



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CÉLIA MARIA GUIMARÃES SANTOS

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADO
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELAS LENTES DE UMA
EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA**

**SANTARÉM – PA
2021**

CÉLIA MARIA GUIMARÃES SANTOS

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADO PARA
A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELAS LENTES DE UMA EXPERIÊNCIA
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sinara Almeida da Costa

**SANTARÉM-PA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S237p Santos, Célia Maria Guimarães

Planejamento na educação infantil: significado para a prática pedagógica pelas lentes de uma experiência no município de Santarém-PA / Célia Maria Guimarães Santos – Santarém, 2021.

67 p. : il.

Orientador: Sinara Almeida da Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Infantil. 2. Planejamento Escolar. 3. Teoria Histórico Cultural.
I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.1

Bibliotecário-Documentalista: Ronne Clayton de Castro Gonçalves – CRB2/1410

CÉLIA MARIA GUIMARÃES SANTOS

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADO PARA
A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELAS LENTES DE UMA EXPERIÊNCIA
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sinara Almeida da Costa

Data:21/12/2021



Prof.^a. Dr.^a. Sinara Almeida da Costa – Orientadora
Universidade Federal do Oeste do Pará



Prof.^a. Dr.^a. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina



Prof.^a. Dr.^a. Maria Líia Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico a minha família (Railson, Raíssa, Larissa, Lucas e Samuel) por acreditarem em mim, pelo amor e compreensão dedicados. A todos que de longe ou de perto estiveram comigo nessa caminhada de ausências, paciência, aprendizados e afetos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sempre recorri pedindo sabedoria e discernimento ao longo dessa caminhada.

A minha família que aceitou e compreendeu os meus momentos de estresse, cansaço e de ausência muitas vezes.

Aos meus amigos que nunca deixaram que os pensamentos negativos ou possibilidades de desistência prevalecesse.

A Prof^a. Dr^a. Sinara Almeida da Costa, minha sempre querida e especial orientadora, que fraternalmente me acolheu, motivou e pacientemente me orientou, direcionou e mostrou as possibilidades de prosseguir na caminhada. A senhora, profe Sinara, como sempre carinhosamente a chamei, é o meu espelho, a modelo de profissional competente, dinâmica e militante no compromisso por uma Educação Infantil digna para todas as crianças da região oeste do Pará. Obrigada por me aceitar como sua orientanda.

Agradeço ainda aos membros da banca, Professora Lilia Colares, Professora Cassiana Magalhães e aos professores do PPGE, na pessoa do Professor Percival.

A turma PPGE – Ufopa 2019.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEI.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA.

A Leide Marques, Jéssica Tapajós, Lilia Travassos, Jarleane Galvão e Izabel Evangelista pela parceria nas produções, viagens, passeios de desestresse, pelos livros doados, por todo carinho, paciência e afeto.

A CAPES, pela concessão da bolsa, me permitindo comprar computador, livros e custear a pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da professora Alyne Fernandes.

As CEMEIS e UMEIS de Santarém onde fui recebida no estágio e na pesquisa, foram momentos valiosos para minha formação.

Obrigada a todos que me auxiliaram, apoiaram, conduziram por esta árdua caminhada. Almejo que este trabalho, contribua com outras pesquisas e estudos, especialmente quero que ele sirva de apoio e ou direcionamento para professores da Educação Infantil quando forem planejar as suas ações ou ainda quando desejarem conhecer sobre o planejamento das atividades para com as suas crianças. Gratidão!

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A importância do planejamento das ações pedagógicas na educação infantil, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, é apresentado como temática central deste trabalho. No planejamento há de constar intencionalmente fatores básicos, como: onde se pretende chegar e as estratégias mais favoráveis para alcançar o que se deseja. O estudo baseia-se em características da teoria histórico-cultural, tendo como um dos pressupostos a constituição e desenvolvimento do homem a partir da relação que estabelece com o outro, evidenciando o papel fundamental que a escola exerce quando propõe, planeja, implementa ações e atividades buscando o pleno desenvolvimento infantil. Esta pesquisa objetivou compreender o planejamento das ações educativas desenvolvidas por uma professora de uma turma de educação infantil no município de Santarém-PA. O estudo fundamentou-se nas ideias de Vigotski (1996), Leontiev (1978), Menegolla e Sant'Anna (2003), Ostetto (2000), dentre outros. A concretização deste estudo ocorreu através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo por meio de observação e entrevista. Como resultado, constatou-se que planejar na educação infantil é desafiador e tem gerado hesitação por parte de educadores na atualidade. Observou-se que o planejamento é essencial em qualquer situação, seja do cotidiano, da vida, sobretudo na educação e especialmente à da educação infantil, dada a relevância que as atividades nesse contexto têm para com o desenvolvimento integral da criança, sobretudo quando as atividades voltadas para a educação são intencionalmente planejadas, executadas, avaliadas e replanejadas pelo professor com a finalidade de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Planejamento Escolar. Teoria Histórico Cultural.

ABSTRACT

The importance of planning pedagogical actions in early childhood education, aiming at child learning and development, is presented as the central theme of this work. In planning, basic factors must be intentionally included, such as: where you want to go and the most favorable strategies to achieve what you want. The study is based on characteristics of the historical-cultural theory, having as one of the assumptions the constitution and development of man from the relationship he establishes with the other, showing the fundamental role that the school plays when it proposes, plans, implements actions and activities seeking the full development of children. This research aimed to understand the planning of educational actions developed by a teacher of a kindergarten class in the city of Santarém-PA. The study was based on the ideas of Vygotsky (1996), Leontiev (1978), Menegolla and Sant'Anna (2003), Ostetto (2000), among others. This study was carried out through bibliographic research and field research through observation and interview. As a result, it was found that planning in early childhood education is challenging and has generated hesitation on the part of educators today. It was observed that planning is essential in any situation, whether daily or life, especially in education and especially in early childhood education, given the relevance that activities in this context have for the integral development of the child, especially when activities aimed at education are intentionally planned, executed, evaluated, and re-planned by the teacher in order to enable the child's learning and development.

Keywords: Child education. School Planning. Historical Cultural Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Principais pontos de políticas públicas na educação infantil	20
Quadro 1 - Teses, dissertações, artigos sobre o planejamento das ações educativas	27
Figura 2 - Planejamento: Instrumento da ação docente.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano Nacional de Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico Cultural
UFOPA	Universidade do Oeste do Pará
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	18
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LEGISLAÇÃO COM ENFOQUE NO PLANEJAMENTO	19
2.1.1 Como fica o planejamento?	22
2.2 O PLANEJAMENTO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS.....	26
3 PERCURSO METODOLÓGICO	33
4 PLANEJAMENTO: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

Segundo Vigotski (2003) o indivíduo traz desde o nascimento algumas características humanas, mas só se torna ser humano a partir da experiência que vive e adquire no meio social com que interage, a partir da cultura produzida historicamente. Destaca ainda que o desenvolvimento resulta de dois processos distintos: por uma parte, é processo biológico de evolução da espécie e, por outra, processo histórico relacionado à produção cultural. Nesse sentido, ocorre, não de forma natural, espontânea, mas a partir da interferência intencional do outro, do ensino e da aprendizagem. E enfatiza que educar é organizar a vida, cabendo o planejamento sistematizado dos atos de ensinar e aprender.

Na perspectiva vigotskiana, a cultura desencadeia no ser humano novas necessidades; as funções psíquicas, até então eram biológicas, elementares (relativas a homens e animais), aquelas próprias das questões vitais, reestruturam-se ou se modificam, dando origem às funções psicológicas superiores, tipicamente dos humanos: memória, atenção, lembrança voluntária, imaginação, planejamento, ação intencional, desenvolvimento da vontade, linguagem, raciocínio dedutivo.

Vigotski (1995) analisa o desenvolvimento cultural da conduta humana à luz do que chamou de "lei genética geral do desenvolvimento cultural", segundo a qual as funções psicológicas, como a memória, a atenção e a percepção, aparecem primeiro na forma primária e, posteriormente, em formas superiores. Mais exatamente, sustenta que as funções psíquicas superiores no curso do desenvolvimento aparecem quando o indivíduo é produtor da cultura e, ao mesmo tempo, produto de suas internalizações. A teoria de Vigotski, portanto, apresenta o desenvolvimento humano sob duas perspectivas: o desenvolvimento real, relativo às realizações intrínsecas do indivíduo, as capacidades que realiza sem a interferência do outro; e o desenvolvimento proximal, que precisa de auxílio para potencializar o desenvolvimento.

O conceito de zona proximal - que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, sobretudo na educação, permite perceber em quais condições psíquicas o indivíduo se encontra e, disso, a elaboração de estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento. Daí porque a escola deve planejar ações que favoreçam o domínio de novos processos psíquicos, possibilitando que o indivíduo associe suas ações à sua realidade, à concepção de mundo do qual faz parte.

Vigotski (2003) afirma que para se desenvolver, o ser humano se apropria dos elementos culturais e intelectuais estabelecidos historicamente. No entanto, o teórico evidencia

que essa apropriação não ocorre de maneira natural, é necessário que lhe ofereçam as possibilidades para desenvolver-se, além de orientação. Nesse contexto é que se justifica o planejamento escolar.

