

**A composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil:
estudo em uma proposta de Territórios Brincantes¹**

**The composition of routines as an expression of teaching work in early childhood
education: a study of a play territories proposal**

Fernanda da Silva Coelho² 0009-0001-6999-466X I

Altino José Martins Filho³ 0000-0003-1260-2992 II

I Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, SC, Brasil;
fernanda.coelho0806@edu.udesc.br

II Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, SC, Brasil;
altinojosemartins@gmail.com

Resumo:

Este artigo analisa a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, a partir de uma investigação realizada numa instituição municipal de Florianópolis que desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes. Parte-se da compreensão de que, as rotinas ultrapassam a organização de tempos e atividades, constituindo-se como produções pedagógicas que articulam planejamento, espaços, materialidades, relações entre adultos e crianças e formas de participação infantil. O estudo tem como objetivo, analisar como se configuram as rotinas nos dias em que se desenvolve essa proposta metodológica, evidenciando o que essa composição revela acerca do trabalho docente. Fundamenta-se em estudos sobre docência na Educação Infantil e composição das rotinas, especialmente nas contribuições de Barbosa, Martins Filho, Rocha, Castro e Gobbato. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso, tendo utilizado análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição. Os resultados evidenciam que a composição das rotinas se configura como uma construção coletiva e relacional, sustentada pelo planejamento compartilhado, pela reorganização dos espaços, pela ampliação da circulação das crianças e pela corresponsabilidade entre os profissionais. Conclui-se que as rotinas expressam, modos de organizar o trabalho docente comprometidos com o brincar, a participação infantil e a construção de experiências educativas significativas.

Palavras-chave: Educação infantil; Trabalho docente; Rotinas; Organização pedagógica; Territórios brincantes.

Abstract:

¹ Este artigo é decorrente da pesquisa de mestrado intitulada “A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: um estudo em um núcleo de educação infantil municipal de Florianópolis”, defendida em julho de 2026, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), sob orientação do Prof. Dr. Altino José Martins Filho.

² Doutoranda em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Prefeitura Municipal de Florianópolis – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC); NAPE – Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente; Bolsista CAPES. ORCID: [0009-0001-6999-466X](https://orcid.org/0009-0001-6999-466X). E-mail: fernanda.coelho0806@edu.udesc.br

³ Pós-doutor em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Prefeitura Municipal de Florianópolis – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC); NAPE – Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente. ORCID: [0000-0003-1260-2992](https://orcid.org/0000-0003-1260-2992). E-mail: altinojosemartins@gmail.com

This article analyzes the composition of routines as an expression of teaching work in Early Childhood Education through a study conducted in a municipal early childhood education center in Florianópolis, Brazil, which adopts the Play Territories methodological approach. The study is based on the understanding that routines extend beyond the organization of time and activities, constituting pedagogical productions that articulate planning, spaces, material resources, relationships between adults and children, and children's participation. The objective is to analyze how routines are configured on the days when this methodological proposal is implemented, highlighting what their composition reveals about teaching work. The discussion is grounded in studies on Early Childhood Education, teaching work, and routines, particularly those of Barbosa, Martins Filho, Rocha, Castro, and Gobbato. This qualitative case study employed document analysis, observations, and semi-structured interviews with professionals working at the institution. The findings indicate that routines are collectively and relationally constructed through collaborative planning, the reorganization of educational spaces, expanded opportunities for children's movement and choice, and shared professional responsibility. The study concludes that routines express ways of organizing teaching work that are committed to play, children's participation, and the construction of meaningful educational experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching Work; Routines; Pedagogical Organization; Play Territories.

Introdução

A docência na Educação Infantil tem sido amplamente discutida nas últimas décadas em decorrência do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da consolidação da Pedagogia da Infância como campo teórico que afirma a especificidade dessa etapa da Educação Básica. Esse movimento deslocou a compreensão da prática docente para além da transmissão de conteúdos, evidenciando a centralidade das relações, das brincadeiras, da organização dos tempos, dos espaços e das materialidades na constituição das experiências vividas pelas crianças (Rocha, 1999; Barbosa, 2006; Martins Filho, 2023).

