

## **Rotina na Educação Infantil e seus ajustamentos face as situações de imprevistos: Possibilidades formativas**

***Routine in Early Childhood Education and its adjustments in the face of unforeseen situations: Educational possibilities***

***La rutina en la educación infantil y sus ajustes ante situaciones imprevistas: Posibilidades formativas***

Marcelo Silva de Souza Ribeiro<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.

Lucimar Coelho de Moura Ribeiro<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.

### **Resumo**

Este artigo é oriundo de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no contexto da Educação Infantil, com foco nas rotinas escolares, nos imprevistos que as desestabilizam e nas competências mobilizadas por professoras para ajustá-las. A partir de observações em sala de aula, diários de bordo e entrevistas de explicitação, analisou-se os sentidos atribuídos às rotinas, os tipos de imprevistos enfrentados e os modos de ajustamento adotados, bem como as condições contextuais, institucionais, profissionais e pessoais que interferem nessas decisões. Os resultados evidenciam a centralidade do controle disciplinar nas rotinas, a ambivalência entre o cuidar e o educar, além da predominância de ajustes orientados pela gestão da sala de aula. Contudo, os imprevistos marcam oportunidades formativas para mudanças de práticas docentes. Traz como pano de fundo a necessidade de uma formação docente que favoreça rotinas intencionalmente pedagógicas, flexíveis e dialógicas.

**Palavras-chave:** educação infantil; rotinas escolares; imprevistos; ajustamento.

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1196-7383>. E-mail: [Marcelo.ribeiro@univasf.edu.br](mailto:Marcelo.ribeiro@univasf.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Saúde Materno Infantil. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1382-0852>. E-mail: [Lucimar.moura@univasf.edu.br](mailto:Lucimar.moura@univasf.edu.br)



### **Abstract**

*This article stems from a qualitative study conducted in the context of Early Childhood Education, focusing on school routines, the unforeseen events that disrupt them, and the competencies mobilized by teachers to adjust them. Based on classroom observations, field diaries, and explicitation interviews, the study analyzes the meanings attributed to routines, the types of unforeseen events encountered, and the adjustment strategies adopted, as well as the contextual, institutional, professional, and personal conditions that influence these decisions. The results highlight the centrality of disciplinary control in routines, the ambivalence between caring and educating, and the predominance of adjustments guided by classroom management. However, unforeseen events also emerge as formative opportunities for changes in teaching practices. The study underscores the need for teacher education that promotes intentionally pedagogical, flexible, and dialogical routines.*

**Keywords:** *early childhood education; school routines; unforeseen events; adjustment.*

### **Resumen:**

*Este artículo proviene de una investigación cualitativa desarrollada en el contexto de la Educación Infantil, centrada en las rutinas escolares, los imprevistos que las desestabilizan y las competencias que movilizan las profesoras para ajustarlas. A partir de observaciones en el aula, diarios de a bordo y entrevistas explicativas, se analizaron los significados atribuidos a las rutinas, los tipos de imprevistos enfrentados y los modos de ajuste adoptados, así como las condiciones contextuales, institucionales, profesionales y personales que interfieren en estas decisiones. Los resultados evidencian la centralidad del control disciplinario en las rutinas, la ambivalencia entre cuidar y educar, además del predominio de ajustes orientados por la gestión del aula. Sin embargo, los imprevistos marcan oportunidades formativas para cambios en las prácticas docentes. Trae como telón de fondo la necesidad de una formación docente que favorezca rutinas intencionalmente pedagógicas, flexibles y dialógicas.*

**Palabras clave:** *educación infantil; rutinas escolares; imprevistos; adaptación.*

## **INTRODUÇÃO**

Em muitos contextos, a Educação Infantil é marcada por tensões históricas entre as dimensões do cuidar e do educar, oriundas, respectivamente, da tradição assistencial e do viés da escolarização (Uehara; Fiscarelli; Rodrigues; Rocha, 2025; Prado, 2025). No cotidiano da sala de aula, algumas dessas tensões se materializam nas rotinas que organizam o tempo, o espaço e as interações, mas que são constantemente atravessadas por situações de imprevistos (Perrenoud, 2001). Dessa forma, eventos da ordem da previsibilidade e da imprevisibilidade ganham

contornos indelévels e se manifestam nas práticas docentes, sobretudo no que diz respeito as rotinas. Este artigo, portanto, visa compreender como professoras<sup>3</sup> na Educação Infantil ajustam as rotinas diante desses eventos e daí problematizar a prática docente.