Leontiev (1978) menciona que, para aprender, a criança deve formar ações mentais adequadas, organizadas, planejadas. Mello e Farias (2010) dizem que, no desenvolvimento humano, há circunstâncias específicas; desde que nasce, a criança é inserida na herança cultural da humanidade partilhada pelo grupo social do qual participa e, por isso, tais circunstâncias devem ser consideradas na organização das ações propostas às crianças nas diversas situações da vida e, mais precisamente, na escola.

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado. Com isso, a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55)

Teixeira e Barca (2017), por sua vez, consideram que a “escola é um meio privilegiado para a organização da vida”. As autoras remetem a Vigotski (2003), especialmente ao esquema conceitual que denominou de “fórmula do processo educativo”. Esse esquema é composto por três elementos centrais: o professor, a criança e o meio social educativo; trata-se de um processo trilateral ativo, no qual todos têm igual importância, não havendo nada passivo ou inativo. O meio social educativo vai além do espaço geográfico, dos ambientes da escola, constituindo a relação dialética entre o professor, as crianças e os elementos que circundam esse vínculo.

É essencial, ao organizar as atividades, planejá-las. O professor há de ter conhecimento do que ensina à criança, da concepção tem criança em que baseia seu trabalho e das leis e normativas da organização da Educação Infantil. A aprendizagem, nesse sentido, é o processo através do qual a criança se apropria do conteúdo; e, para que aprenda, precisa da interação com os pares, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nessa perspectiva, Cunha (1995) afirma que:

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração varia segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica. (CUNHA, 1995, p. 24)

A autora enfatiza que as modalidades organizativas devem ser trabalhadas em interação, favorecendo a capacidade reflexiva do professor, destacando que se impõe necessária uma proposta que vise a experiências significativas, enriqueçam repertório, promovam a autonomia, favoreçam o imaginário das crianças, as interações e as brincadeiras no contexto educacional. Nesse sentido, Mello (2007) sublinha que as ações educativas devem ocorrer de forma intencional, com planejamento que envolva múltiplos fatores, relacionados tanto com o indivíduo, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como com os referentes ao trabalho pedagógico, a organização dos tempos e espaços, o acompanhamento e registro do processo de desenvolvimento humano.

A origem do planejamento, de acordo com José Faria (1994), transcorreu desde quando o homem percebeu a necessidade de se preparar para enfrentar as situações e adversidades e descobriu que pensar antes de agir aumentava as chances de êxito e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Inicialmente, o homem habitava em cavernas e utilizava ferramentas de pedra e madeira para suprir suas necessidades (comer, proteger-se do frio); com a descoberta do fogo, surgiram outras situações que desencadearam a necessidade de pensar em mudanças. Essas descrições históricas revelam que a origem do planejamento está ligada à do próprio ser humano, de modo que planejar, pensar, reelaborar é característica dessa espécie (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2003).

Neste aspecto, é coerente dizer que o planejar surge da necessidade de prever mudanças de uma situação real, que, para tanto, requer conhecimento da realidade. Planejar é pensar sobre o que existe, o que se quer alcançar e com que meio se pretende agir para alcançar o objetivo. Sendo planejar uma ação possível somente aos humanos, infere-se que é algo fundamental na condução da vida, sobretudo na educação.

Planejamento é um termo que se discute desde o próprio conceito. Padilha (2001) define-o como processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos,

visando à melhoria nas diversas atividades humanas. Planejar, como descrevem Menegolla e Sant'Anna (2003), é uma preocupação que envolve toda a possível ação do indivíduo. Ao se referirem à educação, esses autores pontuam o planejamento como instrumento fundamental que requer habilidade específica.

Para Ostetto (2000) planejamento implica projetar ações futuras e não somente listar atividades e precisa ser adotado no cotidiano escolar como um processo de reflexão pelo qual se organiza, se articula e se realiza a prática pedagógica, tendo por finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.

Libâneo (1994) afirma que o planejamento é importante, porque racionaliza, organiza, coordena a ação docente e, principalmente, permite ao professor articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. O ponto fundamental se refere à maneira de como planejar e direcionar a execução das ações, já que o planejamento proporciona uma linha de raciocínio que direciona as ações pedagógicas, estabelecendo relação dialética entre conhecimentos específicos e a experiência prática.

Segundo Hoffmann (2001), a organização e o planejamento das atividades diárias permitem refletir sobre ações e metodologias, analisando os resultados do trabalho pedagógico. Corsino (2009) reconhece o planejamento como atividade coletiva que ajuda o professor a desenvolver atitude crítica, configurando-se como momento de reflexão sobre a prática docente.

Com base nas concepções indicadas, compreende-se que o planejamento pode ser descrito como instrumento de projetar ações a fim de chegar a determinados objetivos. E precisa acontecer na educação infantil, permitindo prever, pensar, organizar, executar, avaliar, refletir e refazer o planejamento, caso não atinja os objetivos propostos.

No entanto, estudos de Ostetto (2000) relatam que a elaboração do planejamento das ações no contexto educacional é motivo de inquietação. No âmbito da educação infantil, dúvidas relacionadas a como planejar o trabalho educativo para e com as crianças.

Menegolla e Sant'Anna (2003) relatam em suas pesquisas que o ato de planejar é percebido como ordem, dever para com a instituição, causando angústia. A exigência de apresentar o planejamento “é a enfadonha novela que os professores escutam com insistência e tenacidade dos seus coordenadores”.

Abuchaim (2016), ao pesquisar em instituições de educação, percebe o planejamento realizado pelos professores como precário, levando à execução das ações de improviso; a precariedade advinha, para a pesquisadora, de os professores não terem acesso aos documentos curriculares nacionais, municipais e da instituição ou não terem interesse de conhecê-los. A

autora apresenta em seus estudos que os professores não sabiam planejar atividades de acordo com suas intenções pedagógicas e com os interesses do grupo de crianças.

De acordo com pesquisa de Vasconcellos (1995), existe descrença para com o planejamento. Muitos professores dizem não dar conta da tarefa planejada por diferentes motivos: o trabalho em sala de aula é dinâmico e imprevisível; faltam condições mínimas, como tempo; e existe o pensamento de que nada vai mudar e que, portanto, basta repetir o que já se faz. Há os que acreditam no planejamento, mas não concordam com a maneira como é feito, embora não relatem como estão planejando.

Nos anos em que atuei como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, na rede municipal de ensino do município de Santarém, vivi experiência similar. Todo início de ano exigia-se o planejamento anual, em que estivessem descritas as atividades a ser desenvolvidas, mesmo sem já ter tido qualquer conhecimento de quais seriam os alunos com os quais trabalharia. Essa obrigação causava apreensão, dúvidas e questionamentos de como fazer o planejamento. A resposta era sempre a mesma: “siga o livro didático”. Assim, por vários anos fui trabalhando. Meu planejamento era entregue, guardado e, para a escola, tarefa cumprida. Confesso que, no dia a dia com os alunos, até esquecia que havia um planejamento entregue à direção da escola. Refletindo, entendo agora que planejar apenas porque a escola exige não faz muito sentido quando se objetiva o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Tal experiência apresenta o planejamento como necessário em qualquer etapa da educação, porém, conforme apresentado por Ostetto (2000), Abuchaim (2016), Mello (2007), isso não parece devidamente percebido e nem utilizado; é, mais frequentemente, um problema, causando dúvidas sobre sua elaboração e finalidade.

No estágio supervisionado em educação infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, em ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI, constatou-se que pelo menos dez solicitações de coordenadores de instituições de educação infantil chegavam até o grupo, para que membros ministrassem cursos e oficinas para os professores no início do ano letivo, indicando que planejar é, de fato, preocupação dos professores, talvez por terem a compreensão de que se trata de uma ferramenta que lhes norteará as ações educativas.

Por ter escolhido a Educação Infantil como área de formação e atuação profissional, senti necessidade de aprender sobre a criança, o que envolve sua constituição como sujeito histórico e social e, especificamente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, ingressei no GEPEI, que tem seus estudos pautados especificamente na educação da criança. Nos estudos que o grupo investiga, cujos temas: A escuta da criança na Educação Infantil,

Brincadeira e desenvolvimento infantil, Formação e prática docente, O cotidiano na Educação Infantil, dentre outros, percebi que o planejamento nesta etapa da educação básica é essencial.

Diante disso, pareceu-me necessário questionar *como ocorre o planejamento na educação infantil? Quais os objetivos dos professores ao planejar? Que elementos os professores consideram em seu planejamento?* Tais questionamentos conduziram esta pesquisa, cujo objetivo geral foi: compreender o planejamento das ações educativas desenvolvidas por uma professora em uma turma de educação infantil no município de Santarém, PA. Como objetivos específicos: Investigar que concepções orientam o trabalho da professora ao elaborar seu planejamento. Verificar que elementos a professora considera ao planejar (legislação, formação, orientação da instituição ou da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, prática de algum colega). Analisar como se articulam os objetivos do planejamento elaborado pela professora e a prática desenvolvida por ela com as crianças. A escolha em pesquisar somente uma professora será melhor explicitado em seção específica.

A temática deste trabalho – o planejamento das ações educativas – é relevante no processo educativo, uma vez que contribui para a reflexão dos professores, especialmente os da educação infantil, sobre a ação de planejar as atividades com intencionalidade e vendo o planejamento como oportunidade de pensar sobre a educação das crianças e a própria prática docente.

