

## ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA

Hardalla Santos do Valle<sup>1</sup>  
Tuany Barbosa Meneses<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a rotina na Educação Infantil sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner. A rotina, nesse sentido, é entendida não apenas como um conjunto de atividades organizadas no tempo e no espaço, mas como um elemento estruturante das interações entre a criança, os educadores, a família e o ambiente social mais amplo. A análise evidencia que a previsibilidade e a estabilidade das rotinas contribuem para o sentimento de segurança e pertencimento das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de autonomia e participação ativa nas experiências educativas. Conclui-se, diante desse estudo teórico, que compreender a rotina à luz da teoria bioecológica permite ampliar o olhar pedagógico sobre o cotidiano da Educação Infantil, valorizando-o como espaço fundamental para o desenvolvimento integral e para a efetivação de uma educação humanizadora e contextualizada.

**Palavras-chave:** Rotina; Educação Infantil; Teoria bioecológica; Infâncias.

### ROUTINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON THE BIOECOLOGICAL THEORY

### ABSTRACT

The present article aims to analyze the routine in Early Childhood Education from the perspective of the bioecological theory of human development proposed by Urie Bronfenbrenner. In this sense, the routine is understood not merely as a set of activities organized in time and space, but as a structuring element of the interactions among the child, educators, family, and the broader social environment. The analysis shows that the predictability and stability of routines contribute to children's sense of security and belonging, while also enabling the development of autonomy and active participation in educational experiences. It is concluded, based on this theoretical study, that understanding routine in light of the bioecological theory broadens the pedagogical perspective on daily life in Early

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutora e Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UPEL); e-mail [hardalladovalle@gmail.com](mailto:hardalladovalle@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Rio Grande, RS, Mestre pelo programa de pós-graduação PPGEDU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; e-mail [tuanybs23@gmail.com](mailto:tuanybs23@gmail.com)

Childhood Education, valuing it as a fundamental space for integral development and for the realization of a humanizing and contextualized education.

**Keywords:** Routine; Early Childhood Education; Bioecological Theory; Childhoods.

## LA RUTINA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA BIOECOLÓGICA

### RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la rutina en la Educación Infantil desde la perspectiva de la teoría bioecológica del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner. En este sentido, la rutina se entiende no solo como un conjunto de actividades organizadas en el tiempo y el espacio, sino como un elemento estructurante de las interacciones entre el niño, los educadores, la familia y el entorno social más amplio. El análisis evidencia que la previsibilidad y la estabilidad de las rutinas contribuyen al sentimiento de seguridad y pertenencia de los niños, al mismo tiempo que posibilitan la construcción de la autonomía y la participación activa en las experiencias educativas. Se concluye, a partir de este estudio teórico, que comprender la rutina a la luz de la teoría bioecológica permite ampliar la mirada pedagógica sobre la vida cotidiana en la Educación Infantil, valorizándola como un espacio fundamental para el desarrollo integral y para la realización de una educación humanizadora y contextualizada.

**Palabras clave:** Rutina; Educación Infantil; Teoría bioecológica; Infancias.

### INTRODUÇÃO

Ao se falar sobre rotinas na Educação Infantil, são muitas as vertentes que este referido assunto contempla, o que nos faz aclarar para quem e como são pensadas essas rotinas, que se diferenciam em inúmeros aspectos, inclusive por ser a primeira etapa da educação básica. Por isso, cabe analisar a rotina na Educação Infantil sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, como, por exemplo, se o tempo pensado pela escola na dimensão rotina vai ao encontro do microtempo da criança. Essa análise é fundamental quando observada à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), a qual propõe que o desenvolvimento humano ocorre a partir de interações recíprocas entre o indivíduo e os diferentes sistemas ambientais que o cercam. Nesse sentido, o microsistema, entendido como o ambiente mais próximo e imediato da criança, a sala referência, os colegas, os professores e os espaços da escola, é o cenário no qual as rotinas ganham concretude e onde os processos proximais<sup>3</sup> se manifestam de forma mais intensa.

