



MODALIDADES ORGANIZATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SEMED
Secretaria Municipal
de Educação



TRILHAS FORMATIVAS

APRESENTAÇÃO

Este material foi pensado com o intuito de contribuir com as reflexões e decisões sobre a organização do tempo nas escolas que atendem a educação infantil. No sentido de enriquecer esse processo, ele apresenta **uma compilação de diferentes materiais pesquisados sobre o assunto**, de autores que poderão iluminar as questões que emergem das dificuldades enfrentadas por professores, coordenadores e diretores na busca por qualificar a sua prática e possibilitar uma organização temporal mais significativa, respeitando o tempo de vida das crianças articulado com uma rotina institucional adequada para esta etapa.

DEINF, 2024.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Definir o currículo da Educação Infantil sempre foi um desafio para as redes de ensino. O que antes se limitava à conteúdos, objetivos, atividades e metodologias estabelecidos por faixa etária, ampliou-se, articulando-se com a discussão sobre aspectos referentes à organização do tempo e do espaço, ao funcionamento e as relações que criam o conjunto de fatores essenciais para viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa.

Destaca-se que o currículo é parte integrante de um conjunto maior denominado Projeto Político-Pedagógico, dessa forma não podemos tratá-lo de maneira isolada. Conforme, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), currículo é:

Conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, CNE/CEB, p.12, 2009,).

Desta forma, sua organização reflete as concepções de criança, de Educação Infantil e de aprendizagem e desenvolvimento, mostrando-se por vezes mais ou menos coerentes com as perspectivas apontadas pela legislação em vigor, pelos estudos e pesquisas na área e pelas concepções teoricamente defendidas no Projeto Político-Pedagógico.

Na atualidade existe um consenso que defende uma prática pedagógica que considere os modos próprios de pensar, de sentir e de se expressar das crianças em seus diferentes momentos da vida. As crianças que frequentam instituições educativas com diversas propostas pedagógicas, têm direito a uma educação de qualidade, num ambiente cultural, acolhedor e instigante, no qual possam apropriar-se de diferentes práticas sociais e construir sentido sobre o mundo, sobre si mesmas e como se relacionar com a realidade, com os outros e com o conhecimento científico.

Foi a perspectiva de educação que coloca a criança no centro do planejamento que orientou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no que se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este documento responde a demanda feita pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) como estratégia de equidade na perspectiva de diminuir as diferenças de oportunidades que crianças de diferentes regiões do país enfrentam em seu processo educativo. Na Educação Infantil, a BNCC organiza-se a partir de dois elementos articulados que são a definição:

- dos seis direitos de aprendizagens;
- dos objetivos de aprendizagens definidos a partir de cinco campos de experiências.

Neste sentido, cabe aos municípios a elaboração dos seus Referenciais Curriculares em conformidade com as políticas vigentes.

Assim, o currículo da Rede Municipal de Ensino - Reme foi elaborado a partir do direito da criança. Para além de garantir uma base comum de conhecimentos deve-se promover uma educação emancipadora e respeitar as singularidades de cada momento da vida dos educandos.

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME

O tempo pode e deve estar a favor da construção de práticas educativas que reconheçam as necessidades infantis. Um primeiro exercício favorável à constituição destas práticas pode estar relacionado à reflexão sobre o sentido que damos a ele. Barbosa (2006) apoia-se nos estudos de Harvey (1992, p. 187) para nos lembrar de que “raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou de auto evidência” (p. 138).

Desta forma, flexibilizar o conceito de tempo é um primeiro passo no sentido da pluralidade de propostas que tenham sempre como referência, as crianças. Ainda de acordo com Barbosa (idem) “Podemos, ao refletir sobre o espaço e o tempo, submeter-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado” (p. 140). As afirmativas da autora estão pautadas numa análise sobre o tempo que hoje rege o nosso cotidiano:

Vivemos uma época de aceleração do tempo e, muitas vezes, não sabemos o sentido exato desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir tempos (Barbosa, 2006, p. 141).

Com isto, destaca-se a importância de os professores terem este olhar sobre as crianças, bem como de aprender a escutá-las “de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas”. (idem).

A partir das críticas sobre a rigidez do tempo nas instituições de Educação Infantil, o olhar sobre as crianças abre para as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e menos homogeneizantes.

Este olhar sobre as crianças nos permite identificar o ritmo de cada uma e do grupo: como elas estão pela manhã, logo que chegam à instituição? E nos dias de frio ou de calor? Ao longo do ano? Tiveram férias ou não? Quais os momentos em que estão mais cansadas ou sonolentas? O calendário, a rotina da instituição observam e respeitam as necessidades da comunidade local?