Nessa perspectiva, o trabalho docente ultrapassa a realização de atividades planejadas ou o cumprimento de horários previamente estabelecidos. A docência na Educação Infantil implica organizar condições para que as crianças possam viver experiências significativas no cotidiano institucional, o que demanda planejamento coletivo, escuta sensível, observação, flexibilidade e constante tomada de decisões diante das situações que emergem na vida cotidiana (Castro, 2016; Gobbato, 2019; Machado, 2023; Coelho et al., 2025).

É nesse contexto que as rotinas assumem relevância analítica. Longe de constituírem apenas uma sequência de horários e atividades, elas expressam concepções de infância, educação e docência, materializando escolhas pedagógicas realizadas pelos profissionais que atuam nas instituições educativas. Como afirmam Barbosa (2000; 2006) e Martins Filho (2023), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e revelam modos de

organizar tempos, espaços, relações e experiências, podendo tanto reproduzir lógicas escolarizantes quanto favorecer práticas mais abertas à participação infantil.

Embora as rotinas constituam um tema recorrente nas pesquisas sobre Educação Infantil, grande parte dos estudos **concentra-se** em instituições organizadas segundo modelos convencionais, marcados pela fragmentação dos tempos, pelo controle dos corpos e pela centralidade das decisões adultas. Em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível identificar pesquisas dedicadas à organização das rotinas, ao cotidiano institucional e ao trabalho pedagógico; entretanto, não foram encontrados estudos que investigassem especificamente a relação entre a composição das rotinas e a proposta metodológica dos Territórios Brincantes. Esse resultado evidencia uma lacuna na produção científica e reforça a originalidade da presente investigação.

A proposta metodológica dos Territórios Brincantes, desenvolvida em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, busca reorganizar o cotidiano institucional a partir da ampliação das possibilidades de circulação, escolha, brincadeira e participação das crianças. Ao modificar a organização dos espaços, dos tempos, das materialidades e das relações entre os profissionais, essa proposta oferece um contexto privilegiado para compreender como o trabalho docente se materializa na composição das rotinas e como essas rotinas são continuamente produzidas e ressignificadas no cotidiano institucional.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, tomando como campo empírico uma proposta de Territórios Brincantes desenvolvida em uma instituição municipal de Florianópolis. Parte-se da compreensão de que as rotinas não se reduzem à organização de tempos e atividades, mas constituem um processo produzido nas relações entre crianças, professoras, espaços, materialidades e condições institucionais, revelando modos de conceber e exercer a docência na Educação Infantil.

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental, em entrevistas semiestruturadas e em registros fotográficos produzidos durante a investigação. A análise evidencia que, no contexto investigado, a composição das rotinas constitui uma expressão do trabalho docente, configurando-se como uma construção coletiva, dinâmica e relacional, permanentemente atravessada pelas experiências das crianças e pelas condições institucionais que sustentam o cotidiano educativo.

Mais do que compreender como as rotinas são organizadas, interessa analisar o que sua composição revela acerca do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil.

1. A docência na Educação Infantil e a composição das rotinas

1.1 A docência na Educação Infantil: especificidades do trabalho pedagógico

A docência na Educação Infantil constitui um campo de atuação com especificidades próprias, historicamente construídas em diálogo com a Pedagogia da Infância e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Rocha, 1999). Distanciando-se de perspectivas escolarizantes centradas na transmissão de conteúdos e na antecipação de aprendizagens formais, essa docência organiza-se a partir das relações estabelecidas entre crianças, adultos, tempos, espaços, brincadeiras e diferentes linguagens, assumindo o cotidiano como lugar privilegiado da ação pedagógica (Martins Filho, 2023; Castro, 2016; Gobbato, 2019).

Nessa perspectiva, ser professora na Educação Infantil implica construir uma prática marcada pela escuta, pela observação sensível e pela disponibilidade para viver com as crianças as experiências que emergem da vida cotidiana. A docência deixa de ser compreendida como mera execução de atividades previamente planejadas para constituir-se como um processo relacional, permeado por escolhas, negociações e permanente reflexão sobre o fazer pedagógico (Machado, 2023; Martins Filho, 2023). Essa compreensão foi aprofundada no estudo realizado por Coelho et al. (2025), ao evidenciar que a docência na Educação Infantil se constrói no cotidiano institucional, em constante articulação entre cuidado, educação, brincadeira e relações estabelecidas com as crianças.