A rotina, portanto, deve ser vista como um elemento estruturante do microsistema, capaz de favorecer a previsibilidade e a segurança emocional necessárias ao desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Os processos proximais são as interações contínuas e recíprocas entre o indivíduo e seu ambiente imediato. (Bronfenbrenner, 1996)

infantil, ao mesmo tempo em que possibilita a construção da autonomia e da participação ativa da criança (Bronfenbrenner, 2011). Assim, é importante reconhecer que o microtempo, que diz respeito ao ritmo interno e individual da criança, nem sempre coincide com o tempo cronológico, institucional da escola, muitas vezes pautado por exigências organizacionais próprias do mundo adulto. Esse descompasso pode afetar a qualidade das interações e, conseqüentemente, a intensidade dos processos proximais que sustentam o desenvolvimento.

Assim, pensar a rotina na Educação Infantil a partir da teoria bioecológica implica considerar a singularidade dos tempos e ritmos infantis, promovendo uma articulação entre os diferentes sistemas, escola, família e comunidade, de modo a garantir experiências significativas e coerentes nos múltiplos contextos que compõem a vida da criança. Ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre em uma rede ecológica complexa, torna-se essencial que o planejamento pedagógico valorize o tempo vivido pela criança, respeitando sua subjetividade e assegurando espaços para o brincar, a curiosidade e a expressão (Bronfenbrenner; Morris, 2006). Dessa forma, a rotina deixa de ser um mero instrumento de controle e organização, para assumir um papel de mediação entre o cuidado, o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, cabe questionar: quais são as contribuições que a teoria bioecológica poderia agregar para a reflexão sobre a rotina nas escolas de Educação Infantil? É importante salientar que corroboramos com a visão de Yannis Pechtelidis (2020), que enxerga a criança enquanto ator social, capaz de agir reflexivamente na sociedade, capaz de comunicar e expressar visões confiáveis do mundo social. Por isso, a presente análise se justifica por compreender a rotina não como um instrumento rígido de organização institucional, mas como um contexto de desenvolvimento em que as interações entre criança, educadores, família e ambiente ganham significado e formam a base dos processos proximais (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Sob essa perspectiva, a teoria bioecológica oferece um arcabouço analítico que permite observar como a rotina se constitui na intersecção entre múltiplos sistemas, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, e como as práticas escolares refletem valores culturais, políticas públicas e concepções de infância (Bronfenbrenner, 1996). Assim, pensar a rotina da Educação Infantil à luz dessa teoria implica reconhecer que o desenvolvimento infantil é produto de interações contínuas e recíprocas entre o sujeito e o ambiente, e que tais interações são profundamente afetadas pelas condições históricas, sociais e institucionais em que ocorrem.

Dessa maneira, analisar a rotina sob uma abordagem bioecológica permite identificar potenciais de desenvolvimento que vão além da dimensão temporal e organizativa, englobando aspectos relacionais, simbólicos e culturais. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, a rotina passa a ser compreendida como espaço de negociação, expressão e participação, elementos que fortalecem a autonomia e a construção de identidades infantis. Por isso, é pertinente aos profissionais da Educação Infantil repensar suas práticas de modo a favorecer experiências educativas que respeitem o ritmo das crianças e considerem os diversos contextos nos quais elas estão inseridas, promovendo, assim, um desenvolvimento integral e coerente com a complexidade da vida infantil.

A fim de desenvolver as ideias apresentadas, o presente estudo encontra-se subdividido em três momentos, sendo primeiramente uma abordagem sobre a teoria bioecológica, seguido da relação entre a teoria bioecológica e a compreensão das dimensões da rotina nas escolas de Educação Infantil, e por fim as considerações finais alcançadas.

## **TEORIA BIOECOLÓGICA**

Cabe explicitar a importância da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011), mais especificamente quanto à dimensão tempo no desenvolvimento humano ao se pensar sobre a rotina na Educação Infantil. Nesse sentido, iniciamos esse processo contando sobre a teoria ecológica para compreendermos sua evolução até a teoria bioecológica, e a relevância da dimensão tempo nesse estudo.