As respostas a estas, dentre outras questões, nos dão referência para organizar o tempo de maneira a atender as necessidades das crianças e, também, de tornar mais profícuo o trabalho, adequando-o ao ritmo do grupo, como exemplos: as atividades que exigem mais concentração ou aquelas que exigem mais disposição para pular, rolar, subir, descer.

Problematizar e flexibilizar não significa, em hipótese alguma, defender a ausência de uma rotina planejada, mas sim, a organização do tempo que leve em conta a complexidade das relações entre todos os envolvidos nas instituições de Educação Infantil e a diversidade de pessoas.

Toda rotina ensina! No entanto, em oposição ao que foi exposto sobre o tempo organizado de forma controladora, submissa e padronizada, deve-se fazer escolhas que respeitem as singularidades e diversifiquem as experiências temporais. É possível identificar a intencionalidade pedagógica materializada na organização do tempo.

No material para formação de professores da Educação Infantil, o Proinfantil, o planejamento da rotina consiste numa atividade organizada pelo professor que auxilia na constituição de uma certa estabilidade diária e, antes de ser uma atividade escolar, é uma estratégia humana que possibilita organizar o cotidiano (Brasil, 2005, p. 48). As crianças, ao perceberem *referências estáveis* como o horário do parque, do lanche, do sono, organizam-se no tempo e no espaço, conquistam segurança e confiança. No entanto, a repetição não é necessariamente do mesmo modo!

Para Barbosa (2006) a importância de as crianças construírem noções temporais não pode ser confundida apenas com a formação de hábitos sociais, “mas a construção ativa da noção de tempo” (p. 143). É importante acolher situações apresentadas pelas crianças e pelas condições dadas em cada instituição.

O *continuum*¹ de atividades deve superar o rol de ações fragmentadas (idem), portanto, o tempo de transição entre uma atividade e outra deve ser pensado de forma a não criar rupturas ou prolongamento em demasia. Neste sentido, Barbosa questiona o mito de atenção flutuante das crianças justificando que “quando as

¹ Referente à continuidade, que passa de um elemento para o outro continuamente.

crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar por muito tempo envolvidas” (p. 148).

Diante de tudo o que foi exposto, concebemos que o tempo na Educação Infantil:

- é objeto de reflexão, conhecimento e análise para o trabalho dos profissionais nas instituições de Educação Infantil;
- é ponto de partida na observação das crianças e suas famílias;
- deve ser flexível, atendendo às especificidades da comunidade local, bem como das crianças individualmente;
- permite que diferentes atividades possam ocorrer concomitantemente;
- respeita os ritmos das crianças;
- não submete as crianças à longos períodos de espera;
- possibilita à criança identificar marcas temporais com regularidade;
- deve ser organizado de forma a auxiliar na transição entre uma atividade e outra.

As concepções expostas refletem a intenção de considerar o tempo da criança tendo em vista o que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e no esforço de organizá-lo a favor das relações humanas que se estabelecem nas instituições de Educação Infantil.







AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

As Modalidades Organizativas servem de referência e possibilidades para qualificar o tempo e garantir o caráter relacional dos campos de experiências e conhecimentos estabelecidos nos Planos de Ensino, vinculados

aos planos de aula, a fim de assegurar os direitos de aprendizagens, articulando-os com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

As experiências devem ser organizadas ao longo da jornada diária, da semana, do ano, considerando diferentes modalidades organizativas que levem em conta sua frequência ou encadeamento. Por isso, apresentam-se as modalidades organizativas que podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo de cada grupo:

-  **Atividades Permanentes:** aquelas que acontecem com constância regular diária (semanal ou quinzenal);
-  **Atividades Independentes ou Situações Ocasiais:** são aquelas que, geralmente, correspondem a necessidades didáticas surgidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem;
-  **Sequências Didáticas ou Atividades Sequenciadas:** trabalho didático organizado em uma determinada sequência, durante um período de tempo;
-  **Projetos Didáticos:** cuja principal característica é ter início em uma situação-problema e se articular em função de um propósito, um produto, que pode ser um objeto, uma ação etc.

As opções metodológicas utilizadas pelos professores na realização do trabalho pedagógico revelam suas crenças e concepções que envolvem posturas, atitudes, procedimentos, estratégias e ações. Existem diferentes formas de organizarmos o trabalho educativo na Educação Infantil. É preciso encontrar caminhos que considerem os aspectos que apontamos como importantes: a consideração da criança como sujeito que pensa, o conhecimento como algo a ser apropriado pelas crianças, a importância das experiências significativas, a valorização da diversidade, entre outros.