Nessa direção, Rocha (1999) argumenta que a especificidade da Educação Infantil exige a construção de uma pedagogia própria, comprometida com os direitos das crianças e com experiências que respeitem seus modos de ser, sentir e participar do mundo. Assim, a organização dos tempos, dos espaços, das materialidades e das interações não constitui um aspecto secundário do trabalho docente, mas uma dimensão constitutiva da ação pedagógica.

Compreender a docência na Educação Infantil implica reconhecer que ela se realiza no cotidiano das instituições educativas, onde cada escolha pedagógica expressa concepções de infância, educação e aprendizagem. Se a docência se concretiza nas relações produzidas no cotidiano, torna-se necessário compreender como esse cotidiano é organizado. Nesse contexto, as rotinas deixam de representar apenas uma sucessão de horários e atividades para constituírem uma dimensão por meio da qual o trabalho docente se materializa.

1.2 A composição das rotinas como expressão do trabalho docente

Compreender as rotinas na Educação Infantil implica ultrapassar interpretações que as reduzem a instrumentos de organização temporal ou administrativa. As rotinas constituem uma dimensão estruturante do cotidiano institucional, expressando escolhas pedagógicas, formas de organização do trabalho docente e concepções de infância que orientam a vida coletiva nas instituições educativas (Barbosa, 2000; Barbosa, 2006).

Nesse sentido, analisar sua composição significa compreender como professoras organizam tempos, espaços, relações, materialidades e experiências que sustentam o cotidiano das crianças. Conforme afirmam Barbosa (2000) e Martins Filho (2023), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e materializam as intenções educativas dos profissionais que nelas atuam. Não se restringem, portanto, à distribuição de horários ou à sequência de atividades, mas revelam modos de compreender a infância, a docência e o próprio papel da instituição educativa.

Ao discutir o cotidiano, Pais (2003) destaca que a repetição presente na vida diária não significa imobilidade. Ao contrário, o cotidiano constitui um espaço de produção de sentidos, negociações e transformações permanentes. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Martins Filho (2013; 2023), para quem o cotidiano da Educação Infantil é tecido nas minúcias das relações estabelecidas entre crianças e adultos, sendo continuamente produzido no percurso do fazer-fazendo da docência.

Sob essa perspectiva, as rotinas não podem ser compreendidas como modelos fixos ou prescrições universais. Embora ofereçam estabilidade e referências para a organização institucional, precisam manter abertura para o inesperado, para a participação infantil e para as múltiplas experiências produzidas nas interações cotidianas (Barbosa, 2006; Martins Filho, 2023). É justamente nesse movimento entre estabilidade e flexibilidade que se expressa o trabalho docente na Educação Infantil.

Assim, compreender a composição das rotinas significa analisar um processo coletivo e relacional, produzido nas articulações entre crianças, profissionais, tempos, espaços, materialidades e condições institucionais. Essa compreensão orienta a análise desenvolvida neste estudo, ao considerar que as rotinas constituem uma das principais expressões do trabalho docente desenvolvido na instituição investigada.

Nessa direção, Cardoso, Iara e Silveira (2018), ao discutirem o cotidiano na Educação Infantil em artigo publicado na *Interfaces da Educação*, ressaltam que as rotinas exercem papel estruturante na vida institucional e precisam ser compreendidas para além de sua dimensão organizativa, uma vez que expressam concepções de infância e modos de

organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se da análise desenvolvida neste estudo, que compreende a composição das rotinas como uma produção relacional, construída no entrelaçamento entre planejamento, espaços, materialidades, relações profissionais e participação das crianças.

1.3 Os Territórios Brincantes e a reorganização do trabalho docente

É nesse horizonte que se insere a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, desenvolvida no Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos. Incorporada ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, essa proposta busca reorganizar o cotidiano educativo a partir da ampliação das possibilidades de escolha, circulação, brincadeira e participação das crianças, produzindo outras formas de organização dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas.

Mais do que uma metodologia de organização dos ambientes, os Territórios Brincantes constituem uma forma de reorganizar o trabalho docente. Sua implementação demanda planejamento coletivo, construção compartilhada entre os profissionais, reorganização das materialidades, constante avaliação das experiências vividas e disponibilidade para acolher o protagonismo infantil, aspectos evidenciados tanto no Projeto Político Pedagógico quanto na análise realizada nesta pesquisa.