Segundo Bronfenbrenner (2002), na ecologia do desenvolvimento, o ambiente ecológico seriam quatro estruturas encaixadas uma dentro da outra, em que a pessoa se encontra no centro desse ambiente, e posteriormente quatro outros sistemas que influenciam em seu desenvolvimento. O primeiro deles é o microssistema, que pode ser a casa da pessoa ou até mesmo a escola, por ser um espaço em que ocorrem aquelas interações mais imediatas e constantes, devido ao cotidiano familiar e escolar. O segundo sistema o autor chamou de mesossistema que seriam as inter-relações entre esses microssistemas, podendo ser até mesmo o transporte escolar da criança até a escola, isto é, as pessoas, interações que ocorrem nesse percurso.

Além disso, Bronfenbrenner (2002) reitera que o próximo sistema diz respeito a espaços e relações em que a pessoa em desenvolvimento nem sequer participa ativamente, ou frequenta. Contudo, os acontecimentos e as rotinas desse espaço ocasionam mudar o rumo

de inúmeros elementos que incidem sobre o desenvolvimento, como, por exemplo, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, o ambiente de trabalho dos/as seus/suas responsáveis, o que ocorre lá, diante de uma rotina mais cansativa ou um excesso de horas extras, afeta o tempo de qualidade que a criança vai passar com seus/suas responsáveis, assim como seu desenvolvimento. Por isso, Bronfenbrenner (2002) intitulou esse sistema de exossistema referente a esses contextos.

Por fim, o último sistema apontado pelo autor é o macrossistema, que engloba uma série de questões que influenciam, sobremaneira, em nosso desenvolvimento e que não é possível deixar que suas mudanças não o impactem, pois muitas delas estão além do nosso alcance, como as leis, crenças, ideologias, valores e culturas das quais fazemos parte desde que nascemos. Embora em algum momento essas crenças e valores possam sejam alterados, as raízes deles influenciam em nossas ações, por estarem incutidas em nós a partir do momento em que nascemos em determinada cultura e/ou família.

Dessa forma, Bronfenbrenner (2002) passou, a partir da teoria ecológica, a dar um enfoque inusitado para as relações da pessoa em desenvolvimento e esses quatro sistemas e suas consequências no desenvolvimento humano. Contudo, o próprio autor, ao revisitar sua teoria, nota que somente o olhar ecológico para com o desenvolvimento humano não seria o suficiente, dando origem assim a uma nova possibilidade, intitulada de teoria bioecológica, que se encontra embasada nos princípios da anterior, porém agora em modelo mais delimitado chamado de PPCT, ou seja, pessoa, processo, contexto e tempo têm o seu lugar de destaque ao se estudar sobre o desenvolvimento humano.

Logo, tem-se enquanto intencionalidade desse estudo analisar se o tempo pensado pela escola na dimensão rotina vai ao encontro do microtempo da criança. O elemento tempo da teoria bioecológica e suas determinações guiaram nosso estudo, uma vez que, ao enaltecer o fenômeno desenvolvimento humano, não basta somente considerar o aspecto contexto no qual a pessoa se encontra, assim como não apenas em dado momento em específico, mas também ao que se antecede ao acontecimento e o tempo histórico em que este ocorre (Silva; Alves; Koller, 2004).

Assim sendo, Bronfenbrenner (2011), ao trazer a dimensão tempo para a teoria bioecológica, ele a intitula de cronossistema, recordando certa semelhança com a estrutura do mapa ecológico lançado anteriormente na teoria ecológica. Porém, nesse momento considera-se apenas a dimensão tempo em três aspectos e/ou sistemas, encaixados um dentro do outro, que são eles o microtempo, mesotempo e o macrotempo.

Na visão de Silva, Alves e Koller (2004), o microtempo seria uma relação de continuidade e/ou de descontinuidade dos processos proximais, que são aqueles momentos de interação recíproca e de envolvimento mútuo entre duas ou mais pessoas que ocorrem regularmente (Bronfenbrenner, 2011). Como exemplos de microtempos vinculados à rotina na Educação Infantil poderíamos ressaltar aqueles momentos de incentivo e ajuda na higiene, partilha e interações entre as crianças.

Já o mesotempo “relaciona-se a periodicidade destes episódios através de certo intervalo de tempo, como por exemplo, dias ou semanas” (Silva; Alves; Koller, 2004, p. 144), isto é, o tempo das rotinas, organização disciplinar, regras de convivência naquele determinado contexto.

