das professoras organizava a rotina diária com seu grupo referência. Durante essa primeira socialização das práticas, identificou-se, de maneira geral, o imperativo do tempo do relógio em detrimento do tempo das interações, da criação/invenção, da imaginação e da fantasia, da brincadeira e das culturas de pares, o que se confirmou com o passar das discussões. Nesse sentido, a análise foi organizada com o intuito de reconhecer e apresentar o caminho que resulta nesse domínio temporal, não como forma de justificar ou ainda, estigmatizar, mas, de sugerir de onde partir para seguir outras trajetórias pedagógicas.

O entendimento de cotidiano e de rotina como algo equivalente, também foi evidenciado pelas professoras, sendo assim, essa diferenciação fez parte das nossas discussões.

É comum o cotidiano ser conceituado como rotina. Todavia,

O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois, tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o *locus* (lugar) onde há a possibilidade de encontrar o inesperado. (LEFEBVRE, 1984, p. 51 *apud* BARBOSA, 2006, p. 37).

Com relação à(s) rotina(s) diária(s), “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.” (BARBOSA, 2000, p. 95).

Dessa forma, podemos dizer que a organização da rotina diária na Educação Infantil implica a inserção gradual do cotidiano, porém, não é necessário que apareça de forma engessada. A rotina diária é vivida por adultos e crianças e apesar de ser marcada pelas ações cotidianas, por exemplo, pela chegada das crianças na instituição e ter seu fim, na altura da despedida, não precisa ser organizada considerando “um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade.” (BARBOSA, 2013, p. 216).

Vejamos, então, como o cotidiano apareceu nas organizações de rotina diária nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC, por meio da fala das professoras:

Então, como que é a minha rotina com as crianças. Eu sempre procuro chegar uns minutos antes. [...] Eu vou recebendo elas de acordo com que o transporte vai chegando ou que os pais vão trazendo. Enquanto isso, eu sempre deixo um espaço para elas estarem interagindo. Depois, daí a gente vai fazer as atividades. [...] Aí depois a gente faz a rotina que já está preparada com fotos, preenchamos o

calendário, realizamos a chamada. [...] Eu sempre relaciono com a hora do relógio. (Professora Emília, registro em áudio, março de 2021).

A professora Emília explicita que relaciona cada tempo da rotina diária com “a hora do relógio” e demonstrou também, um tempo específico para “as atividades”.

Apesar de ressaltar uma prática importante que diz respeito à apresentação da rotina diária por meio de fotos, pois, é fundamental que as crianças conheçam a sequência e os períodos de transição entre uma proposta e outra, entendemos que essa prática, tal como está, acaba apenas comunicando cada um dos tempos que, a princípio, são limitados pelo imperativo da “hora do relógio”.

A rotina da creche é exposta nas salas, na recepção para os pais, aí tem os horários das específicas [*interação com a professora de artes e de educação física*], do lanche da manhã, do almoço, depois outro lanche da tarde, a janta das crianças do integral... Eu estou falando de uma forma mais indireta, né. A rotina da sala é com as professoras de cada turma... (Professora Sofia, registro em áudio, março de 2021).

Não tem uma rotina igual para todas as turmas, então? (Pesquisadora, registro em áudio, março de 2021).

Tem! Tem uma rotina geral, que é a rotina geral da creche, né!? Que são aqueles horários. (Professora Sofia, registro em áudio, março de 2021).

A professora Sofia também destacou “os horários” como organizadores da rotina diária em uma das instituições, bem como, comentou sobre a rotina ficar “exposta”.

Apresentar a sequência da rotina diária para as crianças por meio de desenhos, fotos ou ainda, por meio de imagens que representem experiências vividas por elas mesmas, é de grande valia, pois, contribui para conquista de segurança das crianças que podem conferir o que já aconteceu ou o que acontecerá a seguir. Inclusive, diante de uma rotina flexível, a criança poderá planejar o que fazer no tempo seguinte anunciado pela sequência exposta, no entanto, com a hora do relógio sendo o imperativo, essa ação não se torna totalmente autoral, como poderia/deveria ser.

Na sequência, apesar de explicitar uma organização fixa, ou seja, tempos que acontecem sempre seguindo uma mesma ordem, a professora Fabiana destacou que a hora do relógio não é o imperativo que organiza a rotina diária de seu grupo referência.

Eu organizo a minha rotina, eu já faço no meu planejamento semanal, como eu sou responsável pela turma, eu sempre chego meia hora antes, organizo a sala. [...] Recebo e deixo elas brincando individual. [...] Aí a gente faz a rotina, a chamada, quantos vieram e depois, eu gosto de levar eles no parque cedo. [...] Depois do parque, a gente vai no lanche. Do lanche a gente faz a atividade. (Professora Fabiana, registro em áudio, março de 2021).

A professora Fabiana relacionou a organização da rotina diária atrelada ao seu planejamento pedagógico, entende-se ao longo desse estudo essa forma de organização como primordial, no entanto, não necessariamente planejando a sequência de tempos todos os dias da mesma forma, seguindo a mesma ordem. De qualquer forma, ela foi a única professora que enfatizou não considerar a hora relógio como imperativa, levando em conta o pequeno número de crianças de seu grupo referência e, então, da liberdade de ocupar os diferentes espaços da instituição sem exigência fixa de horário. Em sua fala, assim como nos relatos anteriores, teve destaque também, o tempo de fazer “a atividade”.

Diante das organizações de rotina diária apresentadas acima, é possível perceber que ações cotidianas acabam sendo vividas como uma organização de rotina diária.

Durante nossas primeiras discussões, foi possível perceber que as organizações de rotina diária compartilhadas pelas professoras, mesmo que um pouco diferentes entre elas, não lhes provocava reflexões, pois, era entendida como uma organização que já estava dada de longa data e, portanto, era vista como tarefa a ser cumprida.

Além disso, durante muito tempo foi sendo vivida nas instituições de forma difusa, como destacou a professora Emília, “antes nem tinha uma rotina, nem aparecia, depois começou a ter” (Registro em áudio, abril de 2021), se referindo ao quadro de rotina diária que aparece nos Planejamentos Anuais para a Educação Infantil de Paulo Lopes e será melhor discutido na sequência.

Então, o tema “rotina diária” como guia das discussões do Grupo Focal, provocou as professoras no sentido de perceber e refletir sobre essa organização, para sair do automático e, de certa forma, de algo que se tornou confortável por ser estável e acontecer diariamente da mesma maneira, para dar lugar ao que desafia, para se pensar em novas maneiras de organizar, afinal, é preciso pensar no modo como são oferecidas às crianças as experiências nas instituições. Na condição de professoras, precisamos estar atentas às formas como acontecem as relações e interações, percebendo, o que amplia e o que limita as experiências, reconhecendo também, o papel de cada um nesse contexto, inclusive, conforme o que defende a abordagem curricular *High/Scope*, é preciso que o papel de protagonistas seja compartilhado entre adultos e crianças.

Além disso,

Podemos pensar em três práticas pedagógicas, que nasceram nos processos iniciais da educação infantil, mas que hoje estão sendo substituídas por práticas de escolarização: compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo. (BARBOSA, 2013, p. 218).

Compartilhar a vida, brincar e narrar, são experiências que fazem parte da rotina diária nas instituições que vivenciam a abordagem curricular *High/Scope*, afinal, conforme apresentado anteriormente, as experiências são vividas e depois, relembradas por meio dos tempos dedicados para a “síntese de memória”. Segundo Barbosa (2013), “para constituir encontros na vida cotidiana é necessário um tempo longo de permanência e também a participação de todos na definição dos usos do tempo que se realiza no cotidiano.” (BARBOSA, 2013, p. 218). Aqui podemos retomar a abordagem curricular *High/Scope* novamente, considerando que os adultos e crianças têm participação ativa em todos os tempos da rotina diária.

Por concordar com isso, sou provocada pelo tema das rotinas, bem como desafiada pelas reflexões que envolvem as formas mais coerentes de organizá-las. Nesse sentido, ao compartilhar meu relato de experiência docente, provoquei reflexões importantes.