Assim, este estudo aborda primeiramente o planejamento na educação infantil, contextualizando a partir da legislação com enfoque no planejamento. Em seguida, o planejamento discutido em produções científicas brasileiras datadas entre os anos de 2010 e 2019. Posteriormente, o percurso metodológico no qual expõe o processo de observação e a entrevista com uma professora e por fim na última seção é apresentado as repercussões do planejamento na prática da professora, definições de planejamento na perspectiva de autores relacionando às práticas da professora em estudo, apontando os elementos que interferem na elaboração do seu planejamento e indicando alternativas para superar os desafios em relação ao planejamento.

2 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Esta seção apresenta breve histórico das principais determinações sobre a educação sistematizada, de direitos conquistados para o processo educacional das crianças no Brasil. Posteriormente situa-se o planejamento nessas políticas e na subseção seguinte apresenta-se como o planejamento é abordado em produções científicas brasileiras. Cabe dizer que o planejar na

educação infantil é refletir continuamente sobre a prática educativa, compreender quem são as crianças, seus gostos, preferências e interesses. Para tanto, é importante que o planejamento seja visto como uma oportunidade de autoria criativa do trabalho pedagógico e cabe ao professor considerar as experiências e os conhecimentos de mundo das crianças e a partir das referências, compreender e garantir práticas contextualizadas e narrativas permeadas pelas interações e brincadeiras. Com ações intencionalmente organizadas, as crianças sentem-se provocadas a construir suas próprias aprendizagens.

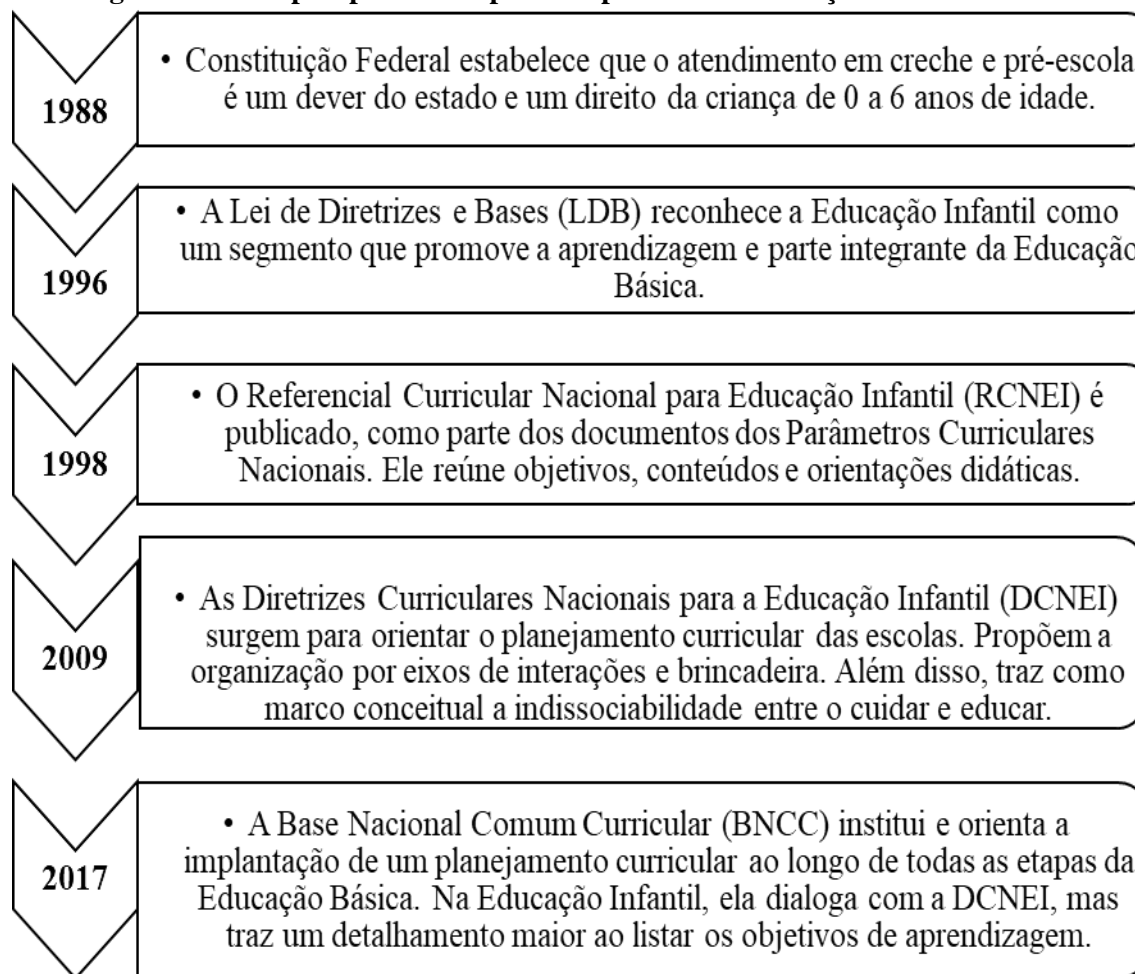
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LEGISLAÇÃO COM ENFOQUE NO PLANEJAMENTO

A Constituição Federal de 1988 apresenta e indica a criança e seu processo de educação sistematizada considerando sujeito de direitos, dentre os quais está o direito à educação. O artigo 208 estabelece ser dever do Estado garantir a educação às crianças de zero a cinco anos, o que se efetiva mediante o atendimento em creche e pré-escola.

No Brasil, a educação infantil é discutida e apresentada na legislação, às vezes mudam-se e acrescentam termos, mas, efetivamente, sem especificar como implementar o que fica nela instituído.

A Figura 1 apresenta, em síntese, os principais marcos legislativos para a educação infantil brasileira.

Figura 1 - Principais pontos das políticas públicas na educação infantil brasileira



Elaborado pela autora, 2021.

Como observa-se na Figura 1, a Constituição Federal assegura muitos direitos às crianças, porém, em relação à educação especificamente, não deixa claro o que e como fazer para que as crianças tenham esse direito efetivado. Por isso, de forma mais expressiva outros movimentos despontam em favor da educação das crianças. Como conquista, direitos são instituídos, resultantes das lutas dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, como o direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

De acordo com Brasil (2009) na tentativa de assegurar a todas as crianças o direito à educação, considerando de modo abrangente suas condições de ser humano, outras leis foram implementadas, como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que estabelece de forma incisiva o atendimento a crianças de zero a cinco anos como dever do Estado. A LDB mostrou um avanço na concepção de educação infantil, definindo-a como uma educação voltada à criança, considerando-a como sujeito social de direitos que deve ser mantida pelo Estado. Em seus artigos 29 e 30, essa lei determina que a educação infantil

como ser a primeira etapa da educação básica (a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, efetivada em 2016), sendo oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos, sendo responsabilidade dos municípios assegurar tal direito.

Em normativa resultante de discussões sobre a LDB, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI –, instituído em 1998, reforça que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos. Baseado nas especificidades de cada faixa etária, o RCNEI definiu categorias curriculares para organizar os conteúdos a ser trabalhados. Nelas, foram estabelecidos os objetivos e metas, as quais possibilitaram ao professor ampliar seu conhecimento, apresentando às crianças atendimento diversificado, considerando suas habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade particular. Esse documento enfatiza que o planejamento envolve a seleção de conteúdo específico a cada aprendizagem e as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais e que afetam a construção das identidades das crianças. Pode, assim, ser considerado um guia de orientações das discussões entre os profissionais de um sistema de ensino ou de uma instituição, com intuito de auxiliar a elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI –, em sua segunda versão (Resolução Nº 05/2009), estabelecem princípios e orientações para os sistemas de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Reiteram ser de responsabilidade do Estado a educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Orientam sobre as propostas pedagógicas, que devem considerar a criança o centro do planejamento curricular. Reforçam que a educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As creches e pré-escolas devem promover a igualdade e cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, tornando-se espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. As DCNEIs reforçam a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo. Definem o currículo como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover seu desenvolvimento integral.

Esse procedimento contraria as versões em que planejar as ações educativas limita-se a listar conteúdo ou em que não há necessidade de planejamento de atividades ou, quando há, prende-se a um calendário de comemorar datas, sem considerar seu valor formativo.

A mais recente normativa, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, descreve a criança como sujeito ativo em todos os contextos de que faz parte, percebendo-a como criadora e modificadora da cultura e da sociedade. A educação infantil, como parte integrante da educação básica, compõe a BNCC a partir da definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa normativa orienta que a aprendizagem das crianças deve se desenvolver mediante procedimentos pautados na intencionalidade, reitera a importância do planejamento e reforça que a intencionalidade pedagógica somente se viabiliza com o acompanhamento da aprendizagem das crianças, por meio da observação sistemática das conquistas e avanços individuais e de grupo. Para isso, orienta a utilização de registros diversos realizados pelas crianças e pelos professores, retratando as trajetórias de desenvolvimento sem o objetivo de selecionar, promover ou classificar as crianças.