Nesse contexto, a docência deixa de estar centrada exclusivamente na condução de atividades previamente definidas para assumir uma lógica de acompanhamento das experiências das crianças, sustentada pela observação, pela escuta e pela mediação pedagógica. As professoras passam a organizar coletivamente os territórios, compartilhando responsabilidades e produzindo formas mais flexíveis de viver o cotidiano institucional.

Dessa forma, os Territórios Brincantes não eliminam as rotinas; ao contrário, ressignificam sua composição. As rotinas permanecem como dimensão estruturante da vida institucional, porém passam a ser produzidas por meio de relações mais abertas à participação das crianças, às interações entre os profissionais e às experiências construídas coletivamente no cotidiano. É justamente essa reorganização da composição das rotinas que permite compreender como o trabalho docente se materializa na instituição investigada, constituindo o foco analítico deste estudo.

2. Metodologia

Este artigo deriva da pesquisa de mestrado intitulada *A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: estudo em um NEIM de Florianópolis* (Coelho, 2026). Apresenta um recorte analítico da investigação, privilegiando a compreensão da composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, a partir de dados produzidos por meio de análise documental, observações e entrevistas.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e configura-se como um estudo de caso desenvolvido em uma instituição municipal de Educação Infantil de Florianópolis (SC). Esse delineamento possibilita compreender, em profundidade, um contexto específico, considerando os significados produzidos nas práticas cotidianas e as relações que constituem o fenômeno investigado (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2012; André, 2013).

O estudo delimitou seu foco aos dias em que se desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, compreendida como uma forma de organização do cotidiano pedagógico da instituição. Esse recorte permitiu analisar como a composição das rotinas expressa modos de organização do trabalho docente, evidenciando as relações entre tempos, espaços, materialidades, planejamento coletivo e participação das crianças.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos, selecionado por desenvolver, desde 2017, a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, incorporada ao Projeto Político Pedagógico da instituição e reconhecida como eixo estruturante da organização do cotidiano educativo.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UEDESC), sob Parecer nº 7.496.945 (CAAE nº 86750525.0.0000.0118), em conformidade com as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As participantes aderiram voluntariamente ao estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo preservado seu anonimato por meio dos pseudônimos Ciranda, Pipa e Tinta.

Participaram da investigação três profissionais diretamente envolvidas com a proposta metodológica dos Territórios Brincantes: uma supervisora escolar, uma professora e uma auxiliar de sala. A seleção foi intencional, considerando o tempo de atuação na instituição, a participação na proposta investigada e a disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

A produção dos dados articulou análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de campo. A análise documental concentrou-se no Projeto Político-Pedagógico

da instituição, nos planejamentos coletivos e em documentos relacionados aos Territórios Brincantes. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, com duração entre 40 e 60 minutos, gravadas, transcritas e posteriormente revisadas pela pesquisadora. Como procedimento complementar, realizaram-se quatro visitas à instituição durante os dias de desenvolvimento da proposta, registradas em caderno de campo e por meio de fotografias.

A análise dos dados fundamentou-se na perspectiva qualitativa interpretativa proposta por Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012), compreendida como um processo contínuo de organização, leitura, interpretação e produção de sentidos. O percurso analítico desenvolveu-se em cinco etapas articuladas: (i) organização do corpus; (ii) codificação dos dados; (iii) construção das categorias analíticas; (iv) articulação entre entrevistas, documentos e registros de campo; e (v) interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

As diferentes fontes de dados foram analisadas de forma integrada, buscando compreender como tempos, espaços, materialidades, planejamento coletivo, relações entre profissionais e participação das crianças se articulam na composição das rotinas, evidenciando de que maneira essas dimensões expressam o trabalho docente nos dias em que se desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes.