Tendo em vista que em alguns encontros as professoras ficaram na condição de espera para que eu me manifestasse a respeito de um tema, de uma proposta, de um estudo, entendi que seria importante compartilhar o meu fazer docente, para que percebessem que o que teorizamos não está descolado ou distante do que fazemos, na condição de professoras de Educação Infantil. Teoria e prática, trabalho e pesquisa, docência e produção de teoria pedagógica são elementos indissociáveis, um alimenta e retroalimenta o outro. A partir de minha narrativa docente, provocamos a reflexão em torno de práticas diárias mecânicas e restritivas que, por vezes, são vivenciadas sem que essa dinâmica seja percebida e, portanto, para chamar a atenção para essa organização de rotina que, até então, era vista na Rede como algo já pronto e que sempre aconteceu dessa forma e, por isso, continua assim. Pois, toda a legislação vigente e o corpus de documentos curriculares oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, partem de princípios de uma aprendizagem ativa, de uma Pedagogia Relacional, que considere a criança como agente e adultos profissionais como mediadores e ampliadores das experiências das crianças.

Minhas experiências enquanto estagiária e mais tarde, como professora referência, provocaram muitos questionamentos não pela existência da rotina, pois já há algum tempo compreendi que ela é uma categoria pedagógica, logo, precisa de planejamento, avaliação e replanejamento. Meu incômodo, meu desconforto, sempre se deveu à organização rígida, estanque, que submetia crianças e adultos e atos irrefletidos, mecanizados, muitas vezes desprovidos de aventura, de criação, de desejos latentes e manifestos.

Compartilhei com as professoras um relato que pode ser chamado como “episódio das motocas” e deixa evidente o controle do adulto diante dos materiais nas instituições e também, do tempo do relógio como organizador das interações e brincadeiras.

Em uma das experiências de estágio, estávamos brincando no parque quando uma criança me levou pela mão até o espaço onde ficavam alguns brinquedos e materiais, geralmente, explorados no espaço externo e disse: “– Pega uma motoca”.

As motocas ficavam em uma prateleira acima de todos os outros materiais, brinquedos e recursos disponíveis ali. Para ser possível pegar as motocas, precisaríamos de uma escada. Minha intenção foi, no mesmo momento, pegar a motoca, mas, julguei prudente perguntar para a professora referência do grupo se, realmente, as crianças podiam brincar com aquelas motocas, haja vista o local onde estavam. Para resumir, pude pegar a motoca para ela e também, outras tantas, para as demais crianças que me fizeram o mesmo pedido. As motocas não estavam diariamente como brinquedos acessíveis em virtude do tempo disponível no parque e ainda, do tempo necessário para organizá-las no espaço destinado.

É importante dizer que esclareci para as professoras que esse episódio faz parte do meu lugar de fala, que foi uma das minhas experiências, por isso, que elas não precisavam tomar o que eu dizia como verdade, pois, também sou uma professora de Educação Infantil, assim como elas e, então, as experiências delas poderiam ter sido bastante diferentes das minhas, para que elas se sentissem à vontade para falar a partir das suas próprias experiências e, assim, até mesmo discordar/contrapor o que eu falava.

Todavia, provoquei as professoras a refletirem sobre a organização dos materiais nas instituições educativo - pedagógicas de Paulo Lopes/SC, bem como, sobre qual é a condição de interação das crianças nesses espaços, com os materiais e quais os tempos dedicados para que elas realizem escolhas. Com a discussão fluindo, fiz as seguintes perguntas para elas: “Algo incomoda vocês na organização da rotina diária?”; “Vocês sentem alguma necessidade/dificuldade em relação à rotina, gostariam de aprender ou modificar algo?”

É possível perceber as reflexões por meio dos trechos a seguir, vejamos:

Agora, meio que deu um despertar, né... Opa! Agora estou entendendo o estudo dela, o que ela quer fazer, então, penso que a rotina sim é fundamental, é muito importante na Educação Infantil, mas, com esse teu estudo, acho que vai quebrar paradigmas e trazer algo novo, para que a gente possa aprender assim juntas como flexibilizar algumas coisas dentro da rotina. (Professora Sofia, registro em áudio, março de 2021).

Com esse olhar que você trouxe para a gente refletir, a gente consegue refletir sobre algumas coisas que acontecem na creche, que está no nosso dia a dia e que talvez a

gente não vê... Quando a gente tem a oportunidade de enxergar outra realidade, outra rotina, a gente consegue olhar lá para dentro da nossa instituição e ver que pode ser diferente. (Professora Ana, registro em áudio, março de 2021).

A problemática do estudo foi reforçada para as participantes do Grupo Focal por meio da socialização do “episódio das motocicletas”, o qual tornou possível, um distanciamento quando apresentou outra realidade e experiência, mas, ao mesmo tempo, uma aproximação, pois, lhes remeteu as suas próprias práticas realizadas nas instituições em que atuam, ao se questionarem: “Será que a gente tá fazendo certo ou será que a gente não poderia fazer diferente?” (Professora Sarah, registro em áudio, março de 2021).

Bom, vendo pela sua colocação aí, é interessante. [...] A gente tá tão habituada a chegar na escola e aí acolher, como a Ana disse, depois é a hora da atividade, depois é o lanche, a troca de fralda, então, tudo isso já virou mecânico. Mas, é porque está amarrado no planejamento o que elas têm que realmente fazer no dia a dia, então, isso meio que fica mecanizado mesmo, né! Vira mecânico. [...] Você falando dessa forma, até eu fiquei inquieta, agora... Será que a gente tá fazendo certo ou será que a gente não poderia fazer diferente. Mas, é bem interessante esse teu questionamento, me fez refletir. (Professora Sarah, registro em áudio, março de 2021).

A professora Sarah falou sobre a rotina acontecer dessa forma por precisar seguir o que está no planejamento, isso é justamente o que defendemos ao longo da pesquisa, essa ligação contínua que envolve planejamento pedagógico e rotina diária, no entanto, sua colocação se refere ao cumprimento dos horários traçados e, mais especificamente, a realização da “atividade”, reconhecemos, uma atenção dedicada ao tempo da “atividade” em nossas discussões. As professoras demonstravam, até então, um entendimento determinante que limitava a “atividade” a uma produção, nesse sentido, na categoria de análise a seguir, será apresentado o movimento suscitado para que uma troca de perspectiva com relação a “atividade” fosse alcançada.

5.2.1 A Atividade na Educação Infantil

Vale iniciar dizendo que sempre que as professoras comentavam sobre algo do dia a dia com as crianças, traziam à tona “a hora da atividade” e segundo Vieira (2018, p. 113) “como os documentos não trazem a definição do que seja atividade, corre-se o risco de cada profissional interpretar de diferentes maneiras.”

Então, foi importante questioná-las a respeito do termo **atividade**, afinal, o que é “atividade” na Educação Infantil?

Ah, a atividade é o que é feito decorrente do planejamento [...]. Tem toda uma organização, um objetivo, enfim, é o que é feito em função de alcançar algum objetivo. (Professora Alice, registro em áudio, março de 2021).

Dedica-se, portanto, uma atenção maior no planejamento pedagógico, para um tempo específico chamado de “hora da atividade” e os demais tempos são vividos diariamente seguindo uma mesma organização, substancialmente tratados como rituais.

Em vez de terem na instituição educativo-pedagógica tempos e espaços para expressar as múltiplas formas expressivas infantis, as brincadeiras, a criatividade, a capacidade de inventar e recriar, as crianças foram e são cotidianamente envolvidas em rituais que exigem delas atenção e respostas para perguntas que não foram feitas. Focadas na exigência positivista do “bom aluno”, a escola e também as instituições de educação infantil, por muitas vezes, ainda negam às crianças concretas a possibilidade de ter, também na instituição educativo-pedagógica, um espaço privilegiado para viver suas infâncias. (DIAS; SANTOS, 2013, p. 115).

Portanto, negamos a possibilidade de um espaço privilegiado para as crianças viverem suas infâncias, quando, dentre outros equívocos, acabamos limitando a “atividade” a uma produção escrita, por exemplo, às “atividades” realizadas em um papel, com as crianças dispostas em mesas/carteiras. Infelizmente, é comum compartilharmos dessa impressão, pois, importamos o modelo de escolarização do Ensino Fundamental para a creche e pré-escola. Isto é, a percepção e crença pedagógica de que fazer “atividade” é sentar, obedecer e “entregar” um produto final. O tempo dedicado para uma “atividade” específica é visto como “a hora de executar o trabalho e não de brincar.” (BATISTA, 1998, p. 79).