Por fim, ainda dentro desse cronossistema temos o macrotempo vinculado a acontecimentos históricos e, no aqui e agora, catástrofes naturais e sociais no país e/ou cidade em que a pessoa mora, incidindo sobre os outros dois tempos do cronossistema, microtempo e mesotempo. Neste cabe exemplificar, por exemplo, o período de retorno das crianças à escola após a pandemia, principalmente na Educação Infantil em que as interações e brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar, porém diante do uso das máscaras e medo de contrair o vírus ocasionou mudanças nas proposições das crianças, professora e escola.

Nesse sentido, é perceptível que o cronossistema está inteiramente implicado na rotina da Educação Infantil. Por isso, é importante dissertar sobre o que compreendemos por rotina nesta etapa, qual sua intencionalidade pedagógica e, consequentemente, sua contribuição para o desenvolvimento humano, para que assim possamos analisar se o tempo pensado pela escola na dimensão rotina vai ao encontro do microtempo da criança.

## **ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Barbosa (2006), a rotina seria uma categoria pedagógica constituída pelos educadores para que a partir dela possam desenvolver seu trabalho cotidiano na escola de Educação Infantil. Por meio da rotina nesse espaço educativo, é possível obter uma organização mais pragmática de uma educação embasada no cuidar e educar, pois em sua maioria estão fundamentadas no projeto político pedagógico da escola (Barbosa, 2006).

Ainda que esteja de certa forma intrínseca uma rotina de trabalho em creches e pré-escolas, ela pode ter diferentes desdobramentos, mediante seus/suas autores/as, seja pela equipe gestora da escola, políticas públicas que a norteiam e outros/as profissionais da

educação, ou até mesmo pelas próprias crianças (Barbosa, 2006). Isto é, ela pode atuar enquanto objeto determinante da ação pedagógica, e consequentemente mobilizadora de inúmeros processos proximais que desencadeiam o desenvolvimento humano.

Entretanto, raramente a rotina encontra-se teorizada sobre o porquê é estruturada de determinada maneira, ou justificativas que expliquem o porquê da escolha de uma e não de outra, assim como de seus benefícios, parecendo apenas um esquema a seguir sem questionar ou opinar sua estrutura (Barbosa, 2006).

A presença significativa das rotinas nas práticas da educação infantil acabou por constituir-la como categoria pedagógica central, mas muito pouco estudada e explicitada. Como todas as noções, a palavra rotina surgiu no momento em que parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente (Barbosa, 2006, p. 36).

Todavia, compreender a rotina apenas como mecanismo organizador do tempo e das tarefas é reduzir seu potencial formativo e social. Nesse ponto, a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner oferece uma lente fecunda para ampliar a compreensão da rotina na Educação Infantil, deslocando o olhar de uma dimensão exclusivamente institucional para uma análise que contempla a criança como sujeito ativo inserido em múltiplos contextos interconectados.

A rotina escolar, nessa perspectiva, não é apenas um conjunto de horários e atividades, mas um contexto relacional e simbólico que estrutura as experiências diárias das crianças. O modo como o tempo é organizado, os espaços são distribuídos e as interações são promovidas tem impacto direto sobre os processos proximais que sustentam o desenvolvimento infantil. Quando a rotina é vivenciada de forma dialógica, acolhedora e flexível, ela se transforma em um instrumento de promoção do desenvolvimento, pois favorece a segurança emocional, a previsibilidade, a autonomia e a participação ativa da criança. Por outro lado, quando estruturada de modo rígido, descontextualizado ou burocrático, pode restringir as possibilidades de ação e expressão infantil, esvaziando o sentido formativo das experiências (Spessato *et al.*, 2010).

Um dos principais aportes da Teoria Bioecológica à reflexão sobre as rotinas escolares é a atenção à dimensão temporal do desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) distingue diferentes níveis de tempo: o microtempo, que diz respeito ao ritmo vivido em cada situação de interação; o mesotempo, que abrange a repetição de atividades e eventos ao longo de dias ou semanas; e o macrotempo, que compreende as mudanças históricas e culturais que influenciam o desenvolvimento. Ao trazer essa leitura para a Educação Infantil, é possível

observar uma tensão recorrente entre o tempo institucional da escola e o microtempo da criança. O primeiro é organizado a partir de demandas administrativas, horários fixos e obrigações curriculares; o segundo é marcado pela subjetividade, pelo ritmo interno, pelas curiosidades e pelos interesses próprios de cada criança. Quando a instituição não reconhece o tempo vivido pela criança e impõe uma lógica homogênea de organização, ocorre um descompasso que compromete a qualidade dos processos proximais e a efetividade das aprendizagens.