Neste sentido, as modalidades possibilitam modos de organização do trabalho pedagógico que vão ao encontro das especificidades da Educação Infantil, pois são referências e possibilidades para organizar e garantir o caráter relacional dos campos de experiências e conhecimentos nos planos anuais, semanais e/ou diários a fim de assegurar os direitos de aprendizagens articulando-os com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Dessa forma é importante considerar que as modalidades organizativas contribuem para a integração e articulação entre os campos de experiências como forma privilegiada de as crianças aprenderem e se desenvolverem, promover a interação entre elas, possibilitar as diversas explorações e ao mesmo tempo levar em consideração suas necessidades.

Desta maneira podemos refletir como o ambiente da Educação Infantil e sua gestão estão intimamente ligados a um Projeto Político Pedagógico e a uma determinada concepção de criança. Podemos perguntar: o que é preciso fazer? Que decisões tomar para que o tempo, espaço e as oportunidades de convivência das crianças estejam de acordo com uma educação que possibilita o protagonismo das crianças, a parceria com as famílias, a organização de ambientes ricos, afetivos e desafiadores? Para aprofundar as discussões a este

respeito, este material dará ênfase a duas modalidades organizativas (Sequências Didáticas ou Atividades Sequenciadas e Projetos Didáticos) sendo que as demais modalidades serão discutidas nos próximos encontros.

Sequência Didática ou Atividades Sequenciadas

Como foi visto, a concretização da proposta curricular da Educação Infantil passa pela necessária articulação entre os diferentes níveis de planejamento e a busca constante pela organização de um trabalho pedagógico que expresse a especificidade dessa etapa da educação básica, ou seja, que considere as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e as intencionalidades pedagógicas constituídas pelos profissionais da educação.

Dentre as modalidades organizativas, a sequência didática possibilita aos professores conceber e organizar práticas em torno de experiências ou conhecimentos específicos que julgarem importantes e necessários para aprendizagem do grupo.

Essa modalidade é definida pela apropriação de um conhecimento específico que seja alcançado pelas crianças num espaço delimitado de tempo por ser fundamental para o desenvolvimento de outras atividades/ações ou por ser necessário pela própria natureza do conhecimento. O professor deve antecipar uma relação de atividades articuladas que apresentam uma “eventual ordem crescente de dificuldade, em que cada passo permite que o próximo seja realizado” (Oliveira, p. 79, 2014).

Os profissionais da Educação Infantil precisam decidir sobre como organizar o tempo das crianças na instituição e propor situações que elevem as suas aprendizagens. As sequências didáticas se constituem como um conjunto de atividades que:

- podem ser ordenadas em crescente complexidade,
- cada passo permite que o próximo seja realizado,
- possuem objetivos de aprendizagens comuns,
- os objetivos são relacionados a um ou mais conhecimentos ou diferentes experiências de aprendizagens que se pretende aprimorar,
- podem envolver experiências e conhecimentos de diferentes campos e suas linguagens.

Essas características criam a possibilidade de organizar o trabalho pedagógico com vista a aprendizagem mais orgânica e, dessa forma, a sequência didática ou atividade sequenciada permite, como exemplos, a escolha de uma brincadeira para aprender sua origem e como se brinca; a exploração de objetos semelhantes, pelos bebês, em que a repetição e a constância qualificam as interações e a aprendizagem etc.

Ao estruturar uma sequência didática, é preciso relacionar a duração, os conhecimentos e/ou experiências que serão trabalhados, objetivos de aprendizagem, orientações didáticas, as etapas das atividades desenvolvidas, as interações entre as crianças (organizadas em pequenos grupos, coletivo, individual) entre outros.

Os conhecimentos e/ou experiências, assim como os objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos numa sequência didática podem surgir da observação e desenvolvimento de um trabalho e do plano de ensino. Na atual estrutura utilizada pela Educação Infantil da REME, são relacionadas as propostas e a periodicidade das diferentes modalidades didáticas a serem trabalhadas durante o ano.

Esse “mapeamento” consiste num exercício reflexivo dos professores, com o apoio da coordenação e direção, no sentido de identificar quais os conhecimentos e experiências que podem ou devem ser desenvolvidos de acordo com essa organização do trabalho didático levando em conta, ainda, o tempo para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Deve-se considerar que a depender do contexto algumas atividades referem-se a mais de uma modalidade didática (projeto, atividade permanente, atividade ocasional). Não há uma regra que elas pertençam apenas a uma única modalidade. Ex: um sarau pode ser uma atividade independente, mas também pode ser um produto final de um projeto didático ou pode ser uma atividade permanente numa determinada instituição.

Projetos didáticos e suas possibilidades

O trabalho com projetos na instituição é uma forma de organizar o tempo e articular propósitos didáticos. Conforme Cairuga, Castro e Costa (2014) os projetos são uma alternativa de organização metodológica que pode dar conta das concepções acerca das crianças e de suas aprendizagens e desenvolvimento. De modo geral, ele pode ser visto como uma projeção de uma sequência de ações em um determinado tempo que permite à criança o trabalho de pesquisa, de sistematização e de comunicação do que aprenderam individualmente ou no coletivo.

No desenvolvimento dos projetos, os professores assumem vários papéis: de observadores, de tradutores das necessidades e interesses e de mediadores do processo e das vivências que serão realizadas, contextualizando, significando e avaliando essas experiências.

Essa forma de organização, pelos projetos, também foi objeto de reflexão por Leite (1998), que destaca as seguintes características como fundamentais:

1. o projeto é uma proposta de intervenção pedagógica;
2. é uma atividade intencional e social, que contempla um problema, objetivos e produtos concretos;
3. aborda o conhecimento em uso:
 - *enfoca conhecimentos relevantes para resolver o problema proposto,*
 - *considera efetivamente os conhecimentos prévios das crianças,*
 - *promove a articulação entre os campos de experiências,*
 - *trata os conhecimentos de forma dinâmica – aprendizagem significativa,*
 - *trata os conhecimentos de forma não linear, pois os conhecimentos são retomados ao longo das etapas do projeto,*
 - *exige participação das crianças em todo o desenvolvimento das ações;*
4. estimula cooperação, com responsabilidade mútua;
5. estimula a autonomia e a iniciativa;
6. exige produção autêntica, resultante das decisões tomadas;
7. contempla a divulgação dos trabalhos.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam que trabalhar com projetos implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão. Assim, o docente pode, diferentemente do que concebem alguns educadores, propor os temas, os problemas a serem investigados, assim como sugerir produtos a serem elaborados.

A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também pode surgir do professor, dos pais ou da comunidade, porém, para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele despertou o interesse das crianças.

Conforme Leal e Lima (2012) o(a) professor(a) não pode impor um tema, problemas, produtos, sem que haja o engajamento das crianças, pois depende justamente delas considerarem relevante o que vai ser realizado. Vê-se que o professor é um mediador e que tem papel central de coordenar o trabalho, problematizar e orientar as crianças durante todo o percurso. Desse modo, o docente precisa considerar as possibilidades, necessidades e características das crianças. Precisa também romper com a fragmentação dos conhecimentos que muitas vezes é presente na escola.

Em suma, Leal e Lima (2012) trazem alguns requisitos básicos sobre desenvolvimento de projetos didáticos:

- a) intencionalidade – os participantes devem partilhar intenções que justificam a realização do projeto;**
- b) problematização – o projeto deve ser originado em algum problema a ser resolvido ou de uma necessidade ou desejo, pois, um bom projeto, deve ter uma boa pergunta;**
- c) ação – as atividades devem constituir ações que levam a transformações individuais e coletivas;**
- d) experiência – os conhecimentos prévios devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens;**
- e) pesquisa – a resolução dos problemas precisa ser decorrência de trabalhos de pesquisa que forneçam informações que orientem as ações.**

Desse modo, os projetos propiciam situações didáticas em que o professor e as crianças se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; de uma exposição, de um sarau, jornal escolar; organização de uma feira literária).

Segundo Barbosa e Horn (2008) os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos que podem ser continuamente replanejados e reorganizados, produzindo novos e inusitados conhecimentos. Com frequência, é a partir desse momento que o educador e as crianças propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individuais, de grupo ou grande grupo.

Assim, a partir dos estudos e das pesquisas, os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consulta para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques. Com os materiais produzidos e organizados as crianças podem expô-los contando, recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A cada finalização de projeto propõe novas perguntas que podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos.

Portanto, as modalidades didáticas possibilitam a organização do trabalho pedagógico. A questão do tempo destaca-se como elemento que merece atenção e um cuidado necessário, pois a qualidade das atividades propostas às crianças passa pelas escolhas e pelo uso que fazemos do tempo nas instituições de Educação Infantil. Qual o momento certo para propor uma determinada experiência? Como conciliar os tempos e os ritmos e todos os envolvidos? Como atender as necessidades de cada criança e dos grupos culturais aos quais pertence?

Essas questões, entre outras, devem ser reavaliadas ao longo do ano por todos os profissionais envolvidos e comprometidos com a qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na educação infantil**. Módulo III, Unidade 8, vol. 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. p. 48, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Curricular – Educação é a Base. Brasília. Versão Preliminar. 2017.

CAIRUGA, Rosana Rego. **Projetos com Bebês e Crianças de até três anos**. In *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2014.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. (Percursos).

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. **Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades**. In *caderno Pacto Nacional pela Alfabetização*, Brasília, 2012.

LEITE, Lúcia Helena. **Pedagogia dos Projetos**. Revista *Presença Pedagógica*, n 8, 1998, pág.24-33.

NERY, Alfredina. **Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade**. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

SEMED/COOPED. **ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA EQUIPE PEDAGÓGICA**. Fevereiro de 2020.