Além disso, é comum também, que a professora realize a mediação, orientando todas as crianças da mesma forma, no mesmo espaço, com o mesmo material e a mesma proposta. Dessa forma, evidencia-se, um

Contexto marcado ainda pelos desejos de homogeneização das crianças, em cujo cotidiano de creche as interações acontecem de modo que os adultos pretendem que todas sejam alunos, negando-se a ver nos alunos as diferentes crianças. (DIAS; SANTOS, 2013, p. 114).

Todavia, é importante desconstruir essa perspectiva de “atividade” nesse contexto, pois, ao longo do dia com as crianças, em nossa rotina diária, vivida a partir de um conjunto de interações e brincadeiras, não realizamos apenas uma “atividade”, mas, algumas diferentes “atividades”, dentre elas, as rotineiras como, por exemplo, a chegada/saída, roda de conversa, alimentação, higiene, descanso, as quais também precisam receber atenção nos planejamentos

pedagógicos. Podemos pensar, inclusive, que em todos os tempos as crianças estão realizando diferentes atividades.

Portanto, as discussões aconteceram no sentido de desconstruir a ideia de uma organização que considera “a hora da atividade”, para a perspectiva que entende a rotina diária como um conjunto de interações e brincadeiras. Pois,

Atividade é interação vivida, no tempo e no espaço, na relação com os materiais e nos agrupamentos. Está tudo encadeado, mas, parece que ao longo da trajetória da Educação Infantil, isso foi assumindo um caráter ambíguo. Por isso que em boa parte das instituições, a rotina ainda apresenta esse cenário de entendimento que a atividade é quando se ocupa a criança e essa apresenta um produto final ou quando o professor toma a centralidade do trabalho para si. (VIEIRA, 2018, p. 113).

A “atividade” enquanto interação vivida acontece, por exemplo, por meio das diversas possibilidades de brincadeira, pois, “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2017, p. 37).

Inclusive, o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica” (2012, p. 11), defende que “o brincar ou a brincadeira é a atividade principal da criança”. Orienta ainda que

Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e das ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 11).

O brincar de qualidade também está atrelado a um conjunto de fatores que o envolve, entre outras coisas,

As concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da Educação Infantil. (BRASIL, 2012, p. 11).

A proposta pedagógica da TE-ARTE¹⁹ para a Educação Infantil, também conhecida como “Quintal Mágico”, foi fundada em 1975, por Thereza Soares Pagani, mais conhecida

¹⁹ A proposta da TE-ARTE para a Educação Infantil é também conhecida como “Quintal Mágico”. O contato com a proposta pedagógica da TE-ARTE se deu, principalmente, por meio do livro “De volta ao Quintal Mágico: a Educação Infantil na Te-Arte” de Dulcília Schroeder Buitoni e também, do Vídeo “Sementes do Nosso Quintal – Casa dos Insetos”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pVihRdGIZFs>. Acesso em: 05/04/2021.

como Therezita e tem como base principal a atividade lúdica e o contato com a natureza. Além disso, na TE-ARTE, as experiências são vividas com a ausência de horários rígidos. A aproximação com essa realidade fez parte dos momentos dedicados à ampliação de repertório e, então, apresentou um modo bastante flexível e prazeroso de organizar o conjunto de atividades que fazem parte da estruturação da(s) rotina(s) diária(s). As crianças têm iniciativa, autonomia e apoio dos adultos em suas invenções/atividades, como deve ser, afinal, “adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência.” (BRASIL, 2012, p. 55).

Tivemos a oportunidade de assistir ao vídeo “Casa dos Insetos”, o qual apresenta uma brincadeira, uma experiência, uma “atividade” vivida pelas crianças no espaço externo da instituição, espaço esse que pode ser considerado a “sala referência” na TE-ARTE.

Conhecer essa proposta provocou reflexões importantes sobre a organização da rotina diária e ainda, sobre o entendimento de “atividade” na Educação Infantil. Vejamos alguns comentários e reflexões feitos pelas participantes do Grupo Focal:

[...] Achei bem incrível esse vídeo! E o que eu vejo assim, é que falta um espaço para brincar na areia e mexer com água, principalmente, na nossa creche. Para eles, para as crianças, a gente só tem, a princípio, a brita. Eu acho que falta uma grama, um cantinho com areia para eles brincarem, para despertar a imaginação deles, né. (Professora Lívia, registro em áudio, abril de 2021).

Demonstra-se aqui, que outra experiência “externa” lhes fez refletir sobre a realidade das instituições em que atuam, fazendo relação com o que poderia favorecer as vivências das crianças nesses espaços, nesse contexto. Os espaços precisam, de fato, como disse a professora Lívia, dar espaço para a imaginação infantil. Dias e Santos (2013), chamam atenção para os diferentes espaços institucionais, pois,

São palcos privilegiados para auscultar as narrativas das crianças, captando em seus fluxos comunicativos o que dizem, sentem, pensam, fazem, brincam, como sujeitos de uma cultura, como intérpretes de uma cidade, de uma instituição, de uma sociedade. (DIAS; SANTOS, 2013, p. 116).

A professora Maria reconheceu “o fluxo comunicativo” das crianças quando assistiu ao vídeo “Casa dos Insetos” e disse,

É muito interessante, porque acabaram trazendo vários temas para dentro da brincadeira, eles falaram dos animais, falaram de vulcão, trouxeram vários elementos de aprendizagem, que partiram deles, dentro da brincadeira. (Professora Maria, registro em áudio, abril de 2021).

Na sequência, a professora Emília fez uma importante reflexão ao se referir a qualidade das experiências, das “atividades”,

Acho que a gente tem muito o que aprender ainda, mas, já estamos no caminho. Penso que a gente tem que ter paciência, ali quando fala em hora programada, a gente tem que ter muita paciência para aproveitar cada momento, não precisa ter quantidade de atividades durante a tarde ou a manhã, acho que precisa ter qualidade e, explorar o máximo que consigo daquela criança, dar autonomia para ela fazer. Escovar os dentes, lavar as mãos, passar sabonete, todas essas coisas, deixar ela fazer no tempo dela, não ficar pressionando “rápido, rápido, porque o lanche está na mesa”. Essas coisas são muito ruins, a gente acaba bloqueando algumas fases, pelo menos eu penso assim... (Professora Emília, registro em áudio, abril de 2021).

Já a professora Sofia, se questionou quanto ao adulto estar sempre no “controle da situação” nas práticas vivenciadas na instituição em que atua e isso acabar limitando a participação ativa das crianças, além disso, sobre a necessidade das experiências que proporcionam o contato com a natureza.

Para complementar a fala da Emília, também penso dessa forma, acho que a gente acaba controlando muito, em todo o momento, por conta dos horários, fazendo com que a criança não aproveite tanto, por ter tudo muito direcionado durante o dia. Acho que a gente precisa parar de assumir um pouco o controle e fazer com que a criança tenha mais o espaço dela, que ela tenha mais a direção dela. [...] Essas vivências das crianças, fazendo essa casinha dos insetos, tendo esse contato com a natureza, isso estimula mais o potencial criativo. [...] Brincando na terra, brincando com o barro, com areia, com a grama, com a água. Isso foram coisas que se perderam com o tempo, a gente quase não vê mais isso e seria importante a gente reiniciar um pouco do passado, que ficou um pouco esquecido... As experiências, essa vivência do vídeo, está bem fora da nossa realidade, né, foi bem importante. (Professora Sofia, registro em áudio, abril de 2021).

Conversamos sobre as áreas de conhecimento que podem ser identificadas na experiência vivida pelas crianças com a “Casa dos Insetos”, foi ficando claro, portanto, que não precisamos de uma produção final, de uma proposta em folhas sulfite, para tornar possível e tampouco, garantir as descobertas e conquistas da aprendizagem das crianças.

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças. (BRASIL, 2012, p. 54).

Na abordagem curricular *High/Scope*, conforme discutimos na sessão dedicada para esse referencial teórico, a criança divide seu protagonismo com os adultos e vivencia de fato suas próprias experiências por meio da participação ativa.