Ribeiro e Moura (2023) apontam que docentes da Educação Infantil buscam constantemente equilibrar essas dimensões temporais, ajustando a rotina conforme as realidades locais, os recursos disponíveis e as necessidades do grupo. Ainda assim, muitas vezes, as exigências institucionais sobrepõem-se à escuta e à observação atenta das crianças, reproduzindo rotinas rígidas e adultocêntricas. A teoria bioecológica permite problematizar esse cenário ao evidenciar que o desenvolvimento ocorre em contextos múltiplos e interdependentes. Assim, a rotina escolar é atravessada por fatores externos, como políticas públicas, diretrizes curriculares e concepções culturais de infância – elementos que correspondem aos níveis mais amplos do sistema ecológico, como o exossistema e o macrosistema (Bronfenbrenner, 1996).

Nessa mesma direção, Monti (2019) argumenta que o alinhamento entre as rotinas escolares e as práticas familiares é fundamental para a construção de um ambiente educativo coerente e seguro para a criança. Quando escola e família mantêm diálogo constante sobre os tempos, valores e expectativas que regem a vida da criança, fortalecem-se os laços de pertencimento e continuidade entre os contextos. Esse aspecto é essencial para a teoria bioecológica, pois o desenvolvimento ótimo ocorre quando há coerência e reciprocidade entre os diferentes sistemas que compõem a ecologia da infância. Já Spessato *et al.* (2010) mostram, em estudo empírico com crianças em creches, que a qualidade do ambiente físico e das interações cotidianas tem impacto direto no desenvolvimento motor e social infantil, reforçando a importância de ambientes ricos em estímulos, relações e experiências significativas.

Essas análises sugerem que a rotina escolar pode se constituir tanto como um instrumento de controle quanto como um espaço de emancipação e desenvolvimento. Quando construída de maneira participativa, a rotina potencializa a autonomia e a expressão das crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos, como propõe Pechtelidis (2020). Por outro lado, quando imposta de forma verticalizada, pode funcionar como mecanismo de

disciplinamento e silenciamento infantil. Barbosa (2006) já alertava para o risco de as rotinas tornarem-se práticas naturalizadas, pouco refletidas, repetidas sem intencionalidade educativa clara. Ao articular sua reflexão com a teoria bioecológica, é possível compreender que essa falta de problematização reduz a rotina a um instrumento técnico, descolando-a das dimensões afetivas, sociais e culturais que a constituem.

Sob o ponto de vista pedagógico, repensar a rotina implica ressignificá-la como um contexto de interação. Isso requer um planejamento sensível à singularidade das crianças, aberto à escuta e à flexibilidade. O professor, nesse processo, atua como mediador dos contextos bioecológicos da criança, promovendo a articulação entre o ambiente escolar, familiar e comunitário. O planejamento da rotina deve contemplar momentos de acolhimento, exploração, brincadeira, descanso e alimentação, respeitando as temporalidades infantis e os processos de desenvolvimento individuais. Tal perspectiva está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem o direito das crianças à convivência, à brincadeira e à participação (BRASIL, 2010; 2017).

Compreender a rotina à luz da teoria bioecológica, portanto, amplia o olhar sobre o cotidiano escolar, permitindo que se identifiquem os potenciais de desenvolvimento presentes nas interações diárias. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de formação continuada de educadores, de modo que compreendam o papel das rotinas não apenas como instrumentos de ordem, mas como mediadoras de experiências humanas complexas. É papel da escola criar condições para que as rotinas se tornem espaços de convivência significativa, em que as crianças possam experimentar, questionar e criar. Assim, o cotidiano da Educação Infantil deixa de ser apenas repetição para se transformar em tempo vivido, tempo de aprendizagens, de vínculos e de constituição de subjetividades.