O presente artigo constitui-se como uma atualização e uma integração original dos capítulos relativos à metodologia, aos resultados e à discussão de uma tese, "*Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantine*" ("As rotinas e seus ajustamentos na prática educativa da professora de educação infantil"), defendida em 2013 no programa de doutorado da *Université du Québec à Montréal* (UQaC), Canadá, por um dos autores. Em linhas gerais, é possível afirmar que a rotina tem um papel significativo nos contextos da Educação Infantil justamente porque incide nas práticas docentes (Ribeiro; Ribeiro, 2023), o que caracteriza algumas das suas especificidades, sobretudo quando essas rotinas são perturbadas por situações de imprevistos e demandando possíveis ajustamentos. Aliado a isso, é importante considerar os contextos históricos, os políticos e os institucionais que atravessam a Educação Infantil, o que termina proporcionando um nível de complexidade considerável. Afinal, a depender dos contextos, das condições de trabalho das professoras, das compreensões do que é cuidar e educar, dos perfis socioeconômicos das crianças, das estruturas das escolas, dentre outros aspectos, pode variar muito.

Afastando-se de compreensões reducionistas que associam rotina às práticas mecânicas, repetitivas e irrefletidas (Freire, 1998), a literatura traz uma série de contribuições (Oliveira, 1992; 2007; Warschauer, 1993; McLaren, 1991; Lacourse, 2004; Batista, 1998; Andrade, 2007; Santos; Nascimento; Campelo, 2024; Santos, 2024; Pereira; Santos; Brito; Mata, 2025), onde a rotina é compreendida como uma prática pedagógica intencional situada no tempo e no espaço, que organiza o cotidiano escolar, estrutura experiências de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao mesmo tempo, enfatiza-se que a rotina não deve ser rígida, mas flexível, aberta à negociação com as crianças e capaz de integrar o imprevisto como elemento constitutivo da prática educativa.

---

<sup>3</sup> Neste artigo, o termo "professora" será adotado no gênero feminino por duas razões: primeiro, porque a maior parte do corpo docente da Educação Infantil é composta por mulheres; e segundo, porque as participantes da pesquisa que deu origem a este artigo eram professoras.

Um dos desdobramentos centrais dessas contribuições acerca da rotina, e aqui defendida, é que as situações imprevistas — eventos cotidianos, muitas vezes triviais, que rompem a organização previamente planejada — exigem da professora da Educação Infantil a mobilização de competências específicas, tais como sensibilidade, escuta, empatia, tomada de decisão em tempo real e capacidade de ajuste pedagógico. Esses ajustamentos criativos (Perls; Hefferline; Goodman, 1997) evidenciam a complexidade da prática docente, marcada pela articulação constante entre ordem e desordem, previsibilidade e contingência (Morin, 2000).

No que se refere ao contexto da Educação Infantil no Brasil, nota-se avanços importantes, como o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a ampliação do atendimento às crianças de zero a cinco anos e a consolidação do direito à educação em creches e pré-escolas. Entretanto, ressaltam-se persistentes desafios significativos (Fernandes, 2019; Lira da Silva, 2022), como a desvalorização histórica da etapa, lacunas na formação docente (Andrade, 2020), condições precárias de trabalho, tensões entre políticas de padronização curricular e a valorização das singularidades das infâncias, além dos impactos de crises sociais, econômicas e sanitárias, como evidenciado durante a pandemia de COVID-19.

Como já sinalizado anteriormente, e a despeito de tensões históricas entre as dimensões do cuidar e do educar, estas são demandas, no cotidiano da sala de aula, que se dão de maneira indissociável, reafirmando que a prática docente na Educação Infantil exige uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil, integrando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. A rotina, nesse sentido, é considerada como um eixo estruturante do cotidiano escolar, mas que só ganharia sentido pedagógico quando articulada a uma postura reflexiva da professora e às condições concretas do contexto em que o trabalho educativo se realiza.

Nestes termos, compreender a especificidade da prática docente na Educação Infantil implica reconhecer simultaneamente a singularidade dessa etapa e os múltiplos contextos que a atravessam. A rotina, embora central, não pode ser analisada de forma isolada, pois sua efetivação depende das condições institucionais, das políticas públicas, da formação docente e das possibilidades reais de flexibilização e de ajuste no cotidiano escolar. Assim, a prática pedagógica na

Educação Infantil é entendida como um campo complexo, dinâmico e relacional, que exige aprofundamentos teóricos e empíricos contínuos.

Este artigo, portanto, objetiva apresentar, de forma integrada, uma síntese da metodologia adotada, das principais análises das informações produzidas e das discussões da pesquisa que investigou os ajustes de rotinas na Educação Infantil, considerando diferentes contextos escolares. Ao fazê-lo, busca-se contribuir, de maneira ampliada, para o debate sobre a profissionalidade docente e a qualidade das práticas pedagógicas na Educação infantil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se inseriu em um paradigma compreensivo e interpretativo, de natureza qualitativa, que concebeu o conhecimento como processo de coconstrução entre pesquisador e participantes (Anadón, 2006; Savoie-Zajc, 2000). Tal escolha decorreu do interesse em compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às suas ações no cotidiano da sala de aula, especialmente diante de situações imprevistas que exigem ajustes nas rotinas. Considerar, portanto, o cotidiano da sala de aula como um espaço requer posicionamentos metodológicos específicos para a compreensão das experiências vividas dessa realidade.