Esse referencial também fez parte das discussões com as professoras, ampliou as possibilidades de organização dos materiais, dos espaços e dos tempos. Além disso, também contribuiu para a troca de perspectiva com relação ao termo “atividade” na Educação Infantil.

No *High/Scope*, todas as interações e brincadeiras das crianças são consideradas “atividades”, no sentido de que sempre favorecem a aprendizagem por meio das chamadas “experiências-chave”, que são

Atividades nas quais as crianças se envolvem naturalmente. O papel dos educadores é criar ambientes nos quais estas atividades – tão importantes para o desenvolvimento das crianças – ocorrem de forma natural e, então, reconhece-las, apoiá-las e desenvolvê-las. (HOHMANN, 1996b, p. 62).

As experiências-chave,

Tem lugar em contextos de aprendizagem ativa nos quais as crianças tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, manipular materiais, interagir com pares e com adultos, vivenciar acontecimentos especiais, refletir sobre ideias e ações, utilizar a linguagem de formas que tenham um significado pessoal, e receber apoio adequado por parte dos adultos. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 456).

Então, o espaço está organizado com materiais disponíveis para as diversas interações e brincadeiras, atividades e aprendizagens, pois, é considerado como um importante elemento curricular, para a efetivação das chamadas experiências-chave.

Também exploramos nos encontros com o Grupo Focal a escolha/seleção e organização das materialidades. Conforme os objetivos traçados nesta pesquisa de “identificar como os materiais são referenciados/mencionados nos documentos curriculares nacionais e municipais”, além de “cotejar os materiais dispostos/escolhidos com a pertinência dos mesmos para as dimensões que constituem as crianças de 0 a 5 anos”.

Sendo assim, quando questionada sobre os materiais, a professora Alice demonstrou clareza acerca de sua função pedagógica, bem como da importância para as descobertas e aprendizagem das crianças.

Bom, na hora em que a gente quer proporcionar algum tipo de aprendizado ou até mesmo para socializar e, a gente usa os materiais que a gente vai poder observar alguma coisa no ensino, às vezes, como eles vão solucionar algum problema. Então,

a gente planeja uma atividade, com os objetivos que a gente quer alcançar e aí a gente escolhe os materiais, né!? (Professora Alice, registro em áudio, abril de 2021).

A escolha, realmente, deve estar atrelada aos objetivos traçados e ainda, ter relação com as necessidades específicas de cada criança, de cada grupo. Mas, apesar dessa fala compartilhada pela professora, durante as discussões do grupo, não foi possível identificar que a seleção dos materiais obedece a critérios pedagógicos previamente eleitos pela equipe profissional de cada unidade educativa ou pela Rede em seus documentos curriculares.

Ao conversarmos sobre os materiais não estruturados, as professoras comentaram sobre o interesse das crianças por esse tipo de recurso,

O mundo de faz de conta e de criatividade nas histórias que aparecem com uma caixa de papelão... A gente, às vezes, vai com um objetivo com a caixa e ela se transforma em outras coisas maravilhosas. (Professora Ana, registro em áudio, abril de 2021).

Comentaram também, sobre a importância de ter acesso a diferentes abordagens curriculares e práticas pedagógicas para refletir sobre o que acontece no dia a dia nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC e, pensar em como poderia ser organizado. A professora Sofia demonstrou interesse em trabalhar com os “cantos temáticos”, em oferecer diferentes materiais, ao se referir as “áreas de interesse” da abordagem curricular *High/Scope*,

Bem... penso que essa abordagem pode contribuir muito. [...] Penso que a gente está no caminho, aprendendo juntas. Muitas coisas precisam melhorar, mas, não é impossível de melhorar, trazer ideias novas, fazer esses cantos, que acho maravilhoso. (Professora Sofia, registro em áudio, abril de 2021).

A professora Emília fez referência a algumas organizações comuns nas instituições de Paulo Lopes/SC como, por exemplo, o “canto da leitura”, no entanto, reforçou que a exploração desse espaço acontece em um momento específico e direcionado pelo adulto.

É um sonho, né! Que bom se fosse a nossa realidade, mas, está bem longe. Embora algumas das nossas salas, as que têm mais espaço, até têm os cantinhos, o cantinho da leitura, por exemplo. Mas, ainda foge muito dessa realidade, porque são momentos também direcionados por um adulto, né. Então, não é assim, na hora que a criança quer ir lá ler, a outra quer pintar com tinta, outras querem pegar papel e fazer rabiscos, enfim, não parte da vontade dela, nós ainda direcionamos muito os momentos. (Professora Emília, registro em áudio, abril de 2021).

Os materiais são recursos importantes se entendermos a “atividade” como as diversas interações e brincadeiras das crianças, bem como, se reconhecermos seu potencial criativo, favorecendo a participação ativa das crianças diante das práticas pedagógicas e do espaço organizado para potencializar as experiências infantis.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas. Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos ou canecas com furos, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões. (BRASIL, 2012, p. 55).

Essa orientação também pode ser relacionada com a abordagem curricular *High/Scope*, quando exemplificam algumas experiências-chave, esclarecendo, portanto, que as crianças aprendem, experimentando, participando, fazendo.

As crianças constroem conceitos, como seja o significado de “cheio” e de “vazio” através de muitas ações e experiências específicas – por exemplo, ao encher e esvaziar recipientes na caixa de areia, ao encher um balde com pedras, a apanhar amoras e a pô-las dentro de uma caixa, a despejar suco em um copo, ao apertar a cola do respectivo frasco, ao encher uma caçarola com “sopa de pinhões”, servindo depois os pratos de sopa, ao empilhar blocos em uma camionete, ao descarregá-la. (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 454)

De forma emblemática, essa troca de perspectiva com relação à “atividade” na Educação Infantil, marcou a pesquisa, o percurso do Grupo Focal e já refletiu na prática pedagógica diária das professoras, conforme o depoimento da professora Emília,

Tudo é atividade durante a nossa tarde! Essa parte me chamou muita atenção, hoje já levo para a sala outro olhar sobre isso. E, as escolhas desses momentos, dessas vivências, dessas atividades, também! Eu venho tentando mudar. (Professora Emília, registro em áudio, maio de 2021).

Percebemos que a ênfase dada a um tempo específico para uma “atividade” específica, entendendo-a como uma produção, pode estar atrelada à organização do Planejamento Anual para a Educação Infantil da Rede. Dessa forma, foi importante oferecer as professoras a oportunidade de dedicar atenção e refletir sobre esse documento, se distanciando dele, ou seja, sem o intuito de voltar para prepará-lo para um novo ano, como de costume, mas, de perceber o que está definido e como isso reflete nas práticas pedagógicas que estão acontecendo nas instituições. Portanto, na sequência, a última categoria de análise é destinada para apresentar essa relevante experiência.

5.2.2 O Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC

O Planejamento Anual para a Educação Infantil é construído pelas professoras no início de cada ano letivo e apresenta o quadro intitulado “Rotina da Educação Infantil”, define os temas e conteúdos que devem ser considerados no momento de planejamento dos Projetos de trabalho²⁰ e das “atividades”, também especifica por meio de tabelas, os objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC (2017), considerando as diferentes faixas etárias.

Em um primeiro momento das discussões, refletimos sobre o quadro que orienta a organização da rotina diária na Rede, a partir de alguns dos “modelos de concretização das rotinas diárias na Educação Infantil” que são apresentados, em anexo, no livro de Barbosa (2006), “Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil”. Nos questionamos sobre como poderíamos/deveríamos apresentar nos documentos orientadores e, em nossos planejamentos, tal organização. Vejamos, a seguir, o quadro apresentado no “Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC”, referentes aos anos de 2020 e 2021.

Quadro 18 – Rotina da Educação Infantil conforme os Planejamentos Anuais para a Educação Infantil (2020) e (2021)

- Recepção das crianças: hora da chegada;
- Chamada: reconhecimento do eu e do outro;
- Calendário: reconhecimento do tempo e do espaço;
- Ajudante do dia: responsabilidade e autonomia;
- Hora da atividade oral ou registrada: coletiva e/ou individual;
- Higiene;
- Lanche monitorado;
- Escovação;
- Hora da contação de história;
- Música;
- Parque e brincadeiras;
- Hora do sono monitorada (creches);
- Almoço e jantar (creches);
- Organização da sala e dos espaços.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Planejamentos Anuais para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC (2020 e 2021), 2021.