Entretanto, não é a existência da Base Nacional Comum Curricular que permitirá a qualidade da educação desejada se não valorizarem os conhecimentos das crianças, se os professores e crianças não se tornarem sujeitos do processo. Nesse sentido, as atividades propostas às crianças devem possibilitar a aprendizagem, com estratégias planejadas para e com elas.

2.1.1 Como fica o planejamento?

Planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de todas as atividades que envolverão o aluno, instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os dos alunos, como os da escola (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2003).

É importante refletir sobre a organização do meio onde a ação educativa acontece, tornando-o um ambiente ao mesmo tempo seguro e desafiador para a criança, contribuindo para que ela se aproprie do mundo, dos objetos e das relações. Na Educação Infantil, o planejamento possibilita soluções para avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, devendo ser atividade contínua, na qual o professor não somente escolhe os conteúdos, mas faz todo um processo de acompanhamento.

O poema de Fernando Paixão transcrito a seguir ilustra as dificuldades de se chegar a um objetivo sem planejamento.

Três cabeças

Uma cobra de três cabeças
com qual delas vai comer
o sapo gordo e distraído
na tarde de domingo?

A cabeça esquerda está mais perto.
É ela que vai dar o bote - acredito.
- Que nada! É com a direita -
diz meu vizinho com voz de pato.

Veja. Três cabeças se mexendo
para atacar o bofe do sapo...
- A do meio vai conseguir -
Alguém aposta e grita.

Mas olha lá-rápido!
O sapo está saltando-Vupt!
Fugiu e deixou a pergunta no ar.

E a cobra? Chora arrependida.
Três cabeças que não se entendem
passam fome de tanto pensar.

Fernando Paixão

Ao analisá-lo, percebe-se que, embora a cobra tenha três cabeças (reportando ao contexto docente), não foram planejadas estratégias de como pôr em práticas as possibilidades de chegar ao objetivo; terminou com choro e fome, por não pensarem maneiras de abocanhar o sapo. Assim é na Educação Infantil, na prática das ações docentes: é necessário que as ações sejam pensadas e as estratégias traçadas analisando as possibilidades reais de desenvolvimento da criança.

O professor precisa ter o planejamento como ferramenta de trabalho por meio da qual suas ações são norteadas. E isso só será possível se os objetivos estiverem claros. Nem por isso se supõe dinâmica é inflexível, a cada dia, a cada momento, mudanças são demandadas e ao professor cabe fazer adaptações e reformulações, adequando o planejamento à nova realidade.

Parra (1972), percebendo a pouca utilidade do planejamento para os professores, orienta que ele consiste em prever e decidir sobre o que se pretende realizar; o que e como fazer e, por fim como analisar a situação, a fim de verificar se o que o objetivo foi atingido. Não se trata de um documento para estar longe do dia a dia, precisa estar ali, junto, sendo avaliado e reformulado sempre que necessário.

Lopes (2016), ao tratar sobre o assunto na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, argumenta:

O planejamento pedagógico na educação infantil é uma ação reflexiva do professor embasada pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as aprendizagens significativas elaboradas pelas crianças. É um instrumento metodológico que organiza a prática pedagógica do professor e é caracterizado pela integração das ações, igualmente complexas, que são: a observação das crianças, os registros diários e a avaliação. Nesse sentido, o planejamento não é um fim em si mesmo, ele se constitui no contexto das vivências diárias efetivado nas interações e descobertas. Deste modo, não deve ser concebido como um instrumental meramente burocrático, ou como instruções precisas, pré-estabelecidas e inflexíveis, antes, deve assumir o lugar de um recurso que auxilia o professor na organização do tempo e do espaço, que permite a criação de recursos e meios para a construção de conhecimentos. (LOPES, 2016, p. 112)

Planejar na educação infantil, portanto é uma oportunidade de aprendizagem do professor, que, ao planejar, exercita seu olhar sobre a prática, conhecendo melhor o seu grupo de crianças e detectando dificuldades e possíveis soluções (OSTETTO, 2000).

Para definir planejamento, Abuchaim (2016) aponta características:

O inacabamento (nunca pode ser dado como acabado, pois é no confronto com a realidade que ele ganha novas dimensões); a participação (entendido como um processo coletivo e participativo não centrado na professora, permitindo o protagonismo das crianças); a previsibilidade e a imprevisibilidade (pode conter uma previsão em relação a algumas reações, necessidades e aprendizagens das crianças; outras só vão se mostrar quando o planejamento for posto em ação) e a continuidade e o encadeamento (pode articular as diversas áreas do conhecimento, concebendo o processo de aprendizagem como integrador e não fragmentador). (ABUCHAIM, 2016, p. 160)

Ostetto (2000) enfatiza que o planejamento deve ser assumido no cotidiano do educador como processo de reflexão, envolvendo todas as ações e situações em seu trabalho pedagógico. O professor há de preparar seu planejamento consciente de que terá que lidar com diferentes crianças e situações e que cada ação indica uma intencionalidade.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177)

Libâneo (2013) também vê o planejamento tendo grande importância por tratar-se de um procedimento que orienta, organiza e coordena ação do professor. Porém, não pode ser

entendido como lista de afazeres a ser rigorosamente cumpridos, para ocupar o tempo da criança. E Ostetto (2000), por sua vez, reitera que o planejamento não pode ser uma “fôrma”, precisa ser flexível, de modo a permitir que o educador repense, revise o seu fazer:

Não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção; a intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. [...] É impossível falarmos da forma de planejar sem colocar em evidência o conteúdo que lhe serve de base, sem fazer relação com os seus fundamentos. Se olharmos a questão sob a ótica de seus fundamentos (O que é um planejamento na educação infantil? Para que e para quem ele é elaborado?) Não será difícil concluir que o problema da forma é um problema aparente. De outro modo: se os educadores têm claro o que, para que e para quem planejar, não vai importar como está traduzido no papel. (OSTETTO, 2000, p. 177)

Vasconcellos (2000) trata o planejamento curricular como a proposta geral das experiências de aprendizagem oferecidas pelas instituições escolares, tendo como elementos: fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos e processos de avaliação.

Redin (2007) aponta que o ato de planejar é importante, pois permite que o professor reveja suas práticas e os princípios norteadores de seu trabalho.

É fundamental, para isso, que o professor tenha registrado e documentado o trabalho desenvolvido com as crianças. Sendo assim planejar é refletir, em um processo constante de “reflexão-projeção-reflexão”. Desse modo, o planejamento do professor tem um papel central no processo de mediação entre o prescrito no currículo e o cotidiano, uma vez que é o momento de reflexão do professor sobre a sua prática (o que vem acontecendo) e suas intenções (o que projeta acontecer). (REDIN, 2007, p. 90)

No processo educativo, especialmente na Educação Infantil, o professor há de considerar o planejamento instrumento que lhe permite programar, traçar, organizar, criar objetivos para que a criança aprenda e se desenvolva, tendo como pressuposto o máximo desenvolvimento humano das crianças. Nele cabe esboçar as intenções da proposta pedagógica e explicitar os objetivos que se esperam atingir ao longo e ao final do processo.

Picanço (2009), quando trata do planejamento na educação Infantil, sustenta que, para ter sentido, ele deve partir exatamente do encontro entre sujeitos. Ela se refere ao planejamento como expressão da escuta e do olhar, como ponto de encontro entre adultos e crianças. Ressalta ainda que na educação de criança, o professor sabe do seu papel, mas que se sente assustado por vezes, tanto que até se aliena ao desejo do outro, permitindo uma prática sem reflexão.

A autora enfatiza a criança não pode ser considerada o último elemento do processo. Planejar as ações é propor situações desafiadoras e significativas à criança, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo em todos os aspectos. Como instrumento da prática docente, o planejamento deve ser elaborado de forma clara, com intenções definidas e estratégias de como alcançá-las. Assim o professor terá condições de refletir sobre todo o processo vivido por ele e pelas crianças.

Diante as concepções, entende-se que em um bom planejamento, descreve-se o que será desenvolvido para proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Esse processo envolve a avaliação, a rotina e todos os elementos que compõem esse meio social, pois, à medida que se identificam os conceitos subjacentes à organização, o professor terá como promover o desenvolvimento das crianças em suas máximas potencialidades. O planejamento, ao traçar os objetivos e metas do docente, requer que o professor se posicione em relação às suas percepções e a seu público-alvo e apresentar as reais intencionalidades, o que ele pretende que as crianças aprendam e desenvolvam.

Apesar do planejamento ser importante elemento que norteia e de certa forma interfere na prática pedagógica, observou-se na busca por estudos sobre o planejamento escolar, que são evidenciados o entendimento dele sob diferentes perspectivas, como metodologia, outras vezes como estratégia, planos de ação dentre outros apontamentos conforme evidenciado a seguir.

2.2 O PLANEJAMENTO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Para explicitar o planejamento no contexto educacional, apresenta-se alguns estudos que tratam do planejamento na educação das crianças. Esses estudos dialogam com diferentes abordagens do planejamento, às vezes com conceitos e entendimentos semelhantes, algumas vezes concordando, outras divergindo em algumas ideias.

Para verificar nas produções científicas brasileiras as concepções de planejamento, sua elaboração e finalidade, especialmente na Educação Infantil, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como recorte temporal o período entre 2010 (quando passou a vigorar a resolução N° 05 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e 2019 (início desta pesquisa) e utilizando como descritores os termos: Educação Infantil + Teoria histórico-cultural + Planejamento.

