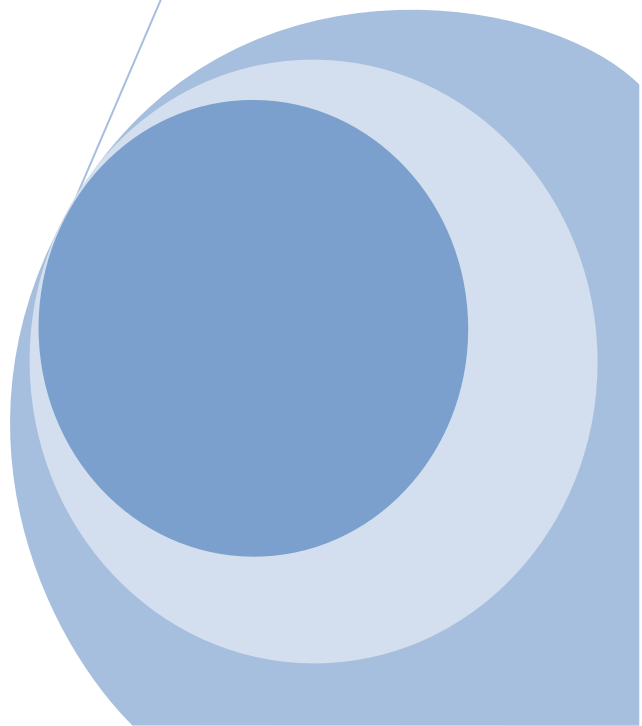
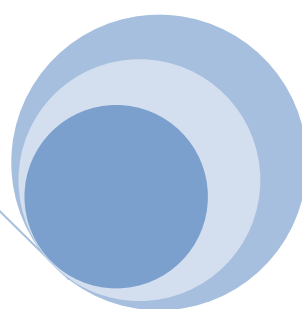


UMA ROTINA EM PROL DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS

Reflexão na proposição de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

Julyeverson da Silva Lucindo



REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Espírito Santos – UFES
Centro de Educação Física e Desportos – CEFD
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física e Rede Nacional - ProEF

ORIENTADOR

Prof^o Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

DISCENTE

Julyeverson da Silva Lucindo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L938u Lucindo, Julyeverson da Silva.
Uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças : reflexão na proposição de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças / Julyeverson da Silva Lucindo, Orientador Nelson Figueiredo de Andrade Filho . – 2020.
29 f. : il.

Produto Técnico (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Modo de acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

1. Educação física para crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Prática de ensino. 4. Planejamento participativo. I. Andrade Filho, Nelson Figueiredo de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	4
2. INTRODUÇÃO.....	5
3. INFÂNCIA/CRIANÇA.....	6
4. ROTINA.....	9
5. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS.....	11
6. TEMPO, ESPAÇO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
8. REFERÊNCIAS.....	19

1. APRESENTAÇÃO

Este produto é o resultado do processo de reflexão de nossa investigação, que tem por objetivo trazer reflexões sobre a mudança das rotinas das instituições de Ensino Infantil, buscando que essa rotina valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

A proposta surgiu do processo de reflexão da prática educativa desde quando me inseri no ambiente da Educação Infantil, ministrando aulas de Educação Física de 2014 a 2018, com crianças de 6 meses a 5/6 anos de idade. Inicialmente atuei no Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) Pequeno Polegar, em 2014, depois, no CMEI Tio Leandro, 2015 a 2018. Ambos são CMEI do sistema de ensino público do município de Serra/ES. Também da investigação proposta junto ao CMEI “Tio Leandro”

O interesse em pensar as experiências de movimento corporal das crianças (ANDRADE FILHO, 2011,2013) vem, portanto, de minha prática de ensino, das relações profissionais com os colegas técnicos e professores que fazem a rotina do CMEI, dos questionamentos que venho formulando no decorrer dos anos que ministro aulas, e, incrementou com a aproximação dos trabalhos acadêmicos e com o diálogo com o meu orientador no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Nesse processo de reflexão, rememoração e de leituras entendi que meus questionamentos focavam as experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil. Ao compreender a importância das experiências de movimento corporal no desenvolvimento das crianças pequenas e que eles perpassam a ação pedagógica docente na rotina do CMEI e que ela tende a ser interditadas na rotina do trabalho pedagógico no CMEI.

Constatando a importância das experiências de movimento corporal das crianças no desenvolvimento, indaguei como construir, coletivamente, uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI? Dito isso, a pesquisa fundamentou esse produto teve como objetivo construir momentos de reflexão com o grupo dirigente da instituição (docentes, pedagoga e gestoras da instituição), em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças na rotina do CMEI Tio Leandro, Serra, ES.

Fazer uma rotina que favoreça as experiências de movimento corporal das crianças não é uma ação pedagógica individual, é a necessidade das crianças e depende de um modo de pensar e agir coletivo. Buscamos, com isso, superar sua interdição das experiências de movimento corporal das crianças como cultura institucional, achamos por bem refletir sobre uma proposta de rotina possível para a instituição.

2. INTRODUÇÃO

Em nossa investigação buscamos analisar das falas do grupo dirigente (professoras, pedagoga e direção) do CMEI Tio Leandro e assim perspectivar a possibilidade de proposição de uma rotina para instituição que valorize as experiências de movimento corporal das crianças (ANDRADE FILHO 2011, 2013).

Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes e possibilidades efetivas de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, das linguagens, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança (Andrade Filho, p. 40)

Propomos que as experiências de movimento corporal das crianças sejam valorizadas no dia a dia do CMEI, não só em momentos específicos da rotina, mas como prática institucional, onde a criança é valorizada e respeitada, como sujeito que sabe de si. Mover a si é aqui considerado por nos de suma importância no seu desenvolvimento. A partir da conclusão de nossa pesquisa, buscando superar sua interdição das experiências de movimento corporal das crianças como cultura institucional.

Refletindo sobre o que propomos, achamos por bem elaborar esse produto. Compreendemos que a rotina não se elabora somente por uma pessoa e que não podemos estabelecer um tempo próprio para sua conclusão, é nesse sentido buscamos traçar reflexões sobre a rotina que almejamos, seus fundamentos e a resignificação de momentos específicos da rotina.

Essa reflexão leva em consideração os entendimentos e falas das professoras no decorrer da investigação proposta por nós como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional de Educação Física em Rede (ProEF-UFES), ou seja é a um visão de rotina que valorize as experiências corporais das crianças.

Para a elaboração desses entendimentos que suscitaram na elaboramos estratégias de discussão coletiva dos conhecimentos que perpassam a temática. Nesse sentido, nos reunimos com a diretora do CMEI para apresentar o estudo e definir em quais momentos de formação poderíamos realizar a referida discussão coletiva. Em seguida, apresentamos o projeto do estudo para as professoras com o intuito de realizar a investigação no bojo de uma programação de formativa em serviço. Por fim, planejamos um ciclo de discussões coletivas para tratar dos temas: 1. Rotinas no CMEI; 2. Experiências de Movimento Corporal das Crianças; 3. Relações Socioprofissionais no CMEI.

A partir das informações construídas nos momentos de formação, propusemos um questionário reflexivo, para gerar uma melhor compreensão e aprofundamento das ideias discutidas sobre os principais pontos levantados pelas professoras nos momentos de discussões coletivas.

Após análise desses questionários reflexivos, elaboramos questões e entendimentos que utilizamos nas entrevistas individuais, objetivando consolidar as ideias anteriormente discutidas, evidenciar a proposição de uma rotina que valorize as relações socioprofissionais entre as professoras e promover as experiências de movimento das crianças no cotidiano do CMEI Tio Leandro.

Das informações coletadas surgiram evidências que nos permitiram compreender entendimentos das professoras sobre os temas tratados, além de compreendermos os alicerces que fundamentam a rotina e o trabalho pedagógico do CMEI.

3. INFÂNCIA/CRIANÇA

Compreendemos a Educação Infantil como

[...]o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BNCC, p. 32)

O CMEI “Tio Leandro” atende crianças de 0 a 5 anos. O trabalho desenvolvido na instituição vincula o educar, cuidar e brincar, que a estrutura que alicerça o trabalho pedagógico desenvolvido ali, a rotina. A rotina vivida é condicionada a concepção de infância e criança que habitam a prática pedagógica do grupo dirigente das instituições.

Para a proposição da rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças a infância e o ser criança devem ser entendidos como proposto no trabalho de Sarmiento (2008)

A sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p. 22)

A infância não deve ser confundida com a criança. A infância como categoria do tipo geracional é algo socialmente constituído pela categoria geracional dos adultos. Diante desse entendimento podemos compreender que a concepção de infância que gira em torno do imaginário do grupo de adultos (grupo dirigente) que vivem a rotina do CMEI é o que defini as ações pedagógicas da instituição.

Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. (SARMENTO, 2008, 22)

A relação entre os adultos e as crianças, compreendemos que a criança está numa situação subalterna aos adultos ali presentes, então cabe cada vez mais se torna importante que os adultos ali presentes tenham um respeito a infância e o ser criança.

O repensar de um rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças passa por esse respeito e a compreensão dessa superioridade e de forma consciente buscamos compreender que os professores devem buscar sanar as dificuldades encontradas no dia a dia da rotina da instituição, pois nessa relação de desigualdades as necessidades das crianças é as que vão sendo deixadas por ultimo.

A criança nessa perspectiva deve ser entendida como

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

Nesse sentido não pode ser passiva nem seu desenvolvimento. Nas ações educativas deve ser considerada e respeitada seu modo de ser e agir.

Essa concepção de criança como 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 não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, p. 34)

Desde sua concepção a criança é produtor do cultura. não é passivo as construções sociais, ele modifica toda a estrutura estabelecida somente com sua presença. Não haveria de se falar em pai, mãe, avô, avó, sem a existência da criança, também não haveríamos de pensar em instituições de ensino infantil sem esse ser criança.

A criança modifica o ambiente de ensino assim como muda as relações familiares, então o CMEI, devem considerar as crianças como sujeitos de direito. Os CMEI são instituições únicas, não podendo ser comparadas a outras (Instituições de ensino fundamental, médio ou superior)

4. ROTINA

A rotina são compreendidas de diversas maneiras. Essa dificuldade em se achar uma definição única ao termo é compreensível, pois em nosso cotidiano é comum utilizarmos o termo em diversos momentos. Até mesmo na literatura percebemos diversos autores utilizando o termo em diversas situações. Segundo Barbosa (2000) o termo rotina é utilizado em vários momentos e de formas diferentes, sendo entendido/confundido como

[...] o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc [...] A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional [...] (BARBOSA, p.40)

Por ser compreendido de diversas formas, o termo rotina, é compreensível ter sido encontrado diversas definições nas falas das professoras, nos questionários reflexivos, mostrando a complexidade de se definir a rotina. Acreditamos que as várias utilizações do termo dificultam, também, a discussão da temática no ambiente do CMEI. Essa diversidade de definições persiste também quando analisamos o termo referido ao ambiente das instituições de Ensino Infantil.

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (BARBOSA, 2000, p.41)

A dificuldade de entender a rotina mostra a necessidade de reflexões para sua elaboração, pois aqui compreendemos que a rotina estrutura o planejamento da instituição, facilitando ou dificultando. Uma clara compreensão de sua importância permite que sua elaboração e realização corroborem com os objetivos que se propõe sua utilização. A rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças devem ser compreendida como

[...]uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil [...] elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, p.40)

Compreendemos que a rotina como categoria pedagógica é importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição, porém pouco discutida. Acreditamos que com essa reflexão trará elementos para discussão da rotina vivida com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

A compreensão da rotina como categoria pedagógica permite aos professores compreender que esse instrumento, que por vezes ignorado, (re)significado e nem mesmo discutido, é reflexo dos embasamentos pedagógicos que envolvem o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de

ensino. (Re)Pensar a rotina é um convite a (re)visitar documentos que norteiam o trabalho desenvolvido na instituição, entendimentos visto que as formaram professoras e perceber se as ações ali desenvolvidas estão correspondendo as ações de ensino desejadas.

Segundo Barbosa (2000) “*A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.*” (BARBOSA, 2000, P 40). Nesse sentido a rotina, no ambiente da instituição, e sua importância, vai além do que acontece no ambiente do CMEI e seus reflexos serão visíveis no desenvolvimento das crianças.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se 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, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, p.45)

Diante desses entendimentos da autora, percebemos que pensar/repensar a rotina é algo fundamental no trabalho com as crianças pequenas, que passa por compreender os entendimentos que circulam a prática pedagógica dos professores.

5. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS

O trabalho de Andrade Filho (2011, 2013) evidencia que as Instituições de Ensino Infantil vivem uma cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes e possibilidades efetivas de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, das linguagens, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança (Andrade Filho, p. 40)

Compreendemos que a interdição por cobrança pedagógica se refere a atividades que são de desenvolvidas e registradas em folha, pois as atividades que valores as experiências de movimento corporal das crianças são pedagógicas mais por vezes não são cobradas. Sendo compreendidas como gratificação por terem desenvolvidas das atividades das com registro em folha.

Segundo Rosa (2014)

[...]uma formação que mobilize a experiência de movimento corporal das crianças com competência técnica e compromisso político com a educação pública de qualidade. Neste sentido, devemos pensar em uma intervenção que coloque as experiências de movimento corporal da criança como começo, meio e fim da formação institucional.

Dado a importância das experiências de movimento corporal das crianças para seu desenvolvimento, uma situação trazida no trabalho de Andrade Filho (2011 e 2013) que as

[...]experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional[...]

As experiências de movimento corporal das crianças vêm sendo reduzidas a momentos específicos na rotina, principalmente as aulas de Educação Física. Nesse sentido, as vivências propostas durante as aulas de Educação Física, têm se mostrado um refúgio necessário na rotina do CMEI e no desenvolvimento das crianças pequenas e ainda sujeitas a atipicidades da rotina pedagógicas, ou seja em caso de necessidade as experiências de movimento são as primeiras a sofrerem interdição.

Andrade Filho (2011) evidencia situações em que é possível consequências da interdição das experiências de movimento corporal das crianças que serve de alerta para essa situação.

[...]algumas consequências dessas atitudes “desinteressadas” revelam-se quando se verifica que crianças não andam, não correm, não saltam, não manipulam, não movem a si com segurança e desenvoltura. Pois não possuem habilidade corporal suficiente estruturada para brincar de forma satisfatória no grupo, quando realizam atividades prescritas ou brincam entre si, bem como quando, na impossibilidade de manterem-se estáticas, “não param”, apesar das proibições ditadas, e acabam por serem classificadas, pelas professoras, como hiperativas ou portadoras de uma espécie de doença, uma “comichão nos couros”, indicada pela aparente falta de autocontrole do movimento corporal. Por outro lado, há também a apatia, o deslocamento pessoal, flagrante infelicidade presencial ao estar entre os pares ou com as professoras dentro da escola.

Buscamos nesse (re)pensar a rotina em prol das experiências de movimento corporal das crianças que consigamos alcançar benefícios a criança em seu desenvolvimento, tornando-a protagonista em sua formação, um sujeito de direitos.

Nesse processo de interdição das experiências de movimento corporal das crianças as professoras tem grande importância nessa superação. No vivenciar da rotina as professoras são as principais colaborados para essa superação. Por isso a compreensão da importância das experiências de movimento corporal é de suma importância para uma “militâncias” das docentes em prol das crianças

6. TEMPOS, ESPAÇO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Ao concluirmos nossa investigação compreendemos que a rotina é estabelecida por três “pilares”: tempo, espaço e prática pedagógica. Na relação desses três pilares que a rotina é elaborada considerando, por muitas vezes com o tempo e o espaço fixo e a prática pedagógica tem de se adaptar aos horários e locais dos CMEI pré estabelecidas pelo grupo pedagógico.

No que tange a ESPAÇO, compreendemos que

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 através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente. (BARBOSA, 2000, p.)

Temos de compreender o espaço físico da instituição como um local vivo onde as crianças possam viver suas experiências de movimento corporal, um local de autonomia e liberdade.

Compreendemos que muitas instituições de ensino infantil foram constituídas momentos de outro entendimento de infância, criança e desenvolvimento. Podemos até questionar se o surgimento dessas instituições foram criadas para atender uma necessidade da criança ou do adulto que trabalha e tem a necessidade de deixar a criança em algum lugar seguro, e que se alimente.

Não ignoramos a necessidade da sociedade de auxiliar essa família, mas compreendemos que as necessidades das crianças vão além do alimentar e da segurança. Então o ambiente do CMEI também deve considerar a necessidade de brincar, mover a si e viver suas experiências de movimento corporal das crianças.

Para as instituições antigas que por vezes não atendem esse entendimento de ambiente/espaço, devem buscar se resignificadas ou reestruturadas, se materializando no plano de ação da instituição. Mesmo que não seja possível mudar de imediato esse ambiente que ele se torne algo a ser almejado nos planejamentos dos CMEI.

O ambiente/espaço é constituído de acordo com o olhar que se tem sobre a Educação Infantil.

[...] 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 os experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios.

Torna-se importante evidenciar essas perspectivas que rodam o trabalho pedagógico das professoras para que evitem esses equívocos no trabalho desenvolvido no CMEI. Em nossa pesquisa entendemos que as professoras compreendem que a criança deva ser respeitada e valorizada, o que se distancia de uma ideia de vigilância ou controle, e adestramento dessa criança. É importante que esse entendimento se materialize também no ambiente.

Nesse caso o ambiente/espço deve ser entendido "... a organizaço do ambiente no trabalho com crianas tendo como base a concepço d que a noço do espço é construída sócio-históricamente e é constituída e constituidora dos seres humanos."(BARBOSA, 2000, p.)

Barbosa (2000, p) evidencia importância do espço física para o desenvolvimento das crianas e desafia os profissionais na elaboraçõ desse espço. Evidencia a importância da participaço das crianas, reforçando a ideia de que as crianas devem participar também dessa decisõ.

[...] o espço físico opera favorecendo ou não a construço das estruturas cognitivas e subjetivas das crianas. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espço para a imaginaço dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianas) ricos e desafiantes onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados, a variaço dentro de um mesmo ambiente amplia o universo cultural e conceitual das crianas. As rotinas diversificam-se em espços mais complexos.

Acreditamos que não caiba mais pensar a Educaço Infantil sem pensar, valorizar, dar voz as crianas, mesmo nessa questõ de ambiente, temos de elaborar estratégias para considerar seus entendimentos (entendimentos de quem vive esse ambiente), na elaboraçõ ou resignificaço.

Nos usos do tempo, é notório que

Vivemos uma época de aceleraço permanente do tempo, e muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianas provocando assim conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos.

No que tange a criança, percebemos que o tempo não se encaixa as necessidades das crianas, ao tempo da criança. Isso já é notório quando pensamos um criança específico, imagina quando nos referimos a um grupo de diferentes crianas, com diferentes contextos, entendimentos e necessidades.

O tempo nos põe o desafio de respeitar o ser criança de cada indivíduo. Não devemos tentar encaixar as crianas nos tempos que destinamos a elas, temos de buscar valorizar esse tempo da criança, que é uma forma de respeito ao ser criança. Compreendemos que a forma de fracionar o tempo presente na instituiço, ocorrem por necessidade de começar e terminar o dia letivo da instituiço. Muito do que acontece no CMEI esta estabelecido em cima do tempo cronológico: entrada, saída, lanche, almoço, aula de Educaço Física, aula de Artes, etc.

[...] elementos temporais, sendo utilizados como recursos para a elaboraçõ da estrutura principal das rotinas. Entre eles foram encontrados: a periodicidade, a alternância, a sequencia, a duraço, os ritmos, as transiçoões, a rigidez, a seriaço e a repetiço.

Não buscamos aqui propor uma forma de estabelecer o tempo ou mesmos eliminar a forma que é proposta atualmente, somente questionar se o tempo de ser criança também está sendo valorizado? Será que é esse mesmo o objetivo do grupo pedagógico quando organizamos a rotina assim? Nossa ideia é buscar a reflexõ sobre esse elemento (tempo) de forma coletiva.

Outra preocupação trazida pela autora é que a noção de tempo está mais compreendida como forma de disciplinarização do que aprendizado.

[...] a rotina diária estava muito mais associada ao arbitrário, ao autoritarismo e à disciplinarização do que à construção da noção de tempo. Não havia a participação ou a interação das crianças na construção e nas transformações das rotinas.

Não cabe pensar o tempo como forma de disciplinarização, o intuito de todo trabalho desenvolvido no CMEI deve ser o aprendizado, acreditamos que isso está claro nos dados colhidos no trabalho, mas percebemos que nesse elemento também deve ser levado em consideração a participação da criança nessa constituição.

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais.

Se não conseguimos fazer o que é ideal, devido a diversos fatores que por vezes escapam o querer dos profissionais da instituição, o que nos é possível? O que já conseguimos fazer? Será que nosso objetivo é a ordem, é achar algo estaque, imutável, algo perfeito?

No que tange as experiências de movimento corporal das crianças, é necessário estipular um tempo para que elas aconteçam, reduzi-las a momentos específicos, condicionados aos querer dos profissionais. Acreditamos que as experiências de movimento corporal das crianças tem mais a contribuir do que atrapalhar, pois o manejo do tempo na rotina e a rotina como um todo não pode ser fixa, de modo a submeter qualquer criança a um modelo específico.

A não observância dos espaços e tempos tem trazido consequência as experiências de movimento corporal das crianças.

A falta de espaço e de tempo na instituição de educação infantil para as experiências de movimento corporal das crianças é outra evidência problemática da sistemática de interdição corrente. Talvez o aspecto mais grave dessa questão seja o fato de que a falta de tempo e de espaço para a realização de experiências de movimento corporal das crianças compromete decisivamente a elaboração da noção de tempo e de espaço, de estar e de ser, para si, e também a construção da autonomia e da identidade pessoal e social dos sujeitos crianças entre os pares e ante os outros, com quem se relaciona. Compromete, portanto, a autoconstrução da criança como sujeito encarnado em seu tempo e espaço próprio, e a autodeterminação da pessoa criança e do cidadão infantil no espaço e tempo social coletivo. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 15)

Nesse sentido Barbosa (2000) e Andrade Filho (2011), corroboram em perceberem grandes desafios e consequências na organização dos tempos e espaços dos CMEI, sendo importante repensa-los a favorecer suas experiências de movimentos e elas, por sua vez, trarão elementos para reelaboração dos tempos e espaços.

A seleção e as propostas de atividades

Os modelos de atividades de rotina para as creches geralmente centram sua atenção no corpo das crianças, nos aspectos biológicos do mesmo. Há uma ênfase grande nos cuidados, na higiene, na alimentação e na saúde. As horas de ... são peculiares - fralda, mamadeira, banho de sol, sesta, suco, banho - e aparecem também alguns momentos de brincadeira e de atividades pedagógicas que, em geral, abrigam as atividades lúdicas e expressivas. (190)

As atividades biológicas não devem ser entendido como um entrave a realização aos trabalhos pedagógicos, como se uma atrapalhasse o objetivo da instituição ou mesmo se diminuísse esse local de ensino.

Para as crianças da creche, aprender a escovar os dentes, a usar o banheiro adequadamente, a deslocar-se até o pátio são conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas para este nível de ensino. Tais conteúdos vão variando na sua complexidade. Comer com colher, comer com talheres, usar o copo de vidro são todas experiências que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos. Os temas relacionados às rotinas são ao um mesmo tempo, forma e conteúdo da educação infantil. Esses conteúdos são também aprendidos na esfera privada, dentro das casas, mas nos contextos educativos para as crianças pequenas podemos encontrar um diferencial: esses conhecimentos e atitudes são levados da esfera privada para a pública e ressignificados por experiências transculturais e pelas intenções pedagógicas.

Além dessas atividades biológicas devem ser compreendidos que há outras questões são inerentes do ser criança, sua curiosidade, por exemplo, que vem se materializando nas experiências de movimento que por vezes vem sendo interditas e perceber que permitir essas experiências não diminui o trabalho ali desenvolvido.

As atividades culturais e pedagógicas por sua vez devem além de permitir que as crianças tenham acesso a cultura inseridos lhes permitam manipular e resignificar o que lhe forem ofertados, que vivam suas experiências de movimento.

No que tange a seleção e a oferta de materiais, segundo Barbosa (2000)

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras em grupo e individuais. [...] (BARBOSA, 2000, p.)

A utilização de materiais é de grande importância no desenvolvimento das crianças. Permite que as crianças ampliem suas experiências de movimento corporal.

Nesse sentido quanto mais materiais para a interação e ampliação das experiências de movimento das crianças melhor para o seu desenvolvimento. Importante também pensar sobre os materiais disponibilizado as crianças, principalmente permitindo que as crianças não fiquem presos a somente uma forma de agir com o objeto.

Permitir que a criança interaja, também, de diversas formas (da forma que achar melhor) se torna essencial para a ampliação dessas experiências.

Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. A existência dos mesmos, a sua variedade e a sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. Como variar as formas de simbolização pictórica se apenas existem giz-de-cor e canetas hidrográficas na sala? Como se pode fazer uma escultura grande, com papelão, e se pintá-la esta com pequenos vidros de tinta tempera e pincéis pequenos e redondos? (BARBOSA, 2000, p.)

A utilização dos materiais é condicionado aos elementos discutidos anteriormente o tempo e o espaço. O espaço destinado a interação com os materiais condiciona a imaginação das criança.

Os materiais, assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente [...], modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de

acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta. (BARBOSA, 2000, p.)

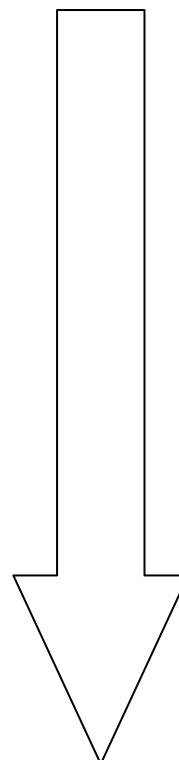
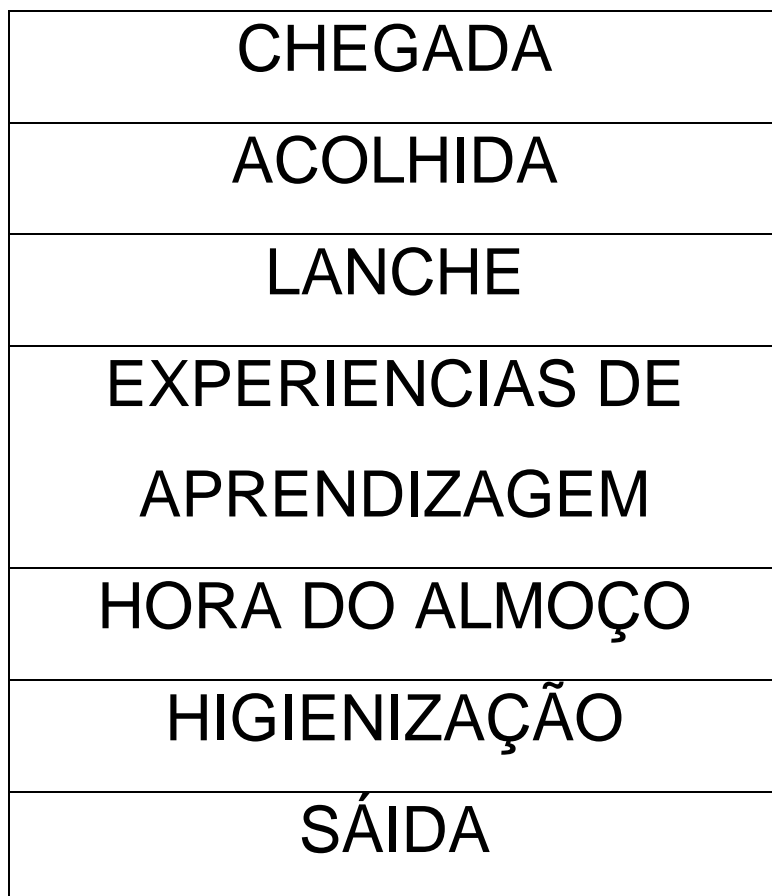
A variação do ambiente juntamente com os materiais permite uma maior possibilidade de experiências de movimento corporal das crianças.

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras em grupo e individuais. (BARBOSA, 2000, p.)

Após o dito compreendemos que uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças deve levar em consideração as práticas pedagógicas como principal pilar da rotina. Ou seja na hierarquia dos pilares (tempo, espaço e prática pedagógica) o tempo e o espaço devem ser considerados, entendendo o melhor lugar e o melhor momento, para desenvolver a atividade proposta para a criança, respeitando o ser criança e suas experiências de movimento corporal das crianças.

7. ETAPAS DA ROTINA

Para melhor compreensão dos entendimentos apresentados até aqui, propomos algumas categorias, para melhor elucidação da rotina proposta: chegada; acolhida/saída; lanche/almoço; hora da atividade. A divisão da discussão em categorias não significa que as mesmas devam ser entendidas de forma separa, mas sim de forma integrada. Separar em categoria é somente uma estratégia de discussão dessas etapas da rotina das instituições infantis.



7.1 CHEGADA/SAÍDA

No momento de chegada a instituição, os responsáveis chegam com as crianças à instituição onde têm a oportunidade de se despedirem das crianças, para depois se encaminham para a sala. Nesse momento é comum que os responsáveis e professores podem sobre alguma situação que está acontecendo com a criança.

O momento de saída, os responsáveis buscam as crianças na sala e tem acesso a professora, que aproveitam para novamente estar conversando com os responsáveis sobre a rotina das

crianças. É comum que essas comunicações sejam feitas pela agenda devido o grande fluxo de pais À buscarem as crianças.

A criança se despede da instituição, da rotina daquele dia. Não deve ser compreendida como o fim do proposto. Pois a rotina do que acontecerá deve ser uma continuidade do aprendizado do dia. Sempre com o intuito de fugir da compreensão de tempo, que não cabe no aprendizado das crianças pequenas.

7.2ACOLHIDA

Nesse momento é o primeiro contato da professora com as crianças. É interessante que nesse momento a criança tenha alguma autonomia como guarde os materiais, etc.

Esse momento precede o “lanche”, então é interessante que seja um momento em que as crianças devem ter livre para experimentar os materiais, da forma que desejarem, minimizando o desconforto de acordar cedo, sair de casa, que algumas vezes não é fácil, permitir a criança se sentir bem nesse ambiente, um ambiente que existe por causa dela, nada mais justo que se sinta bem ali.

7.3LANCHE/ALMOÇO

Dado o horário do lanche/almoço, a professora e auxiliar levam a turma para o refeitório para alimentação. É importante que a criança vivencie diversas formas desse deslocar até o refeitório, permitindo também nesse momento que a criança vivencia esse momento a sua maneira, respeitando o modo de fazer da criança.

Deve tomar cuidado para que não torne esse momento como um momento de doutrinação da criança, querendo estipular um modelo de comportamento das crianças, respeitando as experiências de movimento das crianças, tendo a compreensão que esse momento também é um aprendizado e que variar os estímulos é importante.

A hora do lanche/almoço é comum que as crianças recebam os sucos nos copos e os bolos nas mãos. No caso dos maiores eles têm autonomia de pegar o lanche na bancada, mas devido a altura necessitam que as professoras deem os copos nas mãos e o bolo na mão.

Esse momento não deve ficar preso ao tempo, entendendo que a criança não esta ali somente para atender uma necessidade biológica (se alimentar), mas também aprendendo. A mesas tem altura menor e permitisse as crianças maiores tivessem autonomia de pegar os copos nas bancada e também que cada um pudesse se servir nos bolos diretos das bandejas, não necessitando que lhes entreguem em mãos.

7.4 HIGIENIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A higienização das crianças acontecem a todo momento na rotina da instituição, sempre que haja necessidade para tal. Esse momento de higienização das crianças que nos referimos é uma higienização para a saída das crianças. Um momento em que as ações das professoras são voltadas a limpeza das crianças.

7.5 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

As experiências de aprendizagem são os momentos dedicados ao trabalho pedagógico/educativa com as crianças. Essas experiências são vivenciadas em 5 aulas diárias com duração de 50 minutos cada. São desenvolvidas atividades de acordo com o projeto político pedagógico da instituição (PPP), o projeto da unidade de ensino para o ano letivo que se relaciona com o projeto e atividades proposta pelas professoras regentes e das disciplinas de Artes e Educação Física. As aulas de Educação Física e Artes acontecem duas vezes por semana e tem duração de 50 minutos.

As experiências de aprendizagem vividas na instituição por vezes não valorizam as experiências de movimento corporal das crianças ou pior a rotina do modo estabelecido tende a contribuir na interdição sistemática das experiências de movimento corporal das crianças, criando uma cultura de interdição.

No próximo capítulo buscamos melhor elucidar como estes elementos que formam a rotina tem contribuído para criar uma cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

8. A ROTINA DA INSTITUIÇÃO

A rotina da instituição e pauta por diversos momentos estabelecidos o pelo grupo dirigente (diretora, pedagoga e professoras) que buscam organizar o tempo e aulas de forma fixa tentando garantir as possibilidades de vivencia a criança no decorrer da semana.

Para melhor ilustração da rotina vivida e o ponto que queremos discutir, imaginando 4 turmas: grupo 1; grupo 2; grupo 3; e grupo 4.

A rotina no CMEI tem 5 aulas começando de 07:00 às 11:10 horas é dividido em 5 aulas de 50 minutos dedicado as experiências de aprendizagem.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	AULA 1	AULA 1	AULA 1	AULA 1
AULA 02	AULA 2	AULA 2	AULA 2	AULA 2
AULA 03	AULA 3	AULA 3	AULA 3	AULA 3
AULA 04	AULA 4	AULA 4	AULA 4	AULA 4
AULA 05	AULA 5	AULA 5	AULA 5	AULA 5

Cada turma tem 2 aulas por semana das disciplinas de Educação Física e Artes, que são essências na vivência das experiências de aprendizagens no desenvolvimento da criança.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	EF	AULA 1	AULA 01	AULA 01
AULA 02	ARTES	EF	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03	ARTES	EF	AULA 03
AULA 04	AULA 04	AULA 04	ARTES	EF
AULA 05	AULA 05	AULA 05	AULA 05	ARTES

Entrelaçado com esses momentos dedicados as experiências de aprendizagem temos: os momentos de entrada e saída das crianças, ou seja o horário de inicio e termino da rotina 21iária;

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF	ENTRADA AULA 01	ENTRADA AULA 01	ENTRADA AULA 01
AULA 02	ARTES	EF	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03	ARTES	EF	AULA 03
AULA 04	AULA 04	AULA 04	ARTES	EF
AULA 05	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	ARTES SAIDA

Temos os horário de lanche e almoço que são feitas de forma fracionada (de 3 em 3 turmas) devido a quantidade de utensílios (copos, pratos, colheres) e mesas e cadeiras não serem o suficiente para atender todas as crianças ao mesmo tempo;

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE
AULA 02	ARTES	EF	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03	ARTES	EF	AULA 03
AULA 04	AULA 04 ALMOÇO	AULA 04 ALMOÇO	ARTES ALMOÇO	EF ALMOÇO
AULA 05	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	ARTES SAIDA

Horário de pátio (parque), são horário para as criança brincarem no pátio externo. Esse momento ocorre em etapas (duas turmas por vez) para evitar que as crianças se machuquem.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE
AULA 02	ARTES PARQUE	EF PARQUE	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03	ARTES	EF PARQUE	AULA 03 PARQUE
AULA 04	AULA 04 ALMOÇO	AULA 04 ALMOÇO	ARTES ALMOÇO	EF ALMOÇO
AULA 05	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	AULA 05 HIGIENIZAÇÃO SAIDA	ARTES HIGIENIZAÇÃO SAIDA

Em questão da aula de vídeo, cada turma tem um dia exclusivo na sala de vídeo. No nosso exemplo colocamos no grupo 1

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE
AULA 02	ARTES PARQUE	EF PARQUE	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03 VIDEO	ARTES	EF PARQUE	AULA 03 PARQUE
AULA 04	AULA 04 ALMOÇO	AULA 04 ALMOÇO	ARTES ALMOÇO	EF ALMOÇO
AULA 05	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	AULA 05 SAIDA	ARTES SAIDA

Acolhida e higienização são momentos que acontecem diariamente, são a primeira e a última ação da rotina.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE
AULA 02	ARTES PARQUE	EF PARQUE	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03 VIDEO	ARTES	EF PARQUE	AULA 03 PARQUE
AULA 04	AULA 04 ALMOÇO	AULA 04 ALMOÇO	ARTES ALMOÇO	EF ALMOÇO
AULA 05	AULA 05 HIGIENIZAÇÃO SAIDA	AULA 05 HIGIENIZAÇÃO SAIDA	AULA 05 HIGIENIZAÇÃO SAIDA	ARTES HIGIENIZAÇÃO SAIDA

Observe como os momentos dedicados as experiências de aprendizagem ficam atravessadas pelas demandas fixas da rotina. nesse exemplo somente três aulas não ficam atravessadas por outras demandas. Essas demandas tendem a fazer as professoras escolherem atividades que não privilegiem as experiências de movimento corporal das crianças, na cobrança de que a rotina aconteça como planejado

9. UMA ROTINA EM PROL DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS

O que propomos quando pensamos uma rotina em promova as experiências de movimento corporal das crianças é observar que as demandas, que são também são importantes para o desenvolvimento das crianças seja organizados de forma que garanta a maior parte da rotina da instituição dedicada a experiências de aprendizagem.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AULA 01	ENTRADA EF LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE	ENTRADA AULA 01 LANCHE
AULA 02	ARTES	EF	AULA 02	AULA 02
AULA 03	AULA 03	ARTES	EF	AULA 03
AULA 04	AULA 04	AULA 04	ARTES	EF
AULA 05	AULA 05 ALMOÇO HIGIENIZAÇÃO SAIDA	AULA 05 ALMOÇO HIGIENIZAÇÃO SAIDA	AULA 05 ALMOÇO HIGIENIZAÇÃO SAIDA	ARTES ALMOÇO HIGIENIZAÇÃO SAIDA

O que propomos é que os espaços físicos com horários rígidos tornem-se opcional as professoras de realizar atividades no quadro, com brinquedo, desenho de colorir, contar histórias, etc (em sala), ou utilizar outros espaços como: pátio, sala de vídeo, parque infantil, ou seja, o que guia a escolha o local de aprendizagem e a ação pedagógica e que essa ação valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

Nesses momentos de atividade devem buscar superar a dicotomia corpo e mente, não havendo necessidade de se propor ou atividades de pensar e atividades de movimento. a criança deve ser entendida como um todo que aprende como um todo, ou seja essa divisão não existe.

Compreendendo a inexistência dessa divisão não faz sentido designar um ambiente para atividades intelectuais e outras de movimento. Todo o ambiente do CMEI deve ser compreendido para o aprendizado da criança. Cabe ao professor resignificar esses espaços, no entendimento de um aprendizado global.

Não queremos aqui excluir qualquer pratica já existente na instituição de Ensino Infantil e propor outras, nossa proposta é que no fazer pedagógico, mas não devemos tentar encaixar a criança em um modelo de aprendizagem, compreendendo que as crianças têm diversas formas de aprender e essas diversas formas tem de ser ofertadas.

Essas diferentes formas de aprendizado, surgem das próprias crianças quando permitimos que vivam suas experiências de movimento corporal nas atividades propostas. Respeitar essas

experiências, acreditamos ser a chave na proposição de uma prática pedagógica que valoriza a criança.

Nos momentos dedicados a atividades alvos tanto em sala de aula, quanto no pátio, na sala de vídeo, no parque infantil, nas aulas de Educação Física e de Artes, devem promover o mover a si da criança, onde surgirá elementos que permita compreender a diversas formas de aprendizagem da criança.

Nesse sentido os professores devem estar juntos as crianças mediando o aprendizado dos mesmos, superando o entendimento de momentos livres e momentos mediados. Nessa modalidade de ensino o aprender acontece a todo o momento da rotina da criança e o respeito as experiências de movimento corporal das crianças contribui no desenvolver a si da criança.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com essa reflexão contribuir na discussão de um repensar a rotina das instituições de ensino infantil, buscando superar a interdição das experiências de movimento corporal das crianças. Compreendido que a mudança da rotina em prol de uma que valorize as experiências de movimento corporal, tende a superar essa limitação.

Trouxemos alguns elementos que fundamentam a rotina (tempo, espaço e prática pedagógica) para melhor compreensão do que propomos.

Compreendemos que o processo de construção da rotina trás a possibilidade do grupo pedagógico refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, aproximando o trabalho desejado ao trabalho realizado.

A proposição não se dá só por uma pessoa ou mesmo de forma impositiva, tende a nascer da necessidade do grupo a partir de reflexões sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido na instituição e os objetivos propostos.

As crianças devem começar a serem compreendidas como sujeitos de direito e nesse reconhecimento comecem a ser valorizadas no dia a dia da instituição. Acreditamos que o respeito a criança passa também em respeitar a forma em que a criança interage com o mundo aqui compreendido por nós como as experiências de movimento corporal das crianças.

As experiências de movimento corporal das crianças é a chave para as mudanças da cultura das instituições de Educação Infantil, na proposição de uma prática pedagógica no desenvolvimento da criança que frequenta as instituições de Educação Infantil.

A partir dela teremos elementos para propor e resignificar todo trabalho pedagógico da instituição, por um que valorize a criança como ser que sabe de si e move a si.

11. REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, A. N. Para uma sociologia da Infância:jogos de olhares, pistas para a investigação. – Lisboa: ICS. 2009
2. ANDRADE FILHO, N. F. de. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
3. ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil Revista Movimento (UFRGS). Impresso), v. 19, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/26491/24401> acessado em: 15/09/2018.
4. ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade– são Cristovão: Editora UFS. 2008.
5. BARBOSA, M. C. S. A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade. 2006. Revista Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006
6. BARBOSA, M. C. S.. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
7. BASEI, ANDRÉIA PAULA. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. 2008. Revista Iberoamericana de Educación n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008.
8. BATISTA, Rosa. A ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRECHE: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO. 1998. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
9. BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. 2013. Revista Fafibe On-Line — ano VI – n.6 — nov. 2013 — p. 1–7. Disponível em unifafibe.com.br/revistafafibeonline
10. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.
11. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.
12. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.
13. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2015. Revista Teias v. 16 • n. 41 • 124-141 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação

14. ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores – Curitiba: Champagnat, 2013
15. FREIRE, A. Formação de Educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil – Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica).
16. FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola – Brasília: Liber Livro, 2014
17. JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. 2013.
18. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1982.
19. METZNER, “A” Cristina. Atividades de movimento na Educação Infantil. 2004. Trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. SC
20. OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Corpo e movimento na Educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e práticas escolares) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
21. Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300 p.
22. RAMOS, Janaina Silmara Silva. ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES
23. RICHTER, Ana Cristina; GONCALVES, Michelle Carreirão and VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. Educ. rev. [online]. 2011, n.41, pp.181-195. ISSN 0104-4060. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/12.pdf>
24. RITCHER, Ana; VAZ, Alexandre. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.
25. RITCHER, Ana; VAZ, Alexandre. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.
26. RODRIGUES, R. M. Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo – CEFD-UFES, Vitória, ES, 2012.

27. RODRIGUES, R. M. Rotina, educação física e educação infantil: notas de estudo. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos/UFES, Vitória, 2009.
28. RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. Revista Movimento (UFRGS). Impresso), v. 17, p. 65-81, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20377>. acessado em: 15/09/2018.
29. SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
30. SAYÃO, Deborah Thomé. CABEÇAS E CORPOS, ADULTOS E CRIANÇAS: CADÊ O MOVIMENTO E QUEM SEPAROU TUDO ISSO? 2008. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008.
31. SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
32. SERRA, P. M. da. Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.
33. SILVA, Bruna Lourena. ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
34. SILVA, Lucimar Victor. A Rotina na Educação Infantil: o cuidar e o educar. 2011. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba). Guarabira, PB.
35. SILVA, Maurício Roberto da. “EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”. 2007. Revista Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 141-196 Dez./2007
36. THIOLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2015.
37. UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. 2008. Revista Motriz, Rio Claro, v.14 n.3, p.222-232, jul./set. 2008.