O estudo foi realizado em escolas da região do semiárido brasileiro, nas cidades de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), em quatro instituições de Educação Infantil: uma escola privada de grande porte (EPGP), acima de 200 crianças matriculadas; uma escola privada de pequeno porte (EPPP) e duas escolas públicas municipais (EPM). Participaram da pesquisa nove professoras que atuavam com crianças de 3 a 6 anos, com diferentes formações e tempos de experiência profissional variados. Essa diversidade de contextos não teve como objetivo a comparação direta, mas a ampliação da compreensão do fenômeno investigado (Macedo, 2018).

Foram utilizados três principais dispositivos de produção de informação: observação direta e interativa, com presença prolongada do pesquisador em sala de aula; diários de bordo, nos quais as professoras registraram rotinas, imprevistos e ajustes realizados; e as entrevistas de explicitação (Vermersch, 1994), inspiradas na

proposta de explicitação da ação, permitindo a retomada reflexiva das situações vividas.

A primeira etapa da produção da informação consistiu em observar as rotinas de ensino em sala de aula. Tanto as rotinas quanto os imprevistos e ações das professoras foram registrados em um quadro de observação. Simultaneamente, as professoras também faziam seus registros nos diários de bordo. Após a fase de observação em aula e os registros das professoras, deu-se a fase das entrevistas de explicitação. Esses dispositivos de produção de informação possibilitaram acessar tanto as situações, quanto as práticas observáveis e as interpretações das professoras sobre suas próprias ações.

A análise das informações, por sua vez, ocorreu de forma interativa, em constante diálogo entre elementos empíricos e as questões da pesquisa. As rotinas foram identificadas e descritas, os imprevistos categorizados conforme as funções das rotinas (gestão, suporte e troca), e os ajustes analisados à luz das competências mobilizadas. Um quadro analítico permitiu ainda considerar as funções da rotina (função de gestão, mais caracterizada como controle disciplinar, seja para educar, seja para cuidar; a função de aprendizagem, visando desenvolver valores, ensinar algum conteúdo, ou mesmo reforçar comportamentos; e a função de apoio ou suporte, que objetiva criar uma sistemática mais automatizada nas atividades cotidianas) e quatro dimensões que interferem nos ajustes: contextual, institucional, profissional e pessoal. Além disso, considerou-se as situações de imprevistos, os desequilíbrios provocados nas rotinas e como as professoras buscavam os ajustamentos.

Para fins deste artigo, alguns resultados foram trazidos do respectivo capítulo da tese, assim como elementos da discussão de modo a estabelecer uma bricolagem, uma hermenêutica, ou melhor, um diálogo que vise compreender os sentidos da rotina, mas, sobretudo, o que acontece nos momentos que essas rotinas são confrontadas diante de situações de imprevistos. É nesse sentido que questões orientadoras para o diálogo foram lançadas, tais como: as condições contextuais, institucionais e histórias de vida repercutem nas práticas docentes? Como as dimensões do cuidar e do educar se manifestam nas rotinas? Competências são mobilizadas para os ajustamentos das rotinas? O imprevisto revela racionalidade prática?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As rotinas observadas organizavam o cotidiano escolar em uma sequência relativamente estável de atividades, como acolhimento, atividades dirigidas, lanche, recreio, contação de histórias e preparação para a saída. Seguem alguns exemplos:

1) acolhimento das crianças na escola, ajudando-as a encontrar o seu caminho para a sala de aula;

2) acolhimento das crianças na sala de aula, convidando-as a falar um pouco sobre si;

3) apresentação das atividades do dia pelo professor;

4) organização de tempo para atividades manuais com distribuição de lápis e papel para desenho livre, plasticina ou outro material;

5) apresentação de atividades durante as quais as crianças são estimuladas a se expressar;

6) organização da hora do lanche que as crianças comem à mesa com as respectivas refeições;

7) atividade de recreio, durante a qual as crianças têm a oportunidade de brincar no espaço externo à sala de aula;

8) atividade de contação de histórias, durante a qual a professora conta uma história (às vezes a história é contada antes do recreio, às vezes antes do final do dia, mas sempre com o objetivo de fazer as crianças se questionarem, se abrirem para outras realidades e, assim, desenvolver sua imaginação etc.);

9) organização do tempo de preparação para o retorno das crianças ao lar.

Embora semelhantes em sua estrutura geral, essas rotinas assumiam significados distintos conforme as intenções atribuídas pelas professoras, mas, sobretudo, diante de situações de imprevistos e de seus respectivos ajustamentos. No quadro a seguir é ilustrada três situações em que há destaque para a rotina, o imprevisto, o ajustamento e a intencionalidade do ajuste por parte da professora.

**Quadro 1: Rotina, imprevisto, ajustamento e intencionalidade**  
Situação 1 (EPM)

<p><b>Rotina</b> A organização das crianças para o almoço.</p> <p><b>Imprevisto</b> A criança derrama o suco e começa a chorar, perturbando a atividade.</p> <p><b>Ajustamento (ação para ajustar)</b> A professora dialoga com a criança para acalmá-la e fazê-la compreender que não é grave, a fim de retomar a atividade.</p> <p><b>Intencionalidade (descrição do porquê do ajuste)</b> A professora quer saber por que a criança está chorando. A criança não responde. A professora faz perguntas até descobrir as causas do choro. Depois, tenta acalmar a criança.</p>
---

Situação 2 (EPGP)

<p><b>Rotina</b> A organização do retorno à sala de aula após o intervalo (a intenção é disciplinar as crianças e prepará-las para as atividades que seguem o intervalo).</p> <p><b>Imprevisto</b> A criança chega após o intervalo irritada e agressiva, desequilibrando a ordem do retorno à sala de aula.</p> <p><b>Ação para ajustar</b> A professora, em um primeiro momento, não dá atenção à criança. Em seguida, fala com ela de forma calma para lhe dar segurança.</p> <p><b>Descrição do porquê do ajuste</b> A professora já conhecia o comportamento da criança. Sabia que ela queria chamar à atenção, mas, ao mesmo tempo, precisava de limites estabelecidos por meio do diálogo.</p>
---

Situação 3 (EPPP)

<p><b>Rotina</b> A organização do intervalo, em que as crianças estão no parque. A professora leva as crianças ao parque e as supervisiona para controlar seus comportamentos e evitar acidentes.</p> <p><b>Imprevisto</b> A criança se machuca.</p> <p><b>Ação para ajustar</b> A professora tenta acalmar a criança que chora, dialogando com ela.</p> <p><b>Descrição do porquê do ajuste</b> A professora considera que deve, antes de tudo, manter a calma para não transmitir ansiedade à criança e falar com ela de forma serena, transmitindo-lhe segurança.</p>
--

A análise evidenciou que as rotinas estavam majoritariamente compreendidas como instrumentos de controle disciplinar, visando garantir comportamentos previsíveis, evitar conflitos e garantir a segurança das crianças. Em alguns casos, esse controle foi explicitamente associado ao cuidado; em outros, à facilitação da aprendizagem entendida como transmissão de conteúdos, mas sobretudo em relação a gestão dos aspectos relacionais e emocionais.

Assim, portanto, partindo do pressuposto de que imprevistos são interpretados pelas professoras a partir do que consideram importante, foi possível identificar situações que, de fato, perturbam a rotina. No entanto, deve-se destacar que, apesar do centralismo e, às vezes, até um certo autoritarismo que caracterizaram as condutas das professoras, quando se deparavam com os imprevistos, as professoras trocavam a postura centralista por uma atitude de diálogo e de compreensão com as crianças. Podemos pensar que competências outras foram mobilizadas e que as professoras colocaram em ação saberes profissionais para ajustar as rotinas, demarcando a situação de imprevisto como uma possibilidade de formação, ou melhor, de aprendizagem de práticas pedagógicas.

Voltando ao quadro 1, a primeira situação refere-se à professora do EPPP que vivenciou um episódio em que uma criança brigava com outra da classe. Ela conta que tentou conversar com as crianças afetadas, mas, quando chegou a hora, ficou imóvel na frente das crianças que apresentavam sinais de agressão. Sem saber como reagir, ela tentou esconder sua surpresa ou sua dificuldade na situação. Aqui está o que ela diz:

[...] De repente, eu não sabia como reagir. Mas aí eu me acalmei e então conversei com ela e superei isso. (...) às vezes você tem que lidar com isso e ao mesmo tempo não consegue mostrar que a criança está no controle. Como você pode ver, tenho alguns filhos, né? Nessas ocasiões, devo ter um bom controle emocional.

Assim, é possível perceber que a professora justificou suas ações porque estava tentando resolver o conflito. Ela também disse que percebia que se tratava de crianças e não de adultos, e, para isso, ela precisava se controlar para estabelecer um bom diálogo. Nesse sentido, ela complementou: “Porque você deve sempre

lembrar que são crianças. Além disso, não podemos tratá-las como se fossem adultos. Ao pensar assim, nós, automaticamente, nos controlamos”.

Levar em consideração essa observação sugere que os imprevistos podem causar mudanças nas professoras, tanto em sua postura e conduta, quanto em suas rotinas. Isso nos lembra as considerações de Morin (2000), Perrenoud (2001), Rogers e Kinget (1977) e Schön (2002) quando falam sobre a complexidade, a urgência, o novo e a zona de incerteza, respectivamente, como possibilidades de mudança e aprendizagem. Essas ideias referem-se ao imprevisto, mas, sobretudo, essas situações representam uma oportunidade de aprendizado e de mudança, pois desequilibram as formas usuais de atuação dos professores, dando-lhes a oportunidade de aprender novas formas de agir e de produzir novos sentidos acerca das realidades.

### **Rotinas, cuidado e controle disciplinar**

As dimensões do cuidar e do educar, marcas indelévels da Educação Infantil, já comentadas, são frutos de ampla discussão na literatura especializada destacando, notadamente, além da indissociabilidade, também a sua ambivalência, gerando, muitas vezes, confusão no modo de se apreender as práticas de cuidar e de educar na Educação Infantil (Oliveira, 2007; Campos 1999; Nascimento, 2010; Uehara; Fiscarelli; Rodrigues; Rocha, 2025; Prado, 2025).

Dessas ambivalências a respeito das dimensões do cuidar e do educar, duas orientações principais emergem: o controle disciplinar voltado ao cuidado e o controle disciplinar voltado à escolarização. No primeiro caso, as rotinas buscam evitar riscos físicos e garantir o bem-estar das crianças; no segundo, visam criar condições para que as crianças permaneçam atentas e silenciosas, favorecendo atividades centradas no professor. A questão do controle, seja o voltado para o cuidado, seja para disciplina, são perfeitamente compreensíveis, principalmente, quando se leva em consideração às pressões que as professoras sofrem, seja em relação a família, a escola seja em relação às secretarias de educação. Não obstante, esse controle para ser o tempo todo desafiado pelas situações inesperadas. E aí reside algo interessante, ainda que haja riscos de muitas ordens.

Uma possível consequência da compreensão da rotina, pois, apresentada por autores como Freire (1998) e Proença (2004), é influenciar a forma como os professores lidam com o inesperado. Isso foi observado no decorrer da pesquisa e abordada um pouco mais adiante, mas uma outra questão se faz premente.

É possível que existam rotinas nas atividades da Educação Infantil sem intenção pedagógica, como argumentou Freire (1998), mas isso não impede que as rotinas sejam carregadas de intenções outras, que não são necessariamente orientadas para um modelo pedagógico considerado dialógico ou construtivista. As rotinas estabelecidas pelas professoras envolvidas na pesquisa foram em sua maioria voltadas para o controle disciplinar. Isso foi inequívoco. Seguem as palavras de uma professora da EGP: “Procuro garantir que a criança tenha um comportamento minimamente estável e previsível [...]; o que interessa com a rotina é que conseguimos manter o controle sobre as crianças”.

É provável que essa preocupação acentuada acerca do controle disciplinar esteja ligada ao que Cunha (1989) enfatiza, falando do quadro educacional que se forja pela experiência como espaços e tempos de experiência. Assim, a forma como a professora interpreta sua experiência e sua história de vida parece ter repercussões em suas relações com as crianças e em suas práticas. Apesar da concordância com o que Cunha (1989) apontou, parece que tal explicação permanece em um baixo nível contextualizado, correndo o risco de ser volátil.

Para aprofundar o debate sobre a marca da ação das professoras, como prefere chamar Bucheton (2009), é necessário levantar a questão dos dois pilares que sustentam a Educação Infantil, a saber, o cuidar e o educar, questão ainda atual no Brasil (Uehara; Fiscarelli; Rodrigues; Rocha, 2025; Prado, 2025).

De modo geral, para as professoras, o controle disciplinar que deu “cor” às rotinas trabalhadas teve forte relação com o pilar do cuidar. É a partir dessa relação - entre cuidado e controle disciplinar - que é interessante dar continuidade às discussões.

De fato, pode-se pensar que o recurso à "rotinização" (Giddens, 1987) é uma forma das professoras levarem em consideração as situações complexas que caracterizam a Educação Infantil. Nesse sentido, Sampaio (2004) traz, por exemplo, a ideia do planejamento das atividades de ensino (que é pré-estabelecido) como uma tentativa de domar a incerteza (o contexto dos acontecimentos). O autor afirma

ainda que “os riscos e as soluções podem revelar a complexidade da rotina, repleta de repetições e ser uma ferramenta de treino interessante, porque as situações de sala de aula não são únicas e não existe um modelo único que englobe os diferentes eventos” (p. 8). (Tradução livre do português).

O que os autores enfatizam (Campos, 1999, Cunha e Carvalho, 2002; Azevedo e Schnetzler, 2006) parece lógico, principalmente porque reforçam o argumento defendido por Andrade (2007) de que a rotina teria como objetivo controlar o comportamento porque seria marcada por uma tradição autoritária de educação e uma concepção “adultocêntrica” das professoras.

Os objetivos e as características deste importante componente do trabalho educativo com crianças pequenas confirmam a existência de um desenho educacional adultocêntrico, que exclui as crianças do centro de sua finalidade e de planejamento. Por exemplo, o papel que os professores atribuem à rotina é bastante significativo: garantir a segurança da professora no exercício do seu ofício, o que lhe permite trabalhar a sequência temporal com as crianças (Andrade, 2007, p. 140). (Tradução livre do português).

O sentido de rotina, portanto, parece decorrer da obsessão para com o controle disciplinar, como afirma Barbosa (2006). Nessa pesquisa, ficou evidente que as condições de trabalho de algumas professoras não eram favoráveis. Mas e as professoras que trabalhavam em uma escola com boas condições? O problema poderia então estar relacionado com a formação deficitária? O autoritarismo seria uma forma de atender às demandas de seu trabalho?

Apenas em situações pontuais as rotinas foram explicitamente associadas ao desenvolvimento de valores como respeito às diferenças, a solidariedade e a convivência democrática, indicando possibilidades de uma função de troca mais dialógica.

Os resultados dessa pesquisa confirmam a persistência de uma ambivalência estrutural entre o cuidar e o educar na Educação Infantil brasileira, aspecto amplamente discutido na literatura Uehara; Fiscarelli; Rodrigues; Rocha, 2025; Prado, 2025), mas que aqui se revela com força no nível micro do cotidiano da sala de aula. Embora os documentos normativos e as diretrizes curriculares afirmem a indissociabilidade dessas duas dimensões, a prática docente observada mostra que

o cuidado tende a assumir primazia, sobretudo quando mediado pelo controle disciplinar.

Essa primazia, por sua vez, não deve ser interpretada como simples negligência da função educativa, mas como expressão histórica e cultural da constituição da Educação Infantil no Brasil, marcada por uma tradição assistencialista e por expectativas sociais que associam a professora voltada para infância à figura materna. Tal herança simbólica parece impactar diretamente as rotinas escolares, que passam a ser organizadas prioritariamente para garantir segurança, previsibilidade e ordem, mesmo quando isso ocorre em detrimento de experiências pedagógicas mais abertas, dialógicas e participativas.

A confusão entre cuidar e educar observada nessa pesquisa dialoga com estudos que apontam para uma instabilidade identitária da professora da Educação Infantil, frequentemente situada entre o papel de cuidadora e o de docente. Essa instabilidade produz efeitos concretos na forma como as rotinas são concebidas: em vez de dispositivos pedagógicos intencionalmente orientados para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, as rotinas assumem, muitas vezes, a função de mecanismos de contenção e de normalização dos comportamentos.

A análise evidenciou, como pontuado anteriormente, que o controle disciplinar constitui o eixo estruturante das rotinas nas diferentes instituições investigadas, independentemente de sua natureza pública ou privada. Tal controle manifesta-se tanto de forma explícita — por meio de regras rígidas, punições simbólicas ou apelos ao medo — quanto de maneira implícita, pela naturalização de práticas autoritárias apresentadas como necessárias ao bom funcionamento da aula.

Essa centralidade do controle pode ser compreendida à luz de concepções tradicionais de ensino, nas quais a autoridade do professor é vista como condição para a aprendizagem. No entanto, as informações produzidas sugerem que essa autoridade se ancora menos em uma liderança pedagógica construída no diálogo e mais em uma lógica de dominação simbólica, que reduz o espaço de escuta das crianças e limita sua participação ativa na construção do cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, esse achado dialoga com análises críticas da escola moderna como instituição disciplinar, na qual o corpo da criança é regulado por tempos, espaços e gestos padronizados. As rotinas observadas operam, assim, como tecnologias de governo do comportamento infantil, produzindo sujeitos

adaptados à ordem escolar, mas nem sempre favorecendo a autonomia, a criatividade ou o pensamento crítico.

É significativo notar que, mesmo quando o controle disciplinar foi justificado pelas professoras como estratégia para promover a aprendizagem, esta foi frequentemente concebida de forma restrita, como assimilação de conteúdos transmitidos pelo adulto. Tal concepção reforça uma pedagogia centrada na professora e contribui para a reprodução de práticas pouco sensíveis à singularidade das experiências infantis.

### **Os imprevistos como elementos desestabilizadores**

Os imprevistos relatados pelas professoras referiam-se principalmente a comportamentos considerados inadequados, conflitos entre crianças, problemas materiais e dificuldades de aprendizagem ou emocionais. Esses eventos foram interpretados como ameaças à ordem estabelecida e, por isso, demandavam respostas imediatas. Assim, a partir do modelo funcional das rotinas, os imprevistos foram analisados conforme o tipo de função que desestabilizam: gestão (disciplina e organização), suporte (materiais e recursos) ou troca (interações pedagógicas).

O imprevisto parece constituir um dos elementos do que Altet (1994) chama de “situação educacional”, aludindo à diversidade de eventos que ocorrem em uma sala de aula. Da mesma forma, autores como Perrenoud (2001) e Grillo (2006) referem-se a essa diversidade na sala de aula como sendo marcada pela imprevisibilidade, incerteza, singularidade e heterogeneidade. O imprevisto, portanto, pode ser entendido como “qualquer ação, atividade, reação, ocorrendo de forma imprevista” (Jean e Etienne, 2009, p. 12). Isso teve uma implicação para a pesquisa, mais precisamente no que diz respeito à possibilidade dos inúmeros imprevistos que ocorreram em sala de aula, mesmo que não tivessem sido percebidos pelas professoras. Na verdade, é possível pensar que as situações eram consideradas imprevistas na percepção das professoras, à medida em que eram destacadas na diversidade da classe. Isso trouxe um outro desdobramento - tanto para análise, quanto para discussão - que é a compreensão do imprevisto como algo que começa a ser percebido quando se torna importante para as professoras. Tanto nas observações, quanto nas entrevistas, as professoras fizeram referência a

imprevistos quando esses elementos desequilibradores eram considerados como importantes. Por exemplo, o controle do comportamento das crianças foi destacado como imprevisto porque a agressividade da criança, a recusa em obedecer, a ausência de um aluno na aula, entre outros, foram notados como importantes. Mas mesmo aceitando a ideia de que o imprevisto é relativo e contextualizado em relação ao que as professoras consideravam importante e significativo, deve-se analisar os níveis de imprevisibilidade.

Na realidade, houve situações que não foram antecipadas e outras não foram realmente novas, o que corrobora o que Piot (2008) defende. Portanto, resta saber se o imprevisto, embora não inédito, produziu desequilíbrios.

### **Ajustes de rotinas frente aos imprevistos e as competências mobilizadas**

Os ajustes realizados pelas professoras incluíram estratégias como reforço de regras, reorganização do espaço, modificação de atividades e intervenções diretas no comportamento das crianças. Tais ajustes revelaram a mobilização de competências predominantemente práticas e situadas, construídas na experiência cotidiana. Esses ajustes, contudo, variaram conforme condições institucionais (infraestrutura, gestão escolar), profissionais (formação, experiência) e pessoais (história de vida, valores), o que evidenciou a complexidade do processo das práticas docentes no que diz respeito aos ajustes de rotinas frente as situações de imprevistos e as competências mobilizadas.

Os imprevistos analisados nessa pesquisa desempenharam um papel heurístico fundamental, pois revelaram a racionalidade prática (Schön, 2002) que orienta a ação docente. Longe de serem eventos marginais, os imprevistos funcionaram como analisadores do cotidiano escolar, tornando visíveis os valores, as crenças e os saberes mobilizados pelas professoras em situações de tensão e de incerteza.

A forma como os imprevistos foram interpretados pelas docentes — geralmente como ameaças à ordem e ao controle — condicionou diretamente os tipos de ajustes realizados. Em contextos nos quais a rotina é fortemente associada à disciplina, os ajustes tendem a reforçar mecanismos de controle, restaurando rapidamente a previsibilidade da situação. Nessas circunstâncias, o imprevisto

raramente é convertido em oportunidade pedagógica, sendo tratado, sobretudo, como algo a ser neutralizado.

Do ponto de vista teórico, esse resultado reforça a ideia de que a ação docente não se limita à aplicação de regras ou de métodos previamente definidos, mas envolve julgamentos situados, construídos na urgência da prática. Esses julgamentos, por sua vez, são profundamente influenciados pelas condições institucionais, pelas trajetórias profissionais e pelas histórias pessoais das professoras.

### **Competências e as condições contextuais, institucionais e pessoais**

A análise dos ajustes de rotinas evidenciou que as professoras mobilizaram competências marcadas, predominantemente, por saberes experienciais, construídos ao longo de sua prática cotidiana. Esses saberes não são menos legítimos do que os conhecimentos acadêmicos, mas apresentaram limites quando não foram objeto de reflexão crítica ou de articulação com referenciais teóricos mais amplos.

As competências podem ser compreendidas como combinações dinâmicas de conhecimentos práticos, valores pessoais e esquemas de ação incorporados. No entanto, a pesquisa mostrou que tais competências foram frequentemente orientadas para a manutenção da ordem e do controle, e não para a reinvenção pedagógica das situações imprevistas.

Esse achado suscita uma reflexão importante sobre a formação docente. Quando a formação inicial e continuada não problematiza suficientemente o cotidiano da sala de aula, as professoras tendem a reproduzir modelos internalizados, recorrendo à rotinização como estratégia de economia cognitiva. Embora funcional em curto prazo, essa estratégia pode empobrecer a prática pedagógica e reduzir o potencial formativo das experiências escolares.

Um dos aportes centrais dessa pesquisa residiu na articulação entre os ajustes de rotinas e as condições em que eles ocorrem. As quatro dimensões identificadas — contextual, institucional, profissional e pessoal — mostraram que a ação docente é sempre situada e condicionada.

Condições precárias de trabalho, pressões por produtividade, falta de recursos materiais e ausência de espaços coletivos de reflexão pedagógica tendem a reforçar práticas defensivas e autoritárias. Por outro lado, contextos institucionais mais favoráveis, embora não garantam automaticamente práticas mais democráticas, ampliam as possibilidades de experimentação pedagógica.

No plano pessoal, as histórias de vida das professoras e suas experiências anteriores como alunas ou educadoras influenciaram fortemente suas concepções de rotina, de disciplina e de aprendizagem. Isso reforça a necessidade de abordagens formativas que considerem o professor como sujeito histórico, produtor de sentidos, e não apenas como executor de prescrições curriculares.

## **CONCLUSÃO**

Do ponto de vista teórico, os resultados desse estudo contribuem para o debate sobre a natureza das rotinas escolares, reforçando a ideia de que elas não são estruturas fixas, mas práticas socialmente construídas, permeadas por relações de poder e por concepções de infância e de educação.

Pedagogicamente, a pesquisa apontou para a urgência de ressignificar o lugar do imprevisto na Educação Infantil. Em vez de ser visto apenas como fonte de desorganização, o imprevisto pode constituir um potente dispositivo formativo, tanto para as crianças quanto para as professoras, desde que exista intencionalidade pedagógica e abertura à reflexão.

Nesse sentido, promover uma cultura profissional que valorize a análise coletiva das práticas, a problematização das rotinas e a escuta das crianças pode contribuir para a construção de uma educação infantil mais democrática, ética e comprometida com o desenvolvimento integral.

Este artigo evidenciou que as rotinas na Educação Infantil não são estruturas fixas, mas práticas dinâmicas, constantemente negociadas diante de imprevistos. A forma como essas negociações ocorrem revela competências docentes situadas, atravessadas por valores, condições de trabalho e concepções de infância.

Fortalecer uma educação infantil de qualidade implica repensar as rotinas para além do controle disciplinar, investindo em formação docente que promova intencionalidade pedagógica, flexibilidade e diálogo. Assim, os imprevistos podem

deixar de ser apenas fontes de desequilíbrio para se tornarem catalisadores de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **La formation professionnelle des enseignants**. Presses Universitaires de France: Paris, 1994.

ANADON, Marta. La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. **Revue de l'Association pour la Recherche qualitative**, Vol 26 número 1, 5-31. 2006.

ANDRADE, Luci Carlos de. Educação Infantil: História, Política e Formação de Professores. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**, v. 1, n. 8, p. 96 – 112, 2020.

ANDRADE, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2007.

AZEVEDO, H. ET SCHNTZLER, R.. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/n. 07. 2006.

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

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação de mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BUCHETON, Dominique (org.). **L'agir enseignant**: des gestes professionnels ajustés. Toulouse: Octares édition, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126 – 142, 1999.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F.. **Cuidar de crianças em creches**: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. ANPED. Caxambu, MG, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FERNANDES, Natália. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019.

FREIRE, Madalena. **Rotina e Construção do Tempo na Relação Pedagógica**. São

Paulo: Espaço Pedagógico. 1998.

GIDDENS, Anthony. **La constitution da la société**. Presses Universitaire de France: France., 1987.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. Enricone, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.

JEAN, A.; ETIENNE, R. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans: Bucheton, D. (dir.) **L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés**. Toulouse: Octares édition, 2009.

LACOURSE, France. **La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire**: intervention éducative et gestion de la classe. Thèse de doctorat, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2004.

LIRA DA SILVA, Maria Conceição; DE LIRA, Flávia Luiza. Os desafios do ser professor da educação infantil em tempos pandêmicos. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29602>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos**: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, 2010, v. 15 n. 29, p. 555-566.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Creches**: crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Monica; SANTOS, Natália Nóbrega; BRITO, Ana Teresa; MATA, Lourdes. Time and routines organization in early childhood education and care – participation, opportunities, and constraints. **Journal of Research in Childhood Education**, 2025.

PERLS, Fritz.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, Paul. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

PERRENOUD, Pierre. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIOT, T. La construction des compétences pour enseigner. **Mc Gill Journal of Education**, v. 43, n.2, p. 95-110, 2008.

PRADO, Sérgio. Relação entre o cuidar e educar na educação infantil. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 1–17, 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.117.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; RIBEIRO, Lucimar Coelho de Moura. A importância da rotina e os contextos da Educação Infantil: especificidades da prática docente. **Revista Educação e Infâncias**. Natal, v. 2 n. 3 ano 2023, p. 1 – 20.

RIBEIRO, Rosilda Lopes Pereira; LOPES, Igor Gonzaga; VICENTE, Eliézer Reis. As contribuições da rotina na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 19, n. 43, p. 266-278, janeiro-abril/2025

ROGERS, Carl; Kinget, Marian. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Interlivros, 1977.

SANTOS, Romilda Márcia Tavares dos; NASCIMENTO, Kely-Anee Oliveira; CAMPELO, Fernanda da Silva. Rotinas e práticas pedagógicas na Educação Infantil. In: **Anais do CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SAVOIE-ZAJC, Lourraine. La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. **Introduction à la recherche en éducation**. Québec: Éditions du CRP, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

UEHARA, Flavia Maria; FISCARELLI, Silvio Henrique; RODRIGUES, Rodolfo Augusto; ROCHA, Rosineide de Andrade. A educação infantil no brasil: entre o cuidar e o educar. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e10981 , 2025.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. ESF : Paris, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.