Foram identificados 15 estudos, destes, 11 trabalhos tratando de diferentes assuntos – educação matemática, arte, geografia, educação física; apenas uma tese e duas dissertações se

referiam ao planejamento e, ainda assim, não como objeto de estudo, mas como elemento pertencente ao protocolo institucional, chamando atenção para planejamento como exigência documental da gestão escolar, com o objetivo de formalizar e compor o arquivo documental da instituição.

Nova busca utilizando como descritores Planejamento + Pré-escola trouxe como resultado 529 trabalhos (382 dissertações e 147 teses), dos quais 83 (52 dissertações e 31 teses) traziam “planejamento” no título. De todos foram lidos os resumos para identificar os objetivos dos estudos. Percebeu-se, na maioria, que planejamento estava como elemento que precisa fazer parte da função da escola, do professor, da gestão; também se notou nesses trabalhos uma diversidade de assuntos: administração, robótica, literatura, educação física, ambiental, questões de gênero, avaliação, alimentação, artes, planejamento familiar e outros temas que permeiam a educação ou não, poucas vezes o planejamento foi citado como elemento importante para direcionar as práticas do professor.

Alguns estudos citam planejamento como sinônimo de “planejar”, “traçar metas”, “objetivar”; nesses trabalhos, mais uma vez, planejamento parecia ser citado como instrumento sistemático, exigido pelas instituições, sem relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Considerando que nas buscas anteriores não se contemplavam questões pertinentes a este estudo, optou-se por uma nova busca, suprimindo o termo teoria histórico-cultural. Pelos descritores planejamento + Educação Infantil foram localizados 612 trabalhos (472 dissertações e 140 teses), grande parte dos quais haviam aparecido na busca com outros descritores.

Naqueles em que foram notadas descrições parecidas com o que este estudo propõe, adentrou-se à leitura, buscando informações sobre os objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados. Em algumas pesquisas, apesar de o termo *planejamento* constituir parte do título, não se identificou o tema como objeto de estudo. Ao final da busca foram selecionados 53 trabalhos (35 dissertações e 15 teses) para leitura integral. Os estudos selecionados demonstram diversidades em relação aos instrumentos, sujeitos pesquisados e ao contexto das análises.

Quadro 1 - Teses, dissertações sobre o planejamento das ações educativas

TÍTULO	TIPO	AUTOR	ANO
A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná	Dissertação	SILVA, Melissa Rodrigues	2011
A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: "cavando os achadouros da infância"	Dissertação	RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado	2012
Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido	Tese	ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira	2012

A linguagem oral na Educação Infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar	Dissertação	MARQUES, Regina Alves de Moraes	2012
Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola	Dissertação	CAMPOS, Rebeca Ramos	2012
Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente	Dissertação	MACHADO, Cristiane Schroeder	2012
Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar	Tese	FONSECA, Andreia Serra Azul	2013
Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: Uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural	Tese	GIFFONI JR., Alexandre Avelino	2014
Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil	Tese	MAGALHÃES, Cassiana	2014
O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	Dissertação	DAL SOTO, Diana Vandréia	2014
A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora	Dissertação	MEDRADO, Juliana Basilio	2014
O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica	Dissertação	LA BANCA, Juliane Mendes Rosa	2014
Matemática na educação infantil? Contribuições da atividade orientadora de ensino para a (re)organização da prática docente.	Dissertação	AMORIM, Gisele Mendes	2015
A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural	Dissertação	MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso	2015
Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor.	Dissertação	CAMPOS, Dafse Ondina	2015
O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil	Dissertação	MERLI, Angélica de Almeida	2015
A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará	Dissertação	CHAVES, Edlane de Freitas	2015
O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos	Dissertação	ROSA, Emillyn	2015
Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	Dissertação	ARRUDA, Jeniffer	2016
A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância	Dissertação	PRIETO, Mariana Natal	2016
A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora	Dissertação	FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa	2016
Planejamento didático: ações e interações na Educação Infantil	Dissertação	DAVID, Hellen Costa	2016
Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil	Dissertação	RAMOS, Rafaela de Moraes	2016
Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais	Dissertação	PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado	2016
O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil	Dissertação	MARAFIGA, Andressa Wiedenhof	2017
A prática docente de uma professora da educação infantil e seus desafios	Dissertação	COAN, Adriana Aparecida	2017
A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Dissertação	SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva	2017
Gestão pedagógica na educação infantil de tempo integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado	Dissertação	COUTO, Gislaine Rodrigues	2017
Na prática a teoria é outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil	Dissertação	RAMBO, Mirian Hossa	2017
"Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches"! História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003	Tese	MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak	2017

A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Dissertação	SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de	2017
O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil	Dissertação	BELING, Vívian Jamile	2017
Programas de intervenção precoce: caracterização e análise das pesquisas no contexto brasileiro	Tese	CANDIDO, Ana Regina Lucato Sigolo	2017
Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima.	Tese	FIORETTI, Elena Campo	2018
A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Tese	OLIVEIRA, Midiã Olinto	2018
Brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural	Dissertação	MANICA, Ana Paula.	2018
A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Tese	TRINDADE, Larissa Aparecida	2018
A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: Estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica	Dissertação	BRIGATTO, Fernanda Oliveira	2018
A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Tese	SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva	2018
Concepções de professores da educação infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes	Dissertação	CORRÊA, Amine Quintas	2018
Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR	Dissertação	MARTINS, Laura do Prado Elizário	2018
A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola	Dissertação	LIMA, Gêssica de Aguiar	2018
Inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Tese	OLIVEIRA, Midiã Olinto de	2018
Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo	Dissertação	OLIVEIRA, Marluce de Souza	2018
Docência na educação infantil: Proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	Tese	DE MARCO, Marilete Terezinha	2019
O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade	Dissertação	TARTARI, Fernanda Maeli	2019
As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural	Dissertação	GODOY, Graziela do Nascimento	2019
Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural	Tese	MARTINATI, Adriana Zampieri	2019
A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Tese	TRINDADE, Larissa Aparecida	2019
Currículo e prática pedagógica na educação infantil	Tese	CARVALHO, Maria Jaqueline Paes	2019

Elaborado pela autora, 2021.

Nos estudos listados, observou-se a necessidade e a preocupação de, cotidianamente, a escola, os professores, gestores e coordenadores pedagógicos procurarem maneiras de elaborar, propor, planejar as ações educativas e, na educação infantil, pode-se dizer que essa busca é necessária e urgente, dada a importância da educação sistematizada na formação humana.

Inicialmente, resgata-se a percepção de alguns dos autores sobre a escola da infância e o compromisso docente com a formação da criança.

Rodrigues (2012) menciona que a escola na Educação Infantil se tornar, de fato, a escola da infância é um desafio cotidiano, pela dificuldade de fazer as palavras acontecerem, de romper e transformar em práticas o que temos no papel, ou mesmo o que temos pensado, escrito, pesquisado, documentado.

Temos que “redescobrir” o nosso ofício, nos constituirmos educadores da infância. Por isso, em nome do tempo do capital não podemos perder de vista os maravilhamentos dos “desperdícios” que acontecem com as crianças nesse espaço-tempo coletivo e individual, nos “aparelhando” por esses encantamentos, vamos dando novos sentidos e significados para a escola. (RODRIGUES, 2012, p. 34)

De fato, é possível fornecer novos significados à educação infantil, desde que se reconheça o compromisso com a infância, com o aprendizado e com o desenvolvimento da criança, envolvendo o planejar, propondo e avaliando suas práticas.

Devemos entender que a mudança se dá nas pequenas coisas, no chão da escola, que leva tempo, que não é fácil, que exige muita dedicação, vontade, persistência, paciência, determinação, muitas leituras, muitos registros, muitas formações, muitos diálogos, muitas trocas. Exige-nos ser partidárias, políticas em defesa das crianças e de uma escola de educação infantil pautada no direito e respeito às infâncias. Exige-nos que ocupemos nosso lugar, exige-nos que as crianças ocupem seus lugares justos e merecidos, exige-nos que ambos ocupem seus lugares, adultos e crianças, companheiros dessa jornada. (RODRIGUES, 2012, p. 135)

Nessa jornada, o objetivo principal é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e esse processo precisa ser organizado, planejado.

Coan (2017) objetivou refletir sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do projeto político pedagógico, através do olhar e da atuação do professor, sua formação inicial, formação em serviço e atuação no planejamento. A autora sustenta que planejar as ações é fundamental para o aprendizado da criança.

Rodrigues (2012) explica que o planejamento é a busca constante de aliar o *para quê?* e o *como?* Assim, o planejamento tem que ter intencionalidade, dando importância ao conhecimento das razões, do *porquê?* e *para quê?* para assim aplicar qualidade ao *como?*

Oliveira (2018) apresenta as inquietações oriundas do cotidiano escolar do professor, buscando compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal, em que o planejamento e o currículo como percebidos produções sociais e individuais, subjetivadas e singularizadas, em constante atualização, diante dos sentidos subjetivos que emergem frente a esses processos institucionalizados. Ressalta que

a subjetividade abre novas possibilidades de entendimento do professor e dos processos de planejamento e currículo na dinâmica de organização pedagógica da sua ação.