Em síntese, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner contribui de forma expressiva para a reflexão sobre a rotina na Educação Infantil, ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre em uma rede de sistemas interdependentes e em constante transformação. Essa compreensão convida os educadores a olharem para o cotidiano escolar como espaço de processos dinâmicos, atravessado por dimensões temporais, culturais, sociais e afetivas. Quando a rotina é concebida como parte desse sistema vivo e relacional, ela deixa de ser mero cronograma e passa a ser um potente campo de experiências, de cuidado e de educação integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar a rotina na Educação Infantil sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner, com o intuito de compreender como o tempo institucional, organizado pelas escolas, dialoga, ou não, com o microtempo da criança, entendido como o ritmo interno que orienta suas experiências e interações cotidianas. Essa investigação possibilitou reconhecer que a rotina, muitas vezes reduzida a um instrumento técnico de organização escolar, assume um papel central na configuração do microssistema infantil, sendo decisiva para a qualidade dos processos proximais e, portanto, para o desenvolvimento integral da criança.

Constatou-se, a partir da análise teórica e da revisão de estudos recentes, que a rotina, quando compreendida apenas como um conjunto de tarefas e horários, tende a reproduzir práticas adultocêntricas e homogeneizadoras, distanciando-se da perspectiva de uma educação pautada na escuta e no respeito à infância. Bronfenbrenner (1996; 2011) nos ensina que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações entre pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT), o que implica compreender que as experiências infantis só adquirem sentido quando articuladas aos diferentes sistemas nos quais a criança está inserida. Nesse sentido, o tempo escolar, ao ser pensado e vivenciado, precisa considerar o microtempo, a dimensão temporal interna da criança, de modo a assegurar que as rotinas favoreçam a continuidade dos processos proximais, o envolvimento mútuo e o protagonismo infantil.

A análise realizada permitiu observar que, nas instituições de Educação Infantil, ainda predominam rotinas estruturadas de modo rígido, com pouca abertura para a variação dos tempos de brincar, explorar ou descansar. Essa rigidez, muitas vezes, deriva das exigências administrativas, do cumprimento de metas curriculares ou da falta de reflexão crítica sobre as intencionalidades pedagógicas das rotinas. Barbosa (2006) já advertia que, em boa parte das escolas, as rotinas são tratadas como esquemas a seguir, sem questionamento de sua estrutura, finalidade ou pertinência. Ao cruzar essa crítica com o referencial bioecológico, observa-se que uma rotina inflexível enfraquece as possibilidades de interação significativa e, conseqüentemente, empobrece o microssistema da criança, afetando negativamente sua curiosidade, autonomia e expressão.

Contudo, a pesquisa também evidencia que, quando o educador se posiciona como mediador entre os diferentes contextos que compõem a vida da criança – família, escola e

comunidade –, a rotina pode se tornar um espaço de articulação e coerência entre os sistemas ecológicos. Essa mediação, sustentada pela escuta sensível e pela observação atenta, favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e afetivos, em que a previsibilidade se alia à flexibilidade, permitindo à criança construir vínculos e participar ativamente da organização de seu cotidiano. Assim, a rotina deixa de ser um mecanismo de controle e passa a funcionar como contexto de desenvolvimento humano, em que os processos proximais se estabelecem de forma contínua e significativa.

Outro ponto central identificado foi a importância da dimensão temporal, especialmente o cronossistema, para compreender as rotinas escolares. O tempo, em suas múltiplas escalas, microtempo, mesotempo e macrotempo, mostrou-se um eixo analítico potente para entender as relações entre o cotidiano institucional e o desenvolvimento da criança. O microtempo expressa o ritmo interno das interações e das emoções; o mesotempo refere-se à repetição dos eventos e rituais escolares; e o macrotempo abrange os contextos históricos, culturais e políticos que moldam as práticas educativas.