3. A composição das rotinas como expressão do trabalho docente

3.1 O planejamento coletivo e a autoria docente na composição das rotinas

A análise das entrevistas, dos documentos institucionais e dos registros produzidos durante o trabalho de campo evidencia que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes se constitui por meio de um processo coletivo de planejamento, avaliação e reorganização permanente das práticas pedagógicas. Mais do que anteceder a ação docente, o planejamento integra o próprio fazer cotidiano das profissionais, orientando decisões relacionadas à organização dos espaços, à seleção das materialidades, à definição das propostas e ao acompanhamento das experiências vividas pelas crianças.

Os dados revelam que a organização dos Territórios Brincantes não decorre de decisões individuais, mas de processos coletivos de diálogo e construção compartilhada. Ao descrever como as propostas são elaboradas, Tinta afirma:

"As decisões são tomadas por todo o coletivo. Uma vai dando uma ideia, outra dá outra. E a gente vai pensando, imaginando como pode ficar. Vai vendo o que tem de material, depois sai para ver o material, ver o que precisa comprar. É bem



harmônico, de modo geral a gente consegue se organizar legal, porque existem pessoas muito empenhadas em levar os territórios para a frente e essa parceria coletiva que a gente constituiu na Doralice" (Excerto da entrevistada Tinta, 2025).

O relato evidencia que o planejamento ultrapassa a definição de atividades, envolvendo negociações permanentes acerca das experiências que serão oferecidas às crianças e das condições necessárias para sua realização. As decisões relacionadas à organização dos espaços, à escolha dos materiais e à preparação dos territórios são produzidas de forma compartilhada, indicando que a continuidade da proposta depende da corresponsabilidade entre as profissionais e do compromisso coletivo com a organização do cotidiano institucional.

Essa compreensão também aparece na narrativa de Ciranda ao destacar que o planejamento se constitui como espaço de construção conjunta:

"Quando a gente está lá planejando, não é a ideia da coordenadora, da supervisora ou de determinado profissional. Mas a ideia de todos. Quando eu penso que eu vou construir uma casinha, um traz uma ideia, outro traz outra. Na hora de montar, muitas vezes até a ideia vai se modificando. Então, assim, é uma grande interação" (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

O excerto evidencia que as propostas não são previamente definidas nem permanecem estáticas durante sua elaboração. Ao contrário, o planejamento é continuamente reelaborado à medida que as profissionais dialogam, negociam e reinterpretam as possibilidades de organização dos territórios. Nesse movimento, o trabalho docente assume caráter autoral e coletivo, produzindo rotinas que se constroem nas relações entre os diferentes sujeitos da instituição.

Os documentos institucionais reforçam essa perspectiva ao afirmar que os Territórios Brincantes são planejados coletivamente para todas as crianças da instituição, deslocando o planejamento de uma lógica centrada nos grupos de referência para uma organização compartilhada do cotidiano pedagógico. Da mesma forma, as entrevistas evidenciam que a proposta permanece aberta às experiências vividas ao longo dos ciclos, sendo continuamente modificada pelas reflexões produzidas pelas profissionais.

Como afirma Ciranda:

A gente foi se constituindo a partir das experiências; não foi nada imposto. Criou-se a proposta e foi se experienciando, e ela sempre é diferente. Não posso dizer que todo ano vai ser da mesma forma, porque quem define isso é o grupo de profissionais que está trabalhando (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

Os dados indicam que o planejamento coletivo não se restringe à organização inicial das propostas, mas articula-se a processos permanentes de avaliação e reorganização do cotidiano. As observações realizadas durante o trabalho de campo evidenciaram que as reuniões de planejamento envolvem discussões sobre os interesses manifestados pelas crianças, ajustes nos espaços, reorganização dos tempos institucionais e revisão das experiências desenvolvidas nos ciclos anteriores, demonstrando que planejamento e avaliação constituem processos indissociáveis.

Essa dinâmica aproxima-se da compreensão apresentada por Furtado (2020), para quem a hora-atividade constitui um instrumento fundamental para a organização do trabalho docente, possibilitando a construção coletiva das práticas pedagógicas. No contexto investigado, os momentos destinados ao planejamento mostram-se fundamentais para sustentar os Territórios Brincantes, permitindo que as profissionais observem, registrem, interpretem e reorganizem continuamente as propostas desenvolvidas na instituição.