Sacomani (2018) verificou que a ausência de planejamento ou seu entendimento como simples protocolo retira da organização do trabalho pedagógico uma das ações fundamentais da atividade do professor. A autora retoma as concepções da THC, dizendo que “diferente dos demais animais, o ser humano antecipa (planeja!) o resultado de sua ação”.

O planejamento está presente na vida humana mesmo nas tarefas mais comuns da vida cotidiana, por exemplo, cozinhar. Ao preparar uma refeição, nós planejamos o que faremos, quais ingredientes serão utilizados e o modo de preparo. Quando saímos de casa, vamos a algum lugar, fazer alguma coisa, encontrar alguém. Também em relação às atividades profissionais, não apenas a atividade docente prevê planejamento. Seja um pesquisador, pedreiro, químico, jardineiro, merendeiro da escola, jornalista, desenvolvedor de software ou qualquer outra profissão, há o planejamento das ações e operações a serem realizadas para o alcance de objetivos predefinidos da atividade. (SACCOMANI, 2018, p. 285)

Diante ao exposto, o planejamento direciona a prática das ações, traça o ponto ao qual se pretende alcançar e de que maneira caminhar e, na educação infantil, é primordial ter o planejamento definido, organizado, pois, nesse contexto, muitas possibilidades de aprendizagem que conduzirão ao desenvolvimento acontecem.

Martinati (2019) expõe que é na educação infantil que ocorrem as aquisições que marcam a personalidade infantil, do ponto de vista da THC. O desenvolvimento destas habilidades não ocorre espontaneamente, mas de forma mediada, planejada e intencional. A educação infantil tem por finalidade oferecer condições para a criança aprender e se desenvolver; pela educação sistematizada, ela amplia as necessidades de aprender, de ampliar conhecimento.

Godoy (2019) enfatiza que, nas atividades de jogos de papéis, se não há planejamento, não há enredos novos; eles fixam-se nas experiências cotidianas, alijando as crianças de experiências não cotidianas. É responsabilidade da escola desvendar as relações de poder e socializar um saber que instrumentaliza as crianças para novas possibilidades de vida. Por isso, o planejamento deve ter em vista esses aspectos, na busca de complexificar as ações. A autora apoia-se em Leontiev (2001a, 2001b), para quem essa complexificação possibilita ao sujeito reivindicar um novo lugar nas relações humanas, no qual supere as situações concretas de vida, avançando para um novo estágio no seu desenvolvimento psíquico.

No caso da Educação Infantil, a participação do adulto neste processo, é a do professor, que deve estar consciente de sua atuação e da importância na vida da criança, dando

intencionalidade às suas ações e, com as crianças, planejar a aprendizagem. O planejamento pode ser entendido como estratégia de ação, mas nunca como meta fixa. O educador prioriza a realização dos momentos previstos em seu planejamento, mantendo-se flexível quanto à possibilidade de alterar algo planejado, adequando, adaptando as atividades de acordo com o interesse da criança.

Percebe-se nesses estudos que a formação do professor para planejar é crucial.

Chaves (2015) elaborou estudo com foco na formação continuada de professores, sustentando ser possível rever e conhecer novas práticas pedagógicas, retomar e compreender as concepções de criança e de Educação Infantil. Evidenciou, em sua tese, que a ideia de formação continuada é suporte para superação de dificuldades ou de modelos “aplicados” de ações pedagógicas, inclusive na elaboração do planejamento e nas mudanças de postura na mediação das práticas pedagógicas com as crianças.

Fonseca (2013) relata que para os professores a formação ajuda de forma direta no planejamento das aulas, dando-lhes subsídios que viabilizam o ensino e a aprendizagem, para trocar experiências entre os colegas, tirar dúvidas e sugerir novas atividades.

Em sua tese, Fioretti (2018) destaca que é preciso estimular os professores a participar de formação continuada fundamentada na educação científica, a fim de conduzir ao desenvolvimento de postura reflexiva. A autora reitera que planejamento é uma ferramenta que precisa ser elaborada coletivamente e propõe que as iniciativas individuais dos professores de aprender sobre o planejar convertam-se em programas de formação continuada, com os fundamentos da educação científica e que objetivem aprofundar o conhecimento produzido.

Godoy (2019) também faz menção à formação do professor, sustentando a necessidade de ações contínuas e concisas na formação dos professores das creches e pré-escolas, em busca de superar os desafios e complexidades do processo educativo, indicando intencionalidade necessária ao trabalho docente, orientada por contribuições teóricas que busquem a compreensão das relações humanas e de aprendizagem da criança.

É fato que os professores tem necessidade de aprender a planejar, como já fora apresentado nas produções científicas, especialmente quando tratam da educação infantil, diante disso, este estudo aborda as concepções da professora, sua formação e o como esse conhecimento de mundo e o instrumento cultural é tratado no planejamento do seu trabalho. No âmbito da educação infantil na perspectiva da THC é evidente que o conhecimento se dá da interação, relação e da socialização dos indivíduos, por isso cabe à escola promover o processo e ao professor planejar de forma intencional as ações desse processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Delimitando o campo de estudo, o presente trabalho foi desenvolvido no contexto da educação que, de acordo com Gatti (2013) é um campo de conhecimento que comporta a pedagogia como construção e reflexão para e das ações educativas intencionais e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas.

Quando fala deste tipo de pesquisa, Gatti (2013) se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido, mas permite o jogo de sentidos. Na busca dos sentidos, é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm significado específico. Portanto, trata-se de uma pesquisa que se preocupa em identificar quais aspectos a professora considera ao fazer seu planejamento; Minayo (2007. p. 21) esclarece sobre pesquisas nessas características, que elas se definem por terem a preocupação com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Sendo assim, apresenta questões referentes a determinada relação entre os sujeitos (professora e crianças) manifestadas nas intenções e ou objetivos contidos no planejamento da professora.

Compreende-se que a base do estudo científico é o que já fora produzido ao longo do tempo sobre determinada temática, porém, há modelo de estudo com face empirista, pois é a partir da aparência que se observa as diferenças e verifica-se que cada caso é um caso. André (2013) explica o conceito e os fundamentos deste tipo de estudo em educação, diz que é o estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula.

Definido o tipo de estudo, delimitou-se os objetivos da pesquisa e posteriormente a submeteu-se no comitê de ética sendo aprovada de acordo com o registro - CAAE nº 29463720.9.0000.5168, foi desenvolvida em uma instituição pública municipal de Santarém no estado do Pará e se consolidou através da produção de dados em campo, onde o pesquisador de acordo com Ludke e André (1986) serve como veículo inteligente e ativo, entre esses conhecimentos acumulados na área, e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

A observação como afirmam Ludke e André (1986), “possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, ressaltam que é um instrumento válido

nas pesquisas científicas, os autores reiteram sobre o quanto é importante para a pesquisa, ter a observação como instrumento, ela permite captar elementos bem específicos, tanto do contexto quanto dos sujeitos. A observação como trabalho de campo é necessária, visto que é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado pelo observador; a observação, portanto, é uma forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive, pois permite a descrição de espaços, de objetos, de procedimentos e dos fatos presenciados pelo próprio pesquisador no campo de pesquisa. Remetendo ao objeto deste estudo, o planejamento, Ludke e André (1986) dizem que um aspecto de fundamental importância na observação é o planejamento da ação, é preciso delimitar o conteúdo da observação “definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25), dessa forma, a observação como instrumento possibilitou o registro das atividades que foram realizadas na turma da professora Jane.

O estudo empírico teve como foco o trabalho pedagógico de uma professora de uma CEMEI da rede municipal de Santarém-PA responsável por turma de pré-escola com crianças de quatro anos. Com autorização da SEMED do município, recorreu-se à coordenação da educação infantil do município, a qual indicou uma instituição considerada como mediana, nem a melhor nem a pior na sua avaliação, de acordo com os seguintes itens: formação de docentes, proposta pedagógica, número de crianças e famílias atendidas e relação professor/criança.

A pesquisa na instituição passou pela coordenação escolar, quando se fizeram os esclarecimentos relativos ao estudo, seus objetivos e instrumentos de pesquisa e de afirmou a garantia de anonimato da instituição e da profissional envolvida.

O coordenador que se comprometeu a contribuir para que a pesquisa ocorresse da melhor maneira e indicou a professora que apresentava os critérios estabelecidos: ser pedagoga, efetiva, atuando há pelo menos três anos na educação infantil e que respondesse por uma turma de pré-escola.

Para a produção dos dados, foram realizadas 36 horas de observação, de modo a perceber como o planejamento se efetivava na prática da professora, com foco, principalmente nos elementos: espaço, materiais, professora, crianças, rotina e planejamento. A observação possibilitou participar das proposições e ações pedagógicas da professora e compreender como as atividades ocorriam. O registro foi efetivado em diário de campo. Posteriormente, ocorreram cinco entrevistas com a professora, nas quais foram tratadas questões sobre a criança e seu desenvolvimento, os direitos, o aprendizado, o planejamento e a prática com as crianças.