Ao compreender essas dimensões interligadas, torna-se claro que a rotina escolar não pode ser planejada como um conjunto fixo de horários e tarefas. Ela deve ser concebida como um processo flexível e dinâmico, ajustável às necessidades e às singularidades das crianças. A Teoria Bioecológica, nesse sentido, não apenas contribui para a análise do fenômeno, mas propõe um paradigma ético e pedagógico baseado na interdependência entre os contextos de vida e no reconhecimento da criança como sujeito ativo e competente. O olhar bioecológico permite identificar que, quanto mais coerência houver entre os sistemas escola, família, comunidade, mais consistentes e seguros serão os vínculos que sustentam o desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista pedagógico, as reflexões aqui desenvolvidas conduzem à necessidade de repensar o papel do educador na construção da rotina. O professor, como agente que transita entre diferentes sistemas ecológicos, precisa atuar não apenas como executor de planos, mas como pesquisador de sua prática, sensível aos sinais e ritmos das crianças. Isso implica abandonar a ideia de rotina como forma de controle e assumir uma concepção de rotina como campo de relações humanas e produção de sentidos. Essa mudança requer formação docente continuada e políticas institucionais que valorizem a escuta, a observação e a experimentação como dimensões legítimas do fazer pedagógico.

Além disso, o diálogo com as famílias e comunidades é indispensável para que a rotina escolar se alinhe ao contexto sociocultural das crianças. Assim, uma rotina que reconhece os saberes familiares, as tradições culturais e as condições sociais concretas da

comunidade amplia sua função pedagógica, tornando-se também um instrumento de inclusão, equidade e pertencimento.

Cabe lembrar que o tempo institucional tende a se sobrepor ao tempo vivido, gerando tensões que limitam a potência das experiências infantis. Entretanto, ao incorporar os princípios da teoria bioecológica ao planejamento pedagógico, é possível construir rotinas mais democráticas e humanizadoras, nas quais o tempo da criança seja reconhecido como legítimo e produtivo.

Desse modo, a principal contribuição deste estudo está em reafirmar a rotina como um dispositivo pedagógico que, quando pensado sob a ótica bioecológica, transforma-se em um território de aprendizagem, afeto e emancipação. As rotinas que acolhem o microtempo das crianças favorecem o equilíbrio entre estabilidade e liberdade, entre cuidado e autonomia, entre previsibilidade e criação. A partir dessa compreensão, o desafio posto às instituições de Educação Infantil é o de abandonar modelos uniformizadores e construir cotidianos educativos plurais, nos quais cada criança possa viver sua infância de modo pleno, participativo e significativo. Se o desenvolvimento é fruto de interações contínuas e contextualmente situadas, é preciso criar condições para que essas interações sejam vivas, respeitadas e fecundas. Assim, compreender o tempo da criança e integrá-lo às rotinas escolares é, acima de tudo, um compromisso com a construção de uma educação sensível, inclusiva e humanizadora, que reconhece a infância como tempo de direito, de experiência e de transformação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518e-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518e-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre. Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology**. 6. ed. New York: Wiley, 2006. p. 793–828.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, 267 p.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTI, Luísa Leôncio. **Relação família-escola e a perspectiva bioecológica**: relato de experiência. UNESP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/74b3c89e-0f84-424c-960a-2c470c8d0881>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PECHTELIDIS, Yannis. A criança como ator social/ The child as a social actor. In: TOMÁS, Catarina *et al.* **Conceitos-chave em Sociologia da Infância** – Perspectivas Globais. Lisboa: Uminho, 2020. Cap. 5, p. 51-57.

PECHTELIDIS, Yannis. Children as social actors: theorizing childhood from a sociological and educational perspective. **International Studies in Sociology of Education**, v. 29, n. 4, p. 354–371, 2020. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1133-1>. Acesso em: 08 out. 2024.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; MOURA, Lucimar Coelho de. A importância da rotina e os contextos da Educação Infantil: especificidades da prática docente. **Revista Educação e Infâncias**, v. 2, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/2764-6076.2023v2n3ID31565>.

SILVA-NEIVA, Lucas; ALVES, Paola Biasoli; KOLLER, Sílvia H. A Análise da Dimensão Ecológica “Tempo” no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes em situação de Rua. In: KOLLER, Sílvia. **Ecologia do desenvolvimento humano**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nádia Cristina; KREBS, Ruy Jornada; BERLEZE, Adriana. Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5617>. Acesso em: 12 mai. 2025.

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**  
**CAMPUS CARREIROS**  
**CEP 96203 900**  
**editora@furg.br**