²⁰ Segundo as professoras, os temas/conteúdos podem ser trabalhados a partir de breves Projetos de trabalho ou, então, as atividades propostas, mesmo que não façam parte de um Projeto, devem considerar o tema específico de cada período.

Com relação ao quadro de rotina diária apresentado para o ano de 2021, foi acrescentada uma observação em alguns tópicos da lista – “recepção das crianças”, “hora da atividade”, “lanche”, “almoço e jantar”, “hora do sono”, “organização da sala e dos espaços”, ressaltando que aquele tempo/aquela atividade deveria acontecer de acordo com as medidas sanitárias (PLANCON ESCOLAR²¹), em virtude da pandemia de COVID-19.

Diante dessa organização, nos dedicamos a refletir a partir de duas questões:

a) Cumpre a função social da Educação Infantil, qual seja: cuidar e educar ampliando repertório das crianças?

b) Atende as necessidades específicas das crianças?

Então, chegamos à conclusão de que considerando os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nessas instituições, esse quadro, com uma organização de forma fixa e como única referência nos documentos da Rede, com relação a rotina diária, não cumpre a função social da creche e da pré-escola e não atende as necessidades específicas das crianças, pois, não orienta e apenas indica os tempos. Além disso, a forma de organização dos elementos estruturantes da rotina diária, os quais discutimos ao longo desta pesquisa e dos encontros, também não está clara/visível.

Nesse sentido, é muito importante que os documentos do município apresentem essas orientações, para que as professoras tenham clareza de como organizar os seus planejamentos pedagógicos e, assim, que os direitos das crianças sejam garantidos por meio da organização das rotinas diárias, haja vista que a professora tem autonomia pedagógica para organizar esses tempos com as crianças de seu grupo e, nesse sentido, considerar as particularidades necessárias, no entanto, pontos importantes devem aparecer em todas as organizações. A intencionalidade pedagógica precisa estar clara, ser coerente, fazer sentido para aquele grupo de crianças.

Então, orientações sobre como organizar a rotina diária, podem garantir a realização de tempos heterogeneos, a participação ativa das crianças. Entretanto, não basta que os documentos curriculares sinalizem com clareza e indiquem procedimentos metodológicos pontuais para materializar o discurso pedagógico. É necessário também o envolvimento e o comprometimento ético, estético e político das profissionais que compõem a equipe. Essa questão circulou por vários encontros entre o Grupo Focal, fazendo com que as professoras escutassem umas às outras e ao mesmo tempo em que ouviam, tomavam o conteúdo da fala como objeto de reflexão, reconhecendo limitações, possibilidades e potencialidades, conforme

²¹ PLANCON - Plano de Contingência de Proteção e Defesa Civil/PLANCON ESCOLAR - Plano de Contingência Escolar.

mostramos a seguir. A professora Emília realizou uma importante sugestão a partir das nossas discussões com relação ao quadro “Rotina da Educação Infantil”, vejamos:

Eu estava refletindo [...], de repente, dá para se pensar a partir desse estudo, de a gente explicar melhor passo a passo da nossa Rotina, explicar como deve ser essa organização, porque ali foi só construído os tópicos e colocado, não fica claro mesmo como deve ser pensado nessa organização. De repente, a gente tem que acrescentar isso ao documento, explicar como se dá essa construção, buscar uma fundamentação, algo assim, para ficar mais claro, porque a gente vai aprendendo a cada dia, né. Antes, nem tinha uma rotina, nem aparecia, depois começou a ter, foi se aperfeiçoando com o decorrer dos anos e, agora, que a gente tá vendo e estudando isso contigo, a gente tá vendo a necessidade de esclarecer melhor. (Professora Emília, registro em áudio, abril de 2021).

Importante dizer que era um dos objetivos deste estudo, até o momento do Exame de Qualificação, construir orientações sobre as rotinas diárias para a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC, a partir dos estudos com as professoras no Grupo Focal. No entanto, a partir da orientação da banca, para se atentar aos objetivos traçados em função do tempo disponível, reorganizamos. De qualquer forma, o que havia sido um dos objetivos, retorna, agora, como proposta da professora Emília, quando sugere que poderíamos reorganizar e construir orientações mais detalhadas no que toca à organização da rotina diária nas instituições de Educação Infantil. Embora a professora tenha feito essa proposição, no curto espaço de tempo que tínhamos, em virtude de uma série de fatores (envolvimento das professoras nas discussões, permanência delas e fluxo de frequência nos encontros, organização dos encontros seguindo o lastro do que elas pontuavam como temáticas centrais, e também, o próprio cenário de pandemia, que afetou a todas nós componentes do grupo de modo geral, e a mim, pesquisadora, em particular) não tínhamos mais fôlego para avançar como Grupo na construção dessas proposições. Ainda é preciso assumir que, em virtude de nosso prazo para a conclusão da dissertação, não tínhamos também mais tempo hábil para ampliar o cronograma de encontros com o Grupo, pois sabíamos que o tempo necessário para produzir discussão e análise robusta acerca do que encontramos no e com o Grupo, exigiria demasiada dedicação para tal feito.

Os elementos estruturantes da rotina diária, quais sejam: tempo, espaço, materiais, interações e brincadeiras, conceitos, observação, registro e documentação; foram também pauta das nossas discussões e, certamente, influenciaram a professora Emília na tomada de decisão para a sugestão realizada.

As perspectivas sobre o tempo de Elias (1998) impulsionaram as discussões e apresentaram o quanto perdemos a oportunidade de explorar e valorizar o “tempo social” na

organização da(s) rotina(s) diária(s). Os espaços e os materiais ganharam maior destaque a partir da abordagem curricular *High/Scope* e também, da experiência da TE-ARTE. As interações e as brincadeiras foram sendo fortalecidas como práticas pedagógicas potentes ao longo de todos os encontros, mas, com maior ênfase quando nos dedicamos a discutir sobre o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a) e também, a partir do momento em que o grupo passou a visualizar as interações e as brincadeiras como “atividades”, como importantes “atividades”. Os conceitos em contraposição aos conteúdos, chamaram nossa atenção para os objetivos específicos da primeira etapa da Educação Básica. A observação e o registros, foram identificados como ações ainda pouco realizadas, mas, como práticas que precisam ganhar espaço para favorecer os momentos de planejamento e, inclusive, contribuir para os de avaliação. A documentação pedagógica apareceu como algo completamente novo para as professoras, mas, como uma oportunidade de dar visibilidade ao cotidiano dessas instituições educativas, ao que é vivido e, por vezes, não é registrado, documentado e que, nem mesmo, aparece nos planejamentos.

Depois de conversarmos sobre o quadro “Rotina da Educação Infantil”, nos dedicamos aos cronogramas também apresentados nos “Planejamentos Anuais para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC”, referentes aos anos de 2017, 2020 e 2021.

Os Planejamentos Anuais estão organizados a partir de conteúdos específicos, no entanto, como também vimos ao longo dos encontros e falando com base nos Documentos Oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, encontramos aqui um equívoco pedagógico, na medida em que não se trabalha com conteúdos da escolarização em contextos de creche e pré-escola.

Essa forma de trabalho com conteúdos, certamente, é um dos fatores que leva o planejamento a dedicar mais destaque para a “hora da atividade”.

A seguir vamos observar os cronogramas e compartilhar algumas das observações realizadas pelas professoras durante nossa discussão.

Quadro 19 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2017)

PRÉ I, II e III	1º Bimestre (fevereiro, março e abril)	- Adaptação e boas maneiras; - Eu e meu corpo; - Órgãos dos sentidos; - Higiene corporal e bucal.
	2º Bimestre (maio, junho e julho)	- Alimentação e higiene dos alimentos; - Formas e cores básicas; - Ambientes; - Números e quantidades; - Festa Julina.
	3º Bimestre (agosto e setembro)	- Folclore: Cultura, cantigas e brincadeiras; - Semana da Pátria: Independência do Brasil; - Seres vivos e não vivos; - Plantas.
	4º Bimestre (outubro, novembro e dezembro)	- Animais; - Semana das crianças; - Meios de transporte e trânsito; - Meios de comunicação; - Leitura, Diversidade e Consciência Negra; - Verdadeiro Sentido do Natal e Família.
PRÉ IV e V	1º Bimestre (fevereiro, março e abril)	- Adaptação; - Meu Corpo, Minha identidade; - Saúde e higiene.
	2º Bimestre (maio, junho e julho)	- Alimentação: como comer bem e o que faz bem; - Plantas: sementes do bem.
	3º Bimestre (agosto e setembro)	- Profissões; - Meios de transporte e comunicação.
	4º Bimestre (outubro, novembro e dezembro)	- Animais: Viva a bicharada; - Família e Escola.

Fonte: Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC (2017), 2021.

Em 2017, uma relação de temas e conteúdos foi indicado para o Pré I, Pré II e Pré III, com relação ao Pré IV e V, podemos perceber algumas alterações, mas, de maneira geral, são listados os mesmos. Aparecem nesse quadro também, algumas datas comemorativas – na sessão anterior, dedicada a análise do planejamentos pedagógicos já abordamos essa questão.

Vamos observar na sequência os quadros que foram indicados para o ano de 2020.

Vale destacar que o intervalo entre o ano de 2017 e 2020, não está apresentado aqui, pois, foi seguido o mesmo modelo do ano de 2017, conforme a confirmação da professora Emília.

Quadro 20 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2020)

PRÉ I, II e III	1º Bimestre (fevereiro, março e abril)	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação e combinados; - Eu e meu corpo; - Órgãos dos sentidos; - Higiene bucal e corporal; - Família e Escola; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	2º Bimestre (maio, junho e julho)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação e higiene dos alimentos; - Formas e cores básicas; - Ambiente em que vivemos; - Números e quantidades; - Atividades Culturais Regionais (cantigas e brincadeiras); - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	3º Bimestre (agosto e setembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Semana da Pátria: Independência do Brasil; - Seres vivos e não vivos; - Plantas; - Animais; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	4º Bimestre (outubro, novembro e dezembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Semana das crianças; - Meios de transporte e trânsito; - Meios de comunicação; - Diversidade; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
PRÉ IV e V	1º Bimestre (fevereiro, março e abril)	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação e combinados; - Meu Corpo, Minha identidade; - Saúde e higiene; - Família e Escola; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	2º Bimestre (maio, junho e julho)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação e a importância dos alimentos; - Plantas; - Números e quantidades; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	3º Bimestre (agosto e setembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Semana da Pátria: Independência do Brasil; - Profissões; - Meios de transporte e trânsito; - Meios de comunicação; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).
	4º Bimestre (outubro, novembro e dezembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Semana das crianças; - Animais; - Meio ambiente; - Diversidade; - Projeto Ecoformador da Escola; - Contação de história (musicalização e leitura).

Fonte: Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC (2020), 2021.

É possível perceber que não aconteceram muitas alterações do ano de 2017 para 2020. Alguns temas e conteúdos foram acrescentados, mas, segue a mesma linha.

Vejamos, agora, o cronograma indicado para o ano de 2021.

Quadro 21 – Cronograma conforme o Planejamento Anual para a Educação Infantil (2021)

Etapa de Ensino	Ano letivo 2021	Temas geradores	Calendário
PRÉ I, II E III	1º Bimestre	Adaptação e combinados – Família e Escola (PLANCON ESCOLAR)	18/02 a 12/03
		Higiene corporal e do ambiente	15/03 a 31/03
		Eu e o meu corpo	01/04 a 16/04
		Órgãos dos Sentidos	19/04 a 06/05
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura)	Durante o ano letivo
	2º Bimestre	Ambiente em que vivemos e os cuidados	10/05 a 26/05
		Alimentação e higiene dos alimentos	27/05 a 16/06
		Formas e cores básicas	17/06 a 06/07
		Números e quantidades	07/07 a 22/07
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura)	Durante o ano letivo
	3º Bimestre	Meios de transporte e trânsito	02/08 a 20/08
		Atividades Culturais Cívicas e Regionais (cantigas e brincadeiras)	23/08 a 15/09
		Meios de Comunicação	16/09 a 30/09
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura)	Durante o ano letivo
	4º Bimestre	Semana das crianças	01/10 a 14/10
		Seres vivos e não vivos	18/10 a 31/11
		Diversidades	01/12 a 14/12
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura)	Durante o ano letivo
Etapa de Ensino	Ano letivo 2021	Temas geradores	Calendário
PRÉ IV e V	1º Bimestre	Adaptação e combinados – Família e Escola (PLANCON ESCOLAR)	18/02 a 12/03
		Higiene corporal e do ambiente	15/03 a 31/03
		Eu e o meu corpo	01/04 a 16/04
		Órgãos dos Sentidos	19/04 a 06/05
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura) – Alfabeto, vogais, números e quantidades.	Durante o ano letivo
	2º Bimestre	Alimentação e higiene dos alimentos	10/05 a 26/05
		Meio ambiente	27/05 a 16/06
		Formas e cores básicas	17/06 a 06/07
		Números e quantidades	07/07 a 22/07
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura) – Alfabeto, vogais, encontros vocálicos, consoantes, números e quantidades.	Durante o ano letivo
	3º Bimestre	Meios de transporte e trânsito	02/08 a 20/08
		Atividades Cívicas, Culturais e Regionais (cantigas e brincadeiras)	23/08 a 15/09
		Meios de Comunicação	16/09 a 30/09
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura) – Alfabeto, vogais, encontros vocálicos, consoantes, números e quantidades.	Durante o ano letivo
	4º Bimestre	Semana das crianças	01/10 a 14/10
		Seres vivos e não vivos	18/10 a 31/11
		Diversidades	01/12 a 14/12
		Projeto Ecoformador da Escola; Contação de histórias (musicalização e leitura) – Alfabeto, vogais, encontros vocálicos, consoantes, números e quantidades.	Durante o ano letivo

Fonte: Planejamento Anual para a Educação Infantil de Paulo Lopes/SC (2021), 2021.

Com relação aos quadros apresentados, do ano de 2017 para 2021, aconteceram pouquíssimas alterações, foi mantida uma mesma base de temas e conteúdos, além de uma mesma organização. Em 2021, estão indicadas as datas para cada tema/conteúdo.

Segundo as professoras, tais temas e conteúdos orientam a organização de diversos pequenos Projetos de trabalho e, conseqüentemente, as atividades.

Só que, às vezes, fica um pouco engessado, sabe, a prática no caso, dando temas assim a gente acaba não explorando outros tipos de atividades, outras coisas, né. (Professora Emília, registro em áudio, abril de 2021).

Realmente tal organização acaba por engessar as práticas, se retomarmos o cronograma lá do ano de 2017, praticamente os mesmos temas e conteúdos estenderam-se até o ano atual, 2021. Então, uma criança que chegou às instituições educativas com um ano de idade, vivenciou os mesmos temas e conteúdos, durante os cinco anos na Educação Infantil. Isso faz com que não se cumpra com nossa função social e pedagógica de ampliar repertório das crianças.

Nessa altura da discussão, as professoras foram conseguindo visualizar questões que até então, não tinham sido refletidas.

Verdade, Débora! A gente vai ter que pensar sobre isso mesmo, esses mesmos conteúdos desde o Pré I, das crianças lá na creche e depois até o pré V. (Professora Sofia, registro em áudio, abril de 2021).

Também concordo! A gente acaba repetindo muitas coisas, a gente quer fazer algo diferente, mas, daí não dá. (Professora Fabiana, registro em áudio, abril de 2021).

Vale destacar que o cronograma do ano de 2021, quando apresenta os temas e conteúdos para o Pré IV e V, indica a partir do segundo bimestre “encontros vocálicos”. Mas, de forma alguma isso deveria aparecer nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Como bem destacou a professora Emília: “Claro que não” (Registro em áudio, abril de 2021), pois, os eixos do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos de idade são as interações e a brincadeira, visando a ampliação dos conhecimentos artísticos, ambientais, tecnológicos, científicos e culturais.

Durante nossos encontros também identificamos que o trabalho com a documentação pedagógica precisa ser qualificado/ampliado na Rede, conforme já dito anteriormente. Nessa altura da discussão, ponderamos entre nós que se tivéssemos o hábito de registrar diariamente, compondo diferentes formas de registro do cotidiano vivido, certamente várias questões

debatidas e que vieram à tona no Grupo Focal já teriam sido identificadas pela equipe profissional.

Conforme a fala inicial, a realização do Grupo Focal se configura como uma importante etapa da pesquisa, no entanto, alcançamos mais do que os objetivos propostos ao perceber que nossas discussões perpassaram os encontros e chegaram nos diálogos, lá nas instituições, antes mesmo que os resultados da pesquisa fossem apresentados para a Rede. Isso se deu por meio das participantes do Grupo Focal, que costumavam compartilhar com as demais professoras, nossas reflexões. A professora Fabiana, inclusive, confirmou isso em nosso último encontro “levei para a sala, conversei com as minhas professoras, foi bem importante mesmo.” (Registro em áudio, maio de 2021). Algumas professoras me procuraram manifestando desejo em participar da pesquisa, no entanto, após nosso cronograma de encontros já ter sido cumprido.

Dessa forma, evidencia-se, então, que o Grupo Focal tanto foi importante para a pesquisa, quanto para a própria Rede pesquisada, se partirmos de um ponto de vista formativo e considerarmos a densidade das discussões realizadas. Segundo a professora Sofia,

É um despertar, né, porque tem horas que a gente vive tão no automático, que a gente não enxerga isso tudo, então, agora é um momento que a gente está trocando ideias e tá revendo algumas coisas, eu acho bem válido, bem importante. (Professora Sofia, registro em áudio, abril de 2021).

Assim como a professora Sofia, as demais participantes consideraram o Grupo Focal uma importante oportunidade de diálogo e reflexão, ficou evidente que se sentiram desafiadas a fazer diferente, a propor formas de organização da rotina diária que favoreçam a participação ativa das crianças.

Quando nos dedicamos a retomar nosso percurso e a refletir sobre os círculos de discussões, mesmo as participantes que se colocavam de uma maneira mais silenciosa e preferiram, em muitos momentos, se colocar no lugar de escuta, apresentaram depoimentos importantes e, inclusive, ressaltaram tendo a professora Alice como porta voz: “tomara que tenham outras oportunidades para a gente se reunir assim.” (Registro em áudio, maio de 2021). Foram momentos importantes “para que a gente pudesse parar e pensar, sobre algumas atitudes nossas, no dia a dia.” (Professora Sofia, registro em áudio, maio de 2021). A professora Sarah evidenciou sua troca de perspectiva com relação a função da rotina diária, segundo ela o Grupo Focal

Veio de encontro com muitas questões que eu já tinha dúvida. [...] Eu tinha a rotina meio como algo engessado, tinha que ser aquilo ali e deu, então, a partir dos encontros e também, das vivências que a gente vem tendo de fora da sala, comecei a perceber que dá para trabalhar de outra forma e ser mais flexível. (Professora Sarah, registro em áudio, maio de 2021).

Na sequência a professora Emília enfatizou o exercício de refletir sobre sua própria prática, dizendo:

Fez eu refletir muito a minha prática! [...] Refleti muito mesmo, e o que vou levar para mim, é esse olhar cada vez mais reflexivo e que a rotina não pode ser engessada, realmente. (Professora Emília, registro em áudio, maio de 2021).

Como sugestão de grande parte das professoras participantes, está a realização de mais momentos como os oportunizados pelo/no Grupo Focal, inclusive, de estendê-los às demais professoras da Rede. Enfatizaram a necessidade de “um estudo mais amplo do/sobre o planejamento com os professores da Rede. Algo assim, mais prático para que os professores possam se reunir, trocar mais ideias.” (Professora Sarah, registro em áudio, maio de 2021). Ainda, com relação aos planejamentos, a professora Emília sugeriu rever a indicação de temas específicos, ao dizer que seria interessante “repensar isso no nosso planejamento, [...] às vezes, com esses temas fica, de certa forma, engessado.” (Professora Emília, registro em áudio, maio de 2021).

Se torna importante dizer que a organização tal como está, envolve as professoras em uma cultura pedagógica que retira delas a própria autoria docente. Nesse sentido, não são apenas as crianças que vivenciam experiências limitantes, mas, os adultos também.

As participantes enfatizaram, então, a necessidade de discussão, estudo e formação, envolvendo as rotinas diárias, os planejamentos pedagógicos e também, os diversos temas que envolvem a garantia da qualidade na Educação Infantil, bem como a participação ativa das crianças neste contexto.

Encaminhar a discussão e provocar reflexões não foi um desafio fácil, as participantes se colocaram como ouvintes seguidas vezes, mas, o silêncio por si só, também comunicava, também representava. E, é compreensível se entendermos que colocar em pauta a própria prática pedagógica é desafiador, as inquietações foram comunicadas por elas aos poucos e trouxeram à tona às dúvidas e convicções.

Sendo assim, os diálogos e trocas de pontos de vista entre membros do Grupo Focal, certamente, reverberarão em possibilidades importantes para revisitar e reorganizar os

documentos da Rede, bem como, para repensar os elementos estruturantes da rotina, dando visibilidade para o que crianças e adultos constroem nas e pelas interações.

Antes de finalizar essa seção, se torna importante reforçar os agradecimentos já realizados no início da análise, haja vista que o grupo se reuniu todas as semanas, desde seu início, em uma época de pandemia, diante de todos os desafios impostos. Considero a presença de cada uma das professoras como indispensável para a pesquisa e agradeço, imensamente, cada uma em especial, pela participação. Reconheço os nossos encontros como uma conquista e até mesmo, como um ato de resistência, pois, apesar de todas as adversidades, todas as perdas atuais relativas à Educação e Pesquisa em nosso país, nos dedicamos a buscar conhecimento e a atualizar nossas práticas para proporcionar um contexto de qualidade para as crianças nas instituições educativas.

O planejamento de cada um dos encontros foi organizado sempre com muito compromisso e responsabilidade, a partir da ímpar e valiosa orientação da Professora Dra. Julice Dias, para propor discussões que contribuíssem com a qualidade das práticas pedagógicas das professoras, para conquistarmos uma perspectiva de/sobre a rotina diária que situa essa organização como parceira e não como controladora nas instituições de Educação Infantil. Também com muito respeito, procurei indicar alguns pontos que divergem das orientações dos documentos oficiais, tanto durante os encontros, quando nos momentos dedicados a escrita da análise ora em tela.

Considerando a pesquisa e, então, o convite para refletir sobre esse tema, ficou evidente uma mudança de perspectiva com relação à função pedagógica da rotina diária e, sobretudo, com relação as orientações e critérios pedagógicos para estruturá-la nas unidades educativas da Rede. Essas se tornam conquistas importantes, pois, temos um compromisso com as crianças e com a defesa das especificidades dessa etapa da Educação Básica, diante de interpretações “equivocadas” sobre a Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, conforme o objetivo geral traçado, tivemos a intenção de analisar os critérios pedagógicos refletidos na rotina diária das instituições de Educação Infantil, a partir da escolha/seleção e organização dos materiais.

Entendemos que a diversidade de materiais, dispostos em um ambiente preparado a partir de critérios pedagógicos coerentes, que reconheçam as crianças como agentes, favorece o protagonismo infantil durante as interações e brincadeiras.

Então, em um primeiro momento, nos dedicamos a realizar um levantamento documental, para se atentar ao que dizem os documentos oficiais dedicados à primeira etapa da Educação Básica, sobre a escolha/seleção e organização dos materiais, nos espaços dedicados ao cuidado e educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Diante desta etapa ficou latente que a organização dos espaços e dos materiais se constitui como um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças. Ficou potente ainda, a preocupação e importância dedicada ao espaço físico e sua dimensão estética, aos materiais e brinquedos, nos documentos selecionados, bem como, a respeito de como as crianças exploram esses elementos, pois, é preciso oferecer-lhes oportunidade e tempo para, a partir dos diversos estilos de interações, relacionarem-se com os elementos curriculares com autonomia, diante de um espaço acessível a elas.

Dessa forma, as dificuldades e possibilidades dessa organização também foram consideradas na trajetória da pesquisa que levou como problemática as estruturas pautadas rigorosamente pelo tempo mecânico do relógio, pois, desconsideram o potencial, as necessidades e interesses específicos das crianças, limitam as experiências e não promovem interações que favoreçam a aprendizagem ativa.

Na altura da análise dos planejamentos, verificou-se que cada instituição educativa apresenta uma maneira de organizar os Planejamentos Pedagógicos Bimestrais e/ou Semestrais, bem como, cada professora organiza a seu modo os Planejamentos Pedagógicos Diários. Ficou a impressão de que é preciso alinhar este trabalho com as professoras, revisitar os princípios e a organização referente à Pedagogia de Projetos e aos Planejamentos Pedagógicos. Além disso, de maneira geral, não foram detalhados os materiais, bem como os critérios para escolha/seleção e organização desses nos espaços/ambientes, os materiais e recursos são apenas listados.

Cabe-nos ponderar que essa questão demanda repensar e estabelecer critérios para a escolha e organização dos espaços e materiais, pois, como vimos ao longo deste trabalho, reflete as concepções de infância(s) e de criança(s).

Os resultados da análise dos Planejamentos foram confirmados por meio dos círculos de discussões com o grupo de professoras, os quais também manifestaram o imperativo do tempo do relógio como organizador da rotina diária em detrimento do tempo das interações e brincadeiras.

Os encontros com o Grupo Focal se constituíram como um processo formativo diante do desafio de olhar para e compartilhar a própria prática, enquanto cada professora e enquanto grupo. Essa *práxis* de encontro, discussão e reflexão foi reconhecida pelo grupo de professoras como necessária, como possibilidade para a garantia da qualidade do que é vivido nas instituições.

Encaminhar a discussão e provocar reflexões não foi um desafio fácil, no entanto, perante as inquietações que foram se colocando aos poucos, enquanto refletíamos a respeito da prática pedagógica que é vivenciada por meio da organização da rotina diária nas instituições de Educação Infantil, reconhecemos as ricas oportunidades nas/das relações entre adultos e crianças, se realizadas por meio de uma Pedagogia Relacional, o que colocou em pauta as dúvidas e as certezas, oportunizou trocas de perspectivas importantes e, com isso, o compromisso de reestruturar e qualificar as práticas pedagógicas.

Até então, a rotina diária foi uma organização pautada pelo tempo mecânico e realizada a partir da listagem dos tempos, sem um planejamento dedicado a cada um dos elementos estruturantes e não lhes provocava reflexões, pois, era entendida como uma organização que já estava dada de longa data e, portanto, era vista como tarefa a ser cumprida.

A ampliação de repertório proporcionada por meio do contato com diferentes abordagens curriculares e, então, diferentes formas de organizar o cotidiano, aos poucos, foi desafiando as participantes a reconhecerem a função pedagógica da rotina diária e, assim, a pensar nessa organização de uma maneira mais flexível e planejada, para que respeite os ritmos das crianças e dos adultos.

A participação ativa das crianças foi defendida de forma acentuada ao longo deste estudo e, inclusive, é também assegurada pelos documentos oficiais quando lhes reconhecem como sujeitos de direitos, legitimam as instituições educativas como espaços privilegiados para vivenciarem a(s) infâncias(s) e asseveram que os eixos do trabalho pedagógico com as

crianças de 0 a 5 anos de idade são as interações e a brincadeira, visando a ampliação dos conhecimentos artísticos, ambientais, tecnológicos, científicos e culturais.

Os ritmos infantis acabam não respeitados diante de experiências que são controladas, de forma imperativa, pelo tempo mecânico do relógio ou ainda, sendo sempre direcionadas pelas orientações dos adultos. Portanto, as crianças, durante a rotina diária, exploram por meio de um conjunto de interações e brincadeiras, diferentes experiências que devem equilibrar/envolver o seu protagonismo e dos adultos.

De forma emblemática, por meio das discussões, conquistamos a troca de perspectiva com relação ao termo “atividade” na Educação Infantil, distanciando-o do entendimento de um tempo específico de produção, para o reconhecimento das diferentes experiências das crianças como “atividades”.

Esse entendimento marcou a importância de planejar cada um dos elementos estruturantes da rotina diária, quais sejam: **tempo, espaços, materiais, conceitos, interações e brincadeiras, observação, registro e documentação**; pois, reverberam na qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, tornando-as desafiadoras e significativas.

Diante disso, a pesquisa assevera a necessidade de revisitar e complementar os documentos municipais com orientações minuciosas, pautadas em critérios pedagógicos e nos documentos oficiais, no que toca à elaboração dos planejamentos e, conseqüentemente, na estruturação das rotinas diárias, pois, tal como está, retira a autoria pedagógica das professoras e não favorece a participação ativa das crianças.

Outra questão que se coloca diz respeito ao trabalho com a documentação pedagógica, o qual precisa ser qualificado/ampliado na Rede, para dar visibilidade às experiências das crianças e dos adultos nas instituições e, assim, possibilitar uma reflexão constante do que é vivido.

O acompanhamento dos planejamentos também se apresenta como uma prática necessária a ser instituída, inclusive, também foi uma das sugestões realizadas pelas professoras, maiores encontros e discussões acerca do planejamento pedagógico.

Questões importantes foram observadas por meio das análises realizadas e, conforme dito anteriormente, foram apresentadas com o intuito de reconhecer a ausência de critérios pedagógicos para escolha/seleção e organização dos materiais, bem como, o imperativo do tempo mecânico como organizador das práticas pedagógicas nas instituições educativas, não como forma de justificar ou ainda, estigmatizar, mas, de sugerir de onde partir para seguir outras trajetórias pedagógicas.

Por fim, este estudo apresenta contribuição importante para o campo da Educação Infantil, tendo em vista que a rotina diária ainda representa temática e elemento curricular que necessita de amplo debate, estudo e tradução pedagógica para os contextos de cuidado e educação dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fraguimentos sobre a rotinização da infância. **Revista educação e realidade**, v. 25, n.1, p. 93-113, jan/jun 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Revista Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no Dia-a-Dia da Creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças**. In: Revista Zero a Seis, v. 10, n. 18 – Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – UFSC, 2008. (p. 53-67).
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2008n18p53/8077>. Acesso em: 20/10/2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.edição – Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília D. F., 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação Básica - Brasília, DF: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 2. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao Quintal Mágico: a educação infantil na TE-ARTE**. São Paulo: Ágora, 2006.

CARMO, Andréia do. **Avaliação de contexto na educação infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, p. 216. 2018.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas** – Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 09/11/2019.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Julice. BHERING, Eliana. **A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇA: foco central do planejamento na educação infantil**. Itajaí: Revista Contrapontos, 2004. Volume 4 – n.1 – p. 91-104. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/0b9e/3ec6418b1ff48a21504172259e910e51fee6.pdf>. Acesso em: 15/01/2020.

DIAS, Julice. SANTOS, Luciana Mara Espíndola. As infâncias na creche: cenas do cotidiano. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 45, p. 111-130, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5106/4090>. Acesso em: 28/06/2021.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GASPAR. Prefeitura de Gaspar. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da rede Municipal: Educação Infantil**. Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau: Editora, 2010.

GATTI, Bernardete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14/02/2020.

HARRIS, Vicent. O Recreio: Aprendizagem num Ambiente Exterior. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

HOHMANN, Mary. *et al.* **A Criança em Acção**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

HOHMANN, Mary. As múltiplas faces do planeamento feito pelas crianças. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996c.

HOHMANN, Mary. Experiências-chave: principais aspectos do apoio ao despertar capacidades nas crianças em idade de infantário. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996b.

HOHMANN, Mary. A Socialização na Abordagem *High/Scope*. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996a.

HOHMANN, Mary. WEIKART, David. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida– FE-USP. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LINO, Dalila Brito. A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo *High/Scope*. In:

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 1998.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora E.P.U., 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

PAULO LOPES. Prefeitura de Paulo Lopes. Secretaria Municipal de Educação. **DIRETRIZ MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULO LOPES**. Paulo Lopes, 2019.

PICINATO, Débora Marina. **A Natureza: um mundo de flores e cores**. Relatório Final de Estágio. Florianópolis: FAED/UDESC, 2015.

POWELL, Amy. Reaja corretamente! In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ROGERS, Ann. Ambientes para Aprendizagem Ativa. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED/SC, 2019.

TOMPKINS, Mark. Ajudar as crianças a recordar. In: BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

VIEIRA, KARLA MARIA VIDAL. **Atividade na Educação Infantil: Análise a partir da Escala ECERS-R e dos Documentos Oficiais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2018.