Sobre a escolha da professora como sujeito da pesquisa, o critério de formação compreende que, durante o curso de Pedagogia, ela tivesse conhecimentos teóricos e metodológicos para exercer a função, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 –, ao falar da escolaridade do profissional da educação infantil, condicione que, para a atuação para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o profissional deva ter, no mínimo, nível médio. O período de três anos pareceu suficiente para a profissional exercer a função. O critério de ser profissional efetivo não foi atendido pelo fato de nenhum profissional exercendo a função na pré-escola ter essa condição na instituição. O último concurso público para professores em Santarém ocorreu em 2008; em 2018 houve um processo seletivo de contratação de docentes para a educação básica.

Já a opção pela pré-escola como nível de investigação resultou do entendimento de que as crianças nessa etapa já se expressam através da fala clara para evidenciar seus desejos, vontades, curiosidades, o que facilita, ao menos em tese, a escuta dessa criança pelo professor.

A CEMEI indicada localiza-se em um bairro periférico da cidade. A rua que dá acesso à instituição não é asfaltada e, com as chuvas, fica alagada e com muitas crateras, dificultando o percurso até lá. Foi inaugurada em 2018. O prédio é um centro de projeto tipo B, tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral, modelo padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA –, que faz parte das ações do Plano Nacional de Educação (PNE), para ampliação do acesso de crianças de zero a cinco anos à educação escolar.

O projeto arquitetônico conta com quatro salas de atividades, sala da direção, recepção, sala de professores, secretaria, oito banheiros, sala multiuso, lavanderia, pátio coberto, refeitório, parquinho com banco de areia, depósitos da lavanderia, de alimentos, fraldário e lactário. Atende crianças de zero a quatro anos, em turno parcial (7h30min às 11h30min) e integral (7h30min às 17h30min), sendo berçário (um ano e dois meses) período integral; maternal I (dois anos), também em período integral; Maternal II A (três anos) integral; e maternal II B (três anos) em período parcial; atende ainda crianças na pré-escola (quatro e cinco anos) em tempo parcial, totalizando 150 crianças.

Ludke e André (1986), ao falar da possibilidade de o pesquisador ter mais proximidade com o fenômeno pesquisado, ressaltam que esse é um instrumento importante na pesquisa em educação, permitindo captar elementos específicos, tanto do contexto quanto dos sujeitos.

Portanto, é uma forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive, permitindo o conhecimento de espaços, de objetos, de procedimentos cotidianos.

As observações aconteceram em uma turma de pré-escola com crianças de 4 anos de idade, da qual “Jane” – nome de fantasia dado a professora, escolha dela, fazendo menção à sua infância quando assistia aos filmes de Tarzan. Jane tem graduação em Pedagogia, é servidora temporária e atua na educação infantil há mais de seis anos.

A etapa das observações, considerada exploratória, ocorreu por dez dias entre fevereiro e março de 2020 no turno vespertino. Nesse período foi possível conhecer as crianças, verificar as ações pedagógicas da professora, sua postura em relação às ações educativas e seu planejamento.

Nessas tardes, as atividades seguiam de acordo com a rotina da instituição: as crianças chegavam, a professora os recebia e guardava suas mochilas contendo roupas e caderno no qual foi enviado a “tarefa para casa”. Depois a oração feita era pela professora, que chamava uma das crianças e pedia para que e os demais repetissem palavras de cunho religioso. Posteriormente, eram orientadas a sentar-se e, por um certo tempo, lhes oferecia massa de modelar e lápis de cor, momento definido pela professora como a *hora da atividade de aprendizagem*, quando realizavam atividade de pintura de desenhos xerografados, recorte e colagem de revistas. Em seguida, era a “hora do lanche”, escovação dos dentes, da qual só participavam quem tinha escova e dirigiam-se sozinhas ao banheiro; por todo o restante dessas tardes, as crianças procuravam na sala algo para fazer, juntavam as cadeiras, passavam por debaixo da mesa, mexiam algum material que estava guardado sobre o balcão e, sempre eram orientadas a devolver onde pegaram e assim as tardes passavam até a hora definida a voltarem para suas casas.

Em alguns dias, as crianças foram para o parquinho, sem deixar de mencionar que na maioria das vezes essas idas eram condicionadas ao fato comportamental das crianças, por exemplo, só iria se tivesse permanecido sentado para colorir, brincar de massinha, lanchar ou seja, o prêmio por ter ficado “quieto” era brincar livremente no parquinho. Intrigante era o fato de que nominalmente a docente dizia o porquê de aquela criança ir primeiro ao parque: por ter sido “comportada” na atividade de colagem, pintura ou ao utilizar a massinha de modelar. Quase que diariamente as crianças permaneciam ociosas e indagavam a professora que fariam naquele momento. Essa rotina foi definida no planejamento anual, elaborado pela coordenação juntamente com as professoras de cada faixa etária das crianças que seriam atendidas.

A rotina observada e descrita não nos parece tão significativa para a aprendizagem da criança, visto que de acordo com Vigotski (1988) a escola é um dos espaços sociais mais

importantes para a humanização da criança; através das relações das quais participa, há possibilidade de aprender e se desenvolver integralmente; ele ressalta educação escolar como imprescindível para a realização plena do desenvolvimento do indivíduo. Vigotski (2009) destaca que para as ações internas de desenvolvimento ocorrerem, a interposição do professor é essencial, este há de intervir intencionalmente no processo educativo, planejando, organizando o ambiente e selecionando atividades que possibilitem a constituição das funções psicológicas superiores, aquelas tipicamente humanas, como o pensamento abstrato, a memória voluntária, a imaginação, a linguagem, as artes, entre outras.

Diante disso, ao professor cabe propor, planejar, utilizar estratégias que venham a subsidiar o seu papel de organizador de situações educativas que intervenham intencionalmente no processo de humanização das crianças. Portanto, para a criança ocupar lugar ativo no processo de aprendizagem para assim desenvolver-se, há de ser incentivada, estimulada, considerada e respeitada como um ser de direitos, com anseios, necessidades e disposta a constantes aprendizagens, compreendendo que todos os elementos presentes no meio do qual participa, influenciam consideravelmente essas situações de aprendizado.

Observando a interação da professora com as crianças e o meio social educativo, cujo conceito, de acordo Vigotski (2003), refere-se ao “conjunto das relações humanas”, vividas na escola, questionou-se sobre o planejamento das ações, já que se concluíra a fase de adaptação, segundo o que ela havia relatado; ela respondeu que não tinha pensado em nada, porque estariam se adaptando à nova sala e à professora. Sobre seu planejamento, falou:

Trabalhar com criança tem que gostar, precisa se planejar e, aqui, antes mesmo de começar as aulas, a gente reúne para conhecer a equipe que vai trabalhar, os professores e aí a gente tem a semana pedagógica, nessa semana que a gente vai iniciar com os primeiros meses que a gente fecha até junho o planejamento do que a gente vai fazer. [...]Eu sempre tinha o meu planejamento desde muitos anos, mas de dois anos pra cá teve mudança, veio a BNCC dizendo o que era pra fazer, mas eu já tinha um planejamento diferenciado, sempre foi semanal, aí também eu procuro me basear, quando dá, eu tenho um calendário de todas as datas, do que acontece todo dia durante o ano, se der pra mim trabalhar uma data comemorativa, eu procuro ver com uma semana de antecedência o que posso fazer uma semana antes pra mim planejar pra outra semana, mas aí eu percebo o que mais as crianças gostam, qual é a maneira que elas gostam de trabalhar. (JANE, 08/03/20)

Nessa fala da professora, o planejamento está direcionado para o cumprimento de exigência formal, baseado em datas comemorativas e em orientação da legislação.

Enfatizando o posicionamento da professora a respeito do planejamento, avançou-se a etapa seguinte da pesquisa: a observação e registro por fotos e diário de campo do planejamento da professora e das crianças em atividades nos diferentes ambientes da instituição, objetivando

verificar quais elementos considerava ao planejar e como o planejamento se realizava na prática.

A pandemia da Covid-19, doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto (Sars-CoV-2) e, por isso o mundo estava sob efeito de uma pandemia conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), determinando a disseminação mundial de uma nova doença que se espalhou por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Com este cenário na saúde mundial, no dia 19 de março de 2020 por orientação da SEMED, a instituição na qual a pesquisa ocorria, paralisou suas atividades presenciais, dessa forma, sem a professora e as crianças ficou inviável prosseguir com a produção dos dados empíricos do estudo. Grande número de escolas, além de terem suas atividades suspensas de forma presencial, se viram obrigadas, juntamente com os professores a adaptarem o processo educacional, propondo alternativas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

Ainda assim, foram realizadas entrevistas individuais com a professora, na própria instituição, seguindo todas as medidas de segurança à saúde.

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, aprendendo os fenômenos pela visão dos pesquisados. Sobre isso, Ludke e André (1986) argumentam que se deve partir de questões amplas que vão se tornando mais específicas no transcurso do trabalho. A entrevista ajuda a produzir dados descritivos na linguagem do sujeito entrevistado, porém, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças e valores sem que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Para Duarte, as entrevistas

Permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite que se capte a informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. No ato da entrevista, de acordo com Ludke e André (1986), o pesquisador realiza “correções” necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações.