As análises realizadas permitem compreender que a composição das rotinas não resulta da reprodução de modelos previamente estabelecidos. Ela é produzida por meio de processos contínuos de planejamento, avaliação e negociação coletiva, nos quais diferentes profissionais participam da construção das experiências oferecidas às crianças. Nesse sentido, o planejamento coletivo constitui uma dimensão estruturante do trabalho docente, sustentando a organização das rotinas e a continuidade da proposta metodológica dos Territórios Brincantes.

Embora o planejamento coletivo constitua uma dimensão estruturante do trabalho docente, sua materialização depende das formas como os espaços, os tempos e as materialidades são organizados no cotidiano institucional. É nesse movimento que o trabalho docente ultrapassa os momentos formais de planejamento e passa a produzir as condições concretas para a realização das experiências das crianças.

3.2 A organização dos espaços e das materialidades como expressão do trabalho docente

Os dados produzidos na pesquisa evidenciam que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes envolve um conjunto de ações que antecedem a participação das crianças e que, embora frequentemente pouco visibilizadas, constituem parte significativa do trabalho docente. A organização dos espaços, a seleção das materialidades, a montagem e a desmontagem dos territórios, bem como a definição de responsabilidades entre as

profissionais, integram o fazer cotidiano da docência e criam as condições necessárias para a realização das experiências pedagógicas.

Essa dimensão torna-se evidente na narrativa de Ciranda ao descrever a organização cotidiana dos Territórios Brincantes:

"Montar o território não é fácil. Montar o território todo dia ali, monta, desmonta, monta, desmonta. O professor de 40h passa pela montagem e desmontagem; os auxiliares, só uma turma monta e outra desmonta. Mas elas foram aprendendo a trabalhar coletivamente, e foram vendo que o trabalho se torna mais leve quando a gente trabalha junto." (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

O relato evidencia que a organização dos territórios demanda investimento de tempo, esforço físico, planejamento e articulação permanente entre as profissionais. Antes da chegada das crianças aos espaços, há um conjunto de ações relacionadas ao deslocamento de materiais, à preparação dos ambientes e à organização das propostas que integram o próprio trabalho docente. Essas atividades não constituem tarefas acessórias, mas ações pedagógicas que possibilitam a realização da proposta metodológica.

Essa compreensão também aparece na narrativa de Tinta ao descrever os acordos estabelecidos entre professora e auxiliar para a preparação dos espaços:

"Nos grupos 4, 5 e 6 sempre sai uma profissional para ir ajudar a arrumar (...) quem vai ajudar também carrega coisas, organiza material, é trabalho." (Excerto da entrevistada Tinta, 2025).

Ao afirmar que organizar materiais e preparar os ambientes "é trabalho", a professora torna visível uma dimensão da docência que frequentemente permanece invisibilizada. A composição das rotinas envolve decisões relativas à distribuição das responsabilidades, à preparação dos espaços e à organização das condições materiais que sustentam as experiências das crianças, evidenciando que a docência ultrapassa a condução direta das propostas pedagógicas.

As observações realizadas durante a pesquisa reforçam essa compreensão ao evidenciar que a constituição dos Territórios Brincantes mobiliza processos coletivos de planejamento, organização e reorganização dos espaços. A montagem dos ambientes envolve diferentes profissionais, que negociam arranjos espaciais, selecionam materiais e ajustam continuamente as propostas de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano institucional. Desse modo, espaços e materialidades deixam de ser compreendidos apenas como recursos pedagógicos e passam a constituir elementos produzidos pelo próprio trabalho docente.

Entretanto, a organização dos espaços e das materialidades não se sustenta apenas pela preparação dos ambientes. Ela depende das relações estabelecidas entre as profissionais, da corresponsabilidade assumida pelo coletivo e dos modos como a docência é compartilhada no cotidiano institucional. Assim, compreender a composição das rotinas implica analisar também as relações que sustentam esse trabalho coletivo.

3.3 A docência compartilhada na composição das rotinas

Os dados produzidos na pesquisa evidenciam que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes está diretamente relacionada a uma forma compartilhada de compreender e exercer a docência na Educação Infantil. As entrevistas revelam que o trabalho pedagógico ultrapassa a atuação individual de cada profissional, sendo construído por meio de relações de corresponsabilidade, cooperação e negociação permanentes entre professoras, auxiliares e equipe gestora.

Essa perspectiva torna-se evidente na fala de Pipa ao afirmar que "as crianças são de todo mundo" (Excerto da entrevistada Pipa, 2025). A expressão sintetiza uma compreensão de docência em que o cuidado, o acompanhamento e a responsabilidade pelas crianças não permanecem restritos ao grupo de referência, mas são assumidos coletivamente pelos diferentes profissionais da instituição. Nessa lógica, a circulação das crianças pelos diferentes territórios é acompanhada por uma rede de relações que amplia as possibilidades de interação e fortalece o trabalho colaborativo entre os adultos.

Essa reorganização também modifica a maneira como as próprias profissionais compreendem sua atuação. Ao refletir sobre as mudanças produzidas pela proposta, Tinta afirma que "[...] a grande mudança foi realmente sair do umbigo e pensar no NEIM como um todo" (Excerto da entrevistada Tinta, 2025). O relato evidencia um deslocamento da docência centrada na sala de referência para uma perspectiva institucional, em que o planejamento, as decisões pedagógicas e a organização das experiências passam a ser compartilhados entre os diferentes profissionais.

As narrativas também revelam que essa forma de organização não elimina desafios e tensões. Ao contrário, a construção coletiva exige diálogo permanente, negociação de diferentes pontos de vista e disposição para reorganizar continuamente as práticas. Como destaca Tinta, "não é tudo flores", mas a existência de um grupo comprometido permite que a proposta seja sustentada mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela instituição.

Outro aspecto evidenciado pelas participantes refere-se ao acolhimento dos profissionais que ingressam na instituição. Em um contexto marcado pela rotatividade das equipes, as docentes mais experientes assumem o papel de apresentar a proposta metodológica às recém-chegadas, compartilhando conhecimentos produzidos na prática cotidiana e contribuindo para sua inserção no trabalho coletivo. Esse processo de formação em contexto evidencia que a continuidade dos Territórios Brincantes não depende exclusivamente de documentos institucionais ou formações externas, mas da circulação cotidiana de saberes entre as profissionais.

As entrevistas também indicam que a experiência dos Territórios Brincantes produz transformações nas concepções que orientam a prática pedagógica. Ao afirmar que "a gente foi tocada pelos territórios", Ciranda relaciona a proposta a mudanças na forma de compreender a infância, a aprendizagem e o papel das crianças no cotidiano institucional. Segundo a entrevistada, reorganizar os espaços, diversificar as materialidades e ampliar as possibilidades de brincar passaram a constituir ações articuladas a uma compreensão da criança como sujeito protagonista de suas experiências.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não se reduz à execução de procedimentos previamente definidos, mas constitui-se na capacidade das profissionais de interpretar o cotidiano, construir respostas às demandas que emergem das experiências infantis e produzir, coletivamente, condições para que essas experiências aconteçam. Como afirma Martins Filho (2023), a docência na Educação Infantil é constituída e constituidora da vida cotidiana, sendo produzida nas relações, nas pequenas decisões e nos movimentos que organizam o viver diário da instituição, compreensão que encontra respaldo nos dados produzidos nesta pesquisa.

Os resultados permitem compreender que, nos Territórios Brincantes, a composição das rotinas ultrapassa a organização de tempos e atividades. Ela expressa uma forma de trabalho docente construída coletivamente, sustentada pelo planejamento compartilhado, pela organização dos espaços e das materialidades, pelas relações entre as profissionais e pela participação das crianças na produção do cotidiano. Nesse contexto, as rotinas constituem uma síntese das escolhas pedagógicas realizadas pela equipe e materializam modos de conceber a docência na Educação Infantil comprometidos com a colaboração, a autoria coletiva e a centralidade das experiências infantis.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) ao discutirem que o trabalho colaborativo entre profissionais exige mudanças na organização

do trabalho e nas relações estabelecidas no contexto escolar, não se constituindo de forma espontânea. Embora as autoras discutam essa questão no âmbito da inclusão escolar, os resultados desta pesquisa permitem ampliar essa reflexão para a Educação Infantil, ao evidenciar que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes também se sustenta na corresponsabilidade, na negociação permanente e na construção coletiva das práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, tomando como campo empírico uma proposta de Territórios Brincantes desenvolvida em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis.

Os resultados evidenciaram que, no contexto investigado, a composição das rotinas ultrapassa a organização de tempos e atividades, constituindo-se como uma produção coletiva que materializa o trabalho docente. O planejamento compartilhado, a organização dos espaços e das materialidades, a avaliação permanente e as relações estabelecidas entre professoras, auxiliares, equipe gestora e crianças revelam que as rotinas são continuamente produzidas, negociadas e reorganizadas no cotidiano institucional.

A pesquisa também evidenciou que a proposta metodológica dos Territórios Brincantes produz deslocamentos nas formas de compreender e organizar a docência. O trabalho desenvolvido pelas profissionais deixa de estar centrado exclusivamente no grupo de referência e passa a assumir uma dimensão institucional, sustentada pela corresponsabilidade, pelo compartilhamento das decisões pedagógicas e pela construção coletiva das experiências vividas pelas crianças. Nesse contexto, o trabalho docente não se reduz à condução das propostas pedagógicas, mas envolve um conjunto de ações relacionadas ao planejamento, à preparação dos espaços, à organização das materialidades, à observação, à avaliação e à constante reorganização das práticas.

Os resultados também permitem compreender que a sustentação dessa proposta depende das condições concretas de trabalho oferecidas às profissionais. Aspectos como o tempo destinado ao planejamento coletivo, a colaboração entre os diferentes sujeitos da instituição, os processos de formação em contexto e o acolhimento aos novos profissionais mostraram-se fundamentais para a continuidade da proposta investigada. Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram desafios relacionados à rotatividade das equipes, às diferenças de



acesso aos processos formativos e às condições institucionais que atravessam o cotidiano da Educação Infantil.

Ao compreender as rotinas como expressão do trabalho docente, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a docência na Educação Infantil, evidenciando que sua organização ultrapassa prescrições e sequências previamente definidas. As rotinas constituem uma síntese das escolhas pedagógicas realizadas pelas profissionais e expressam concepções de infância, educação e docência construídas nas relações estabelecidas no cotidiano institucional.

Embora os resultados estejam circunscritos a um estudo de caso, a pesquisa oferece elementos que podem contribuir para reflexões sobre a organização do trabalho docente em outras instituições de Educação Infantil que busquem construir propostas pedagógicas pautadas na participação das crianças, no planejamento coletivo e na organização compartilhada do cotidiano. Novos estudos poderão aprofundar a compreensão sobre como diferentes contextos institucionais produzem formas singulares de organização da docência e das rotinas, bem como ampliar a escuta das próprias crianças acerca dessas experiências.

Ao deslocar o foco analítico da organização das rotinas para o trabalho docente que as produz, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a docência na Educação Infantil. Os resultados indicam que as rotinas podem ser compreendidas como expressão das escolhas pedagógicas, das condições institucionais e das relações construídas entre os diferentes sujeitos que compartilham o cotidiano educativo. Assim, mais do que constituírem uma sequência de tempos e atividades, as rotinas revelam modos de conceber a infância, organizar a docência e produzir experiências educativas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 15 mar. 2026.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Caroline L.; LARA, Simone.; SILVEIRA, Marlise G. de S. O cotidiano de crianças que frequentam duas escolas de educação infantil e a possível interferência na dimensão emocional do desenvolvimento. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, n. 24, p. 37-65, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1814/1872>. Acesso em: 20 ago. 2026.

CASTRO, Joselma S. de. A docência na educação infantil como ato pedagógico. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — **Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COELHO, Fernanda da S. **A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: estudo em um NEIM de Florianópolis**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.

COELHO, Fernanda da S.; MARTINS, Thaís; DUEK, Viviane P.; MARTINS FILHO, Altino J. Docência na Educação Infantil: reflexões a partir de uma experiência em círculos de leituras. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 12, n. 3, 2025. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10399>. Acesso em: 10 ago. 2026.

FURTADO, Anésia M. M. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre educação infantil e didática: por entre distanciamentos e aproximações**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274705>. Acesso em: 8 jan. 2025.

MACHADO, Niqueli S. **Artesanias docentes na educação infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil: além da A4**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2023.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIS, José M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Eniceia G.; ZERBATO, Ana P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1029/953>. Acesso em: 08 out. 2026.