ISSN: 2358-8829

ROTINAS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA

Elisabete Antonia Pereira Carneiro[1]

[1] *Me. Educação Física, SME Palmas – TO, elisabeteapalmas@gmail.com*

INTRODUÇÃO

A organização da rotina é um elemento central na Educação Infantil, pois contribui para estruturar o cotidiano escolar e orientar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente educativo. A previsibilidade das atividades, dos horários e dos espaços pode favorecer sentimentos de segurança e pertencimento, auxiliando as crianças na construção de referências temporais e sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) indicam que as práticas pedagógicas nessa etapa devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (BRASIL, 2010). De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as práticas educativas devem ser organizadas a partir dos eixos estruturantes interações e brincadeiras, reconhecendo que as crianças aprendem principalmente por meio das experiências vividas no cotidiano escolar (BRASIL, 2017).

Entretanto, estudos sobre o cotidiano na Educação Infantil indicam que, em muitos contextos institucionais, as rotinas tendem a ser organizadas de maneira excessivamente estruturada e centrada em atividades dirigidas, reduzindo as possibilidades de exploração, movimento e brincadeiras livres (BARBOSA, 2006). Nessa perspectiva, a organização rígida do tempo e das atividades pode limitar as experiências das crianças, restringindo oportunidades de interação e autonomia.

Do ponto de vista teórico, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (2011), destaca que o desenvolvimento ocorre a partir das interações entre o indivíduo e os diferentes contextos nos quais está inserido. Nesse sentido, o ambiente escolar e a forma como as rotinas são organizadas constituem elementos importantes do microssistema, influenciando diretamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

ISSN: 2358-8829

Além disso, autores como Kishimoto (2010) e Corsaro (2011) enfatizam a importância do brincar e das interações entre pares para o desenvolvimento infantil, destacando que as crianças constroem conhecimentos e significados a partir das experiências vivenciadas em contextos sociais e culturais.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar como as rotinas institucionais são organizadas no cotidiano da Educação Infantil e de que forma podem influenciar as experiências e o desenvolvimento das crianças.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar a organização das rotinas em instituições de Educação Infantil e refletir sobre suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças.

Mais do que uma questão técnica isolada, esse cenário representa um desafio maior dentro da governança educacional, englobando concepções acerca da infância, bem como a organização institucional do trabalho docente, em conjunto com as políticas formativas permanentes aplicadas aos educadores. Este artigo parte da premissa de que a baixa valorização do brincar e do movimento nas rotinas dos CMEIs não se deve apenas às limitações pessoais dos docentes, mas também aos arranjos institucionais que transferem responsabilidades para os professores, isoladamente, diante das múltiplas demandas existentes.

É fundamental reconhecer que é impossível dissociar corpo, mente, brincar e aprendizado, visto que as experiências motoras e expressivas dependem diretamente tanto das condições materiais ofertadas pelas escolas quanto da mediação intencional desempenhada pelos educadores ao longo do processo educativo. Assim, ao conjugar evidências empíricas e reflexões formativas, apresentamos uma estrutura analítica adequada à interpretação das práticas vivenciadas nos CMEIs sob a ótica do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, fornecendo indicadores práticos para o monitoramento efetivo das oportunidades de movimento e proposições políticas direcionadas às redes municipais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Bronfenbrenner (1996, 2011), oferece premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais, criticando assim, o modelo tradicional de estudar o desenvolvimento humano “fora de contexto”. Para ele, as inúmeras experiências e interrelações vivenciadas pela pessoa eram ignoradas, já que as investigações observavam somente o sujeito em desenvolvimento dentro de um determinado ambiente. (Bronfenbrenner,1979).

ISSN: 2358-8829

O conceito de desenvolvimento abordado pelo autor é resultado de uma interação entre diferentes elementos, incluindo o processo proximal, as características individuais da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato e a exposição temporal a determinados processos proximais e ambientes, denominado PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo).

O primeiro conceito refere-se aos processos proximais, o qual Bronfenbrenner também chama de "motores do desenvolvimento". Esses processos referem-se ao desenvolvimento humano que ocorre por meio de processos progressivamente mais complexas e recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo e as pessoas e objetos. As atividades precisam evoluir em complexidade e não apenas serem repetidas, de forma simples. É necessário que a interação ocorra de forma regular e por muito tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Tudge, 2012).

O segundo conceito do Modelo PPCT é dirigido à pessoa, apresentando os três tipos de características: demanda, recurso e força:

Microssistema: refere-se aos ambientes imediatos e diretos nos quais a criança interage, como a família, a escola e a creche e onde ocorre os processos proximais.

Mesossistema: diz respeito às interações entre os diferentes ambientes do microssistema, como a relação entre família e escola.

Exossistema: engloba contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que influenciam sua vida, como o local de trabalho dos pais.

Macrosistema: representa os valores culturais, crenças e sistemas sociais mais amplos que afetam o desenvolvimento da criança bem como o estabelecimento de politicas públicas.

O quarto componente se refere às dimensões temporais, Bronfenbrenner e Morris (2006) destacam que o cronossistema segue uma lógica estruturada para a análise dos eventos, contemplando três níveis principais microtempo, mesotempo e macrotempo.

Assim, a TBDH permite compreender como o microssistema é influenciado e exerce influência sobre o mesossistema, exossistema e macrossistema ao longo do tempo, em uma perspectiva temporal denominada cronossistema (Bronfenbrenner; Morris, 1996; Bhering; Sarkis, 2009; Yunes, Juliano, 2010; Benetti et al. 2013).

METODOLOGIA

Metodologicamente, foi conduzido um estudo de abordagem qualitativa-descritiva, englobando três CMEIs localizados em Palmas - TO, que combinou uma observação ecológica

ISSN: 2358-8829

das rotinas pedagógicas, análise do planejamento diário, entrevistas com profissionais e crianças envolvidas e registro das atividades lúdicas realizadas pelas crianças (ecological design). Essa triangulação metodológica viabilizou captar as distâncias entre o prescrito pelas diretrizes educativas e as realidades vivenciadas no cotidiano escolar, além de identificar potenciais alavancas para mudanças pedagógicas e organizacionais.

O estudo foi realizado em três instituições públicas destinadas à Educação Infantil, situadas em áreas urbanas, onde participaram quinze adultos, incluindo professores e auxiliares, bem como cento e vinte crianças com idades entre quatro e cinco anos.

Inicialmente foi estabelecido o contato com a secretaria de Educação do município de Palmas/TO a fim de firmar parceria e autorização para realização da pesquisa. A pesquisa foi autorizada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/CONEP/UFT de acordo com o número 7.156.978 de 2024.

Etapa 1: Aplicação do termo de consentimento para os profissionais e do termo de assentimento para os pais das crianças participantes.

Etapa 2: Solicitação à direção do documento que estabelece a rotina institucional, contendo horários e atividades propostas para cada dia da semana.

Etapa 3: Realização de duas visitas ao CMEI dentro do período semanal (exemplos: segunda e quinta ou terça e sexta), representando início da semana e próximo ao final de semana, para realização de registros e observações de todas as atividades, interações e processos realizados durante o dia da visita.

Etapa 4: Após a finalização das visitas, o pesquisador fez uma única pergunta aos profissionais da instituição: “Você mudaria algo no ambiente escolar para que as crianças se movimentassem mais e livremente?” R: ( ) sim, o que você mudaria? ( ) não, por que você não mudaria? E uma outra pergunta as crianças: “Você faria alguma mudança na escola para que pudessem se movimentar mais?

Os instrumentos usados para coletar os dados foram: Diário de campo e gravador para as entrevistas que seriam transcritas para análise.

Todo o material coletado foi posteriormente organizado e analisada a partir dos elementos do modelo PPCT de Bronfenbrenner (1996; 2011), permitindo uma leitura sistematizada das relações entre processos, contextos, tempos e características individuais das crianças no ambiente escolar e as relações aluno x aluno, aluno x professor e professor x professsor.

ISSN: 2358-8829

As entrevistas tiveram como objetivo identificar percepções relativas ao espaço físico disponível, às oportunidades de movimentação, à infraestrutura e à participação ativa dos adultos durante os momentos recreativos ocorridos diariamente nesse ambiente educativo. As respostas coletadas foram gravadas, transcritas e categorizadas conforme quatro dimensões principais: (1) satisfação relacionada ao espaço físico disponível; (2) necessidades de melhorias na infraestrutura; (3) ampliação das possibilidades de ludicidade oferecidas; e (4) envolvimento ativo dos adultos durante as experiências recreativas propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das rotinas institucionais e dos espaços físicos de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Palmas (TO) evidenciou elementos recorrentes que impactam diretamente as oportunidades de movimento e de brincar das crianças. As observações foram organizadas segundo os componentes do modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto, Tempo), permitindo uma compreensão aprofundada da dinâmica vivenciada pelas crianças de 4 e 5 anos em seus ambientes institucionais.

Nas três instituições observadas, identificaram-se rotinas marcadas por uma organização rígida do tempo e dos espaços, com predomínio de atividades pedagógicas dirigidas e longos períodos em que as crianças permaneciam sentadas ou em atividades de escuta passiva. Ainda que existam momentos de brincadeiras, estes são, em geral, controlados por adultos e limitados por normas institucionais, como o uso restrito dos parquinhos ou a preferência por atividades internas em dias chuvosos, por falta de espaços com coberturas adequadas para abrigo da chuva ou sol forte.

Em relação ao Processo Proximal, observou-se que as interações entre crianças e entre crianças e adultos tendem a ser reguladas por regras de silêncio, disciplina e controle do comportamento, o que reduz a complexidade e a espontaneidade das atividades motoras amplas. Embora tenham sido registradas interações significativas entre as crianças, como brincadeiras de faz de conta, exploração de espelhos e pega-pega, muitas dessas interações eram interrompidas por adultos com falas que restringiam o movimento ("não corra", "fique sentado", "isso é perigoso"), mesmo que documentos como a BNCC (2017), o RCNEI (1998) e o Documento Curricular do Tocantins (2018) destaquem o Brincar como eixo estruturante da prática educativa, as observações indicaram um controle frequente e a repressão dos movimentos infantis. Tais atitudes demonstram uma cultura institucional rígida, disciplinadora

ISSN: 2358-8829

e que prioriza o controle sobre o corpo infantil em detrimento da expressão do brincar e do movimento corporal.

No que se refere ao componente Pessoa, as observações destacaram a diversidade de características individuais das crianças, incluindo aquelas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas crianças, embora muito bem acolhidas pelas equipes pedagógicas, também foram afetadas pelas limitações das rotinas, que não contemplam com flexibilidade suas necessidades específicas de movimento, interação e exploração sensorial. Além disso, identificou-se que crianças com mais iniciativa ou persistência conseguiam criar novas formas de brincar, mesmo em contextos restritivos, evidenciando características de força e recurso conforme o modelo PPCT.

O Contexto, especialmente o microssistema, foi analisado a partir da organização física das salas e dos espaços externos. Duas instituições pesquisadas apresentam estruturas físicas diversificadas, com áreas amplas e parquinhos com bons brinquedos. No entanto, a utilização desses espaços nem sempre ocorre de maneira a favorecer a exploração corporal. Em muitos casos, brinquedos permanecem guardados ou são utilizados apenas sob autorização, e a organização dos móveis dificulta a movimentação livre, porque na maioria das vezes todas as crianças matriculadas estão presentes, por volta de 40 crianças. Além disso, o uso da televisão e massinhas de modelar como estratégias de controle do comportamento foi comum nas três instituições, limitando ainda mais o tempo disponível para brincadeiras ativas.

Quanto ao Tempo, observou-se que a rotina escolar é pautada por um cronograma fixo, com pouca margem para improvisações ou adaptações conforme os interesses das crianças. O microtempo das atividades revela longos períodos de espera e transição, nos quais as crianças permanecem inativas, aguardando ordens ou deslocamentos em fila. O mesotempo aponta para uma repetição de práticas ao longo dos dias, com ênfase em atividades sedentárias, e o macrotempo reflete uma tradição pedagógica que ainda valoriza apresentações formais e resultados visíveis, como danças coreografadas e atividades em cadernos, em detrimento do Brincar espontâneo e da exploração corporal.

Os achados desta pesquisa dialogam com estudos que apontam para uma desvalorização do movimento no cotidiano das instituições de Educação Infantil (KNEIPP et al., 2015; SOUZA et al., 2016), bem como com críticas à “escolarização precoce” que prioriza tarefas cognitivistas e minimiza o protagonismo infantil (BARBOSA, 2013; COELHO et al., 2018). Além disso, os dados revelam uma discrepância entre os discursos presentes nos documentos oficiais — que

ISSN: 2358-8829

colocam o brincar como eixo central da Educação Infantil (BRASIL, 2017; RCNEI, 1998; DCT, 2018) — e a prática pedagógica observada.

Portanto, é fundamental repensar o papel das rotinas escolares nas instituições de Educação Infantil. Rotinas previsíveis são importantes para a organização do tempo e a construção de segurança emocional pelas crianças. Contudo, elas não devem ser sinônimo de rigidez ou de inflexibilidade. Como afirma o próprio planejamento institucional de uma das escolas observadas: "a rotina pode ser rica e alegre, proporcionando espaço para a construção diária do vínculo professor-criança". Essa concepção, embora enunciada, ainda não foi plenamente traduzida em práticas pedagógicas que respeitem a natureza ativa, corporal e lúdica da infância.

Com relação as entrevistas realizadas com crianças e profissionais, na instituição 1 quatro adultos responderam, foi verificado que 50% das respostas apostariam em melhorias na infraestrutura, 25% acham que a criação de espaços maiores para livre movimentação seria bom para as crianças e 25% ampliariam as oportunidades para brincadeiras na escola. Oito crianças desta instituição também se expressaram através das respostas dadas à entrevista, e constatou-se que 75% delas querem melhorias na infraestrutura para brincar, uma delas falou "eu acho que deveria ter uma pista de corrida para eu correr mais e apostar corrida com meu colega". Uma criança mencionou a chuva como um obstáculo para brincar dizendo: "eu gostaria que não tivesse chuva para ir lá fora brincar" indicando a necessidade de cobertura do espaço, e apenas 25% das crianças sentem satisfação com o espaço físico que possui na instituição para brincar.

Na instituição 2 participaram seis adultos, 50% dos entrevistados apostariam na melhoria das infraestruturas para as crianças, 16% dos entrevistados acham que o atual ambiente é satisfatório e 34% dos entrevistados apostariam na ampliação de oportunidades para as crianças brincarem. Para as sete crianças entrevistadas nesta instituição 85% das respostas entrariam na categoria de ampliação de oportunidades de brincar, com falas como: "Eu gosto de brincar no cavalinho e de neném e de casinha", e uma resposta com 15% entraria na categoria participação ativa dos adultos com a fala "...eu queria que a professora brincasse comigo de pega-pega".

Na instituição 3 foi realizada a entrevista com 5 adultos, dos quais 40% sentem satisfação com o espaço físico, 20% acham que deveria ter melhorias na infraestrutura do ambiente, 20% apostariam na ampliação de oportunidades para brincar e 20% apostariam na participação dos adultos dizendo: "eu colocaria mais professoras para brincar com as crianças". Na entrevista com as 5 crianças, foi obtido que 20% delas estavam satisfeitas com a instituição

ISSN: 2358-8829

e 80% entram na categoria de ampliação de oportunidades de brincar com a seguinte fala “eu gosto de brincar de massinhas e estudar, seu eu pudesse fazer alguma coisa diferente eu iria brincar no parquinho e no pula-pula, mas depois eu iria estudar”.

Além das barreiras estruturais, destacou-se a baixa participação dos adultos nas experiências corporais. A categoria “participação dos adultos” foi a menos mencionada nas entrevistas, totalizando apenas 11,67%. As crianças expressaram desejo por uma presença mais ativa e afetuosa dos professores — como na fala recorrente: “eu queria que a professora brincasse de pega-pega comigo” — o que evidencia a necessidade de investir em esforços contínuos para formar mediadores sensíveis, capazes de equilibrar cuidado, afeto e intencionalidade pedagógica.

A ausência de espaços de reflexão sobre a prática docente acentua essa problemática. Muitos professores reproduzem rotinas engessadas não por falta de compromisso, mas por ausência de apoio, incentivo e formação continuada insuficiente. A formação permanente deve ser compreendida como direito e necessidade, e não como uma obrigação individual do professor, devendo ser sustentada por uma rede de apoio colaborativo entre escola, gestão pública, universidades e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta pesquisa evidenciam que, embora o brincar e o movimento corporal sejam amplamente reconhecidos nos documentos oficiais como elementos estruturantes da Educação Infantil, sua efetivação nas instituições públicas ainda enfrenta inúmeras barreiras. As rotinas observadas nos CMEIs investigados revelaram práticas pedagógicas que, em sua maioria, restringem a liberdade de ação, a espontaneidade e a expressividade das crianças, sobretudo por meio de uma organização rígida do tempo, do espaço e do comportamento infantil.

A partir do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, foi possível compreender como os processos proximais – fundamentais para o desenvolvimento humano – são afetados negativamente quando há excesso de controle, vigilância e atividades escolares descontextualizadas das necessidades da infância. A negação do direito ao mover-se corporal, muitas vezes naturalizada nas práticas institucionais, compromete não apenas o desenvolvimento motor das crianças, mas também sua saúde emocional, social e cognitiva.

É urgente que todos os atores envolvidos na rotina e nos projetos pedagógicos voltados à Educação Infantil deixem de tratar o mover-se corporal e o brincar como um “recurso

ISSN: 2358-8829

complementar" ou uma "pausa" na rotina e passem a compreendê-lo como eixo central da prática pedagógica. Para isso, é necessário investir em formação docente continuada, elaborar planejamento pedagógico sensível às especificidades da infância e garantir uma gestão escolar comprometida com a escuta ativa das crianças, pensando na promoção de ambientes mais vivos, dinâmicos e inclusivos. Também pensar em estratégias para conscientizar as famílias e responsáveis sobre a importância dessas práticas.

Este estudo contribui para a construção de práticas educativas mais sensíveis à infância e ao direito das crianças de se expressarem, se movimentarem e aprenderem de forma ativa, significativa e prazerosa. Acredita-se que a valorização do brincar e do mover-se corporal não apenas potencializa o desenvolvimento infantil, como também favorece a construção de vínculos afetivos e de uma escola mais humanizada e acolhedora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotinas Institucionais; Desenvolvimento Integral; Teoria Bioecológica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Rotina na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre o movimento e o brincar. Porto Alegre: Penso, 2016.

BENETTI, S. P. C. et al. Contribuições da teoria bioecológica para o estudo do desenvolvimento humano. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 3, p. 503–513, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 dez. 2009.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARNEIRO, Elisabete Antonia Pereira. O Ambiente da Educação Infantil e o Mover-se Corporal na Promoção do Desenvolvimento de Crianças de 4 e 5 Anos de Idade. 2025. 135f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física, Miracema do Tocantins, 2025.

COELHO, M. C.; TOLOCKA, R. E. O corpo na educação infantil: o brincar e o movimento como práticas pedagógicas. Revista Movimento, v. 26, n. e26022, p. 1–15, 2020.

KNEIPP, A. C. et al. Movimento corporal na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista Motrivivência, v.27, n.47, p.155-168, 2015.

SOUZA, S. C. et al. Educação física e infância: a desvalorização do movimento no cotidiano escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 2, p. 167–175, 2016.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. Documento Curricular do Tocantins (DCT): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Palmas: SEDUC/TO, 2018.