4 PLANEJAMENTO: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões abordadas para compreender de que maneira a professora concebe planejamento, bem como a sua implementação, decorrem pelos apontamentos que Jane apresentou sobre criança e que permeia o processo de educação infantil (a concepção de criança, o cuidar e o educar, o brincar), a formação continuada e o planejamento, apresentado por ela como elemento importante na ação docente, mas sem definir objetivamente como. Essa indefinição foi observada pelas produções acadêmicas examinadas; o que mais se destacou foram referências à formação que, segundo as pesquisas, os professores precisam dar continuidade.

Na perspectiva da THC, para possibilitar às crianças aprendizagem, o professor precisa de intenções ao propor as atividades, além de ter conhecimento sobre as crianças com as quais trabalha, sobretudo, do que planejar, de modo a considerar sua visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo. Nas entrevistas sobre a prática com a professora Jane, indagou-se sobre seu trabalho na educação de criança:

Trabalhar com criança te exige vários olhares, tu não pode programar nada antes, porque quando a gente faz as reuniões iniciais na escola, pra fazer o calendário, o que que a gente conversa? primeiro que já vêm crianças com várias realidade de casa, da família, a gente vai perceber que aquela criança já está bem adiantada, porque o pai ou mãe ou alguém da família ajuda, se depara com criança que tem dificuldade até mesmo na coordenação motora, em casa o pai não chama nem mesmo pra fazer um rabiscado, tem diversas situações [...] então, criança pra mim é o brincar. (JANE, 21/08/20)

Percebe-se, em sua fala, a compreensão de que as crianças já trazem de casa conhecimentos, experiências e, que cada uma tem especificidades; no entanto, sua percepção tende a ser para os aspectos escolarizantes – “coordenação motora”, “rabiscado” –, evidenciando a expectativa de que a criança chegue à escola preparada para ler e escrever, ou com alguma noção dessas ações, o que representa uma possível antecipação da escolarização dos pequenos. Tal percepção revela a limitada compreensão de educação infantil, para a qual o mais importante é a leitura e escrita, a pressa de apresentar aos pais esse resultado, o que implica cumprir prazos, dividir e controlar o tempo da criança, deixando-a sem muita chance de brincar, interagir, inventar, criar, enfim, de viver sua infância.

Mello (2010) critica o ensino antecipado da escrita da educação infantil, sustentado, muitas vezes, pela pressão dos pais. Vigotski (1996) fala que a escola da infância quando obriga a criança às ações, para as quais não está biológica e socialmente preparada, muda o conceito

de criança para o de aluno. O direito de viver a infância é suprimido, tira-se dela as possibilidades de se relacionar com o mundo da forma adequada à sua situação de desenvolvimento.

Sobre a concepção de criança, a professora repete várias vezes que é o brincar e que criança é complexo e está na creche para aprender: “quando falo de ensino e aprendizagem é mais complexo ainda, porque tem tanta lei pra gente, não pode isso, não pode aquilo, lei tem de cumprir, não pode modificar”. Percebe-se que a professora reconhece que a Educação Infantil é regulamentada por leis, porém parece confundi-las.

Você tem plano de aula, plano de ensino e você tem uma realidade. Tem a realidade onde tu vai trabalhar, o espaço e a realidade de cada um, realidade da família e, quando você se para com uma sala de aula que tem uma quantidade pra fechar o, o, o, as matrículas por turma, eu tô numa turma de 25 de 4 anos pré-I e que as realidades são bem diferentes (pausa). Também tem as leis municipais onde não dá direito pra gente que é o pré ter um auxiliar, o gestor no início do ano fica doido atrás de auxiliar e o município não manda. (JANE, 25/08/20).

A educação infantil é, de fato, regulamentada por leis, as quais determinam significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem da criança. Dentre elas, as de que as escolas de Educação Infantil têm a tarefa de atender a criança em todos os aspectos, biológicos, cognitivos, afetivos e emocionais e que esse espaço educativo não deve ser somente de cuidados básicos, mas de interação e brincadeira pedagógicas. Sobre o brincar, a professora compreende:

A escola é o brincar, o cuidar e o educar, e assim vai seguindo, a criança tem que brincar pra ver se ela, através daquela brincadeira, ela assimila alguma coisa pra ela. Criança de 4 anos a gente diz que o caráter já está formado com 3, 4 por aí, então já vem com muita coisa de casa, aí na escola, a gente tem missão, visão e tem os objetivos [...] eles gostam muito de brincar, por isso às vezes a gente pede pra trazer um brinquedo e gente sempre naquela observação, porque com brinquedo ou não a gente também tem que tirar proveito daquilo, pra não fugir porque criança é prioridade pra eles, o brincar, é um direito delas, o brincar. E aí quando dá pra fazer, quando tem oportunidade, a gente sai da sala, faz outras brincadeiras, mas assim, às vezes a gente precisa levar um pouco a sério, quando a brincadeira é muito, aí tem aqueles que já tem, que já traz de casa, um, um (pausa), gênio diferente de outro, tem aquela criança que tem a questão do individualismo, tem aqueles que partilham de boa o brinquedo, a brincadeira. (JANE, 25/08/20)

Evidente, a professora compreende que o brincar é direito da criança e que, com a brincadeira, pode desenvolver-se. No entanto, não se observou sequer uma situação planejada para esse fim. Lima (2018) baseada na perspectiva THC, evidencia em seus estudos que a escola da infância precisa possibilitar vivências além da cotidianidade das crianças; reitera o quão é significativa a brincadeira, especialmente a de faz-de-conta, para o desenvolvimento integral da criança:

A brincadeira de faz-de-conta pode ser o fio condutor dessas vivências, pois, por meio dessa atividade a criança pode exercer sua liberdade, expressar suas ideias, fazer escolhas, pode, acima de tudo, representar situações além do seu nível de desenvolvimento real, por meio da imaginação. Oportunizando isso às crianças, a escola, além de garantir seus direitos (brincar, interagir, expressar-se), pode vislumbrar as necessidades de desenvolvimento infantil como, por exemplo, em que aspectos pode intervir na formação social dos indivíduos. (LIMA, 2018, p. 173)

Essa autora enfatiza que a brincadeira precisa ser planejada e que as crianças devem ser incluídas nos momentos de planejamento das atividades, sendo o centro do planejamento pedagógico e protagonista no seu processo de desenvolvimento. Porém, da fala de Jane, percebe-se que a brincadeira tende a assumir aspecto escolarizante:

A criança gosta de brincar, eu tenho, eu tenho, na minha concepção, que o próprio brinquedo é um material pedagógico, e a criança quer ter esse contato, mas a gente precisa trabalhar noções com a crianças, eu penso assim pra quando elas saírem de mim assim, que eu sou do pré I elas vão para o pré II, tem que ter noção pelo menos da letra inicial do nome, o nome da escola, saber fazer pelo menos alguma coisa assim (silêncio). Inclusive, ano passado, eu peguei uma turma muito boa de pré, teve crianças que saíram escrevendo o nome, eu fiquei muito feliz, não que seja (pausa) porque a educação infantil não alfabetiza, mas eu fico muito feliz, quando eu vejo que a criança tá assim por ela própria. (JANE, 25/08/20)

Vigotski (1998), ao tratar da constituição do sujeito, observa que ela se dá a partir das relações com o outro e com o meio social, e que a brincadeira assume imprescindível papel, não por ser uma atividade que aconteça naturalmente, mas expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. Então, quanto mais oportunidades tiverem de vivenciar, experimentar, brincar, mais possibilidades de aprender terá:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23)

É através da brincadeira a criança desenvolve capacidades de imaginar, de apropriar-se de novos conhecimentos, reelaborar sentimentos, significados e atitudes.

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. (VIGOTSKI, 2009, p. 16)

Vigotski (1998) conclui que a ação que a criança desenvolve na brincadeira emerge da necessidade imediata de realizar algo, de modo que, para resolver a tensão gerada pela não

realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo imaginário no qual seus anseios se realizam no momento que achar oportuno. A esse fenômeno, chama de “brincar”; é a imaginação que surge originalmente da ação. A situação imaginária do brincar está permeada por normas de comportamento, portanto, infere-se que na brincadeira há regras, ainda que não estabelecidas inicialmente, mas pela própria experiência que a criança tem da interação com o meio em qual está inserida. Embora não consiga ainda refletir sobre a criança compreende que brincar de um contexto de família apresenta o que vivencia no seu próprio contexto familiar.

Na creche observada, percebeu-se que a professora Jane apresenta que as regras do brincar estão relacionadas às questões comportamentais. Não que seja menos importante tratar disso, mas se esse for o principal objetivo, o brincar perde a característica de criação da fantasia e passa a ser elemento de avaliação, imposição, de trabalho mais importante no processo de educação.

Mas o brincar trabalhando, ensinando a questão do comportamento, do saber esperar a vez, das regras, dos combinados, do cuidado, dando exemplo se o coleguinha está na escada, você não empurra senão ele pode se machucar, e também já trabalha algumas noções que tanto é pedido pra gente, a numérica (quem vai primeiro, quem vai segundo); assim, dessa maneira, tipo assim, a piscina, mas só vai brincar na piscina quem se comportar, quem respeitar o colega, quem espera a vez. (JANE, 25/08/20)

A forma como a brincadeira é tratada pela professora parece em desacordo com a concepção de que o brincar fornece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Para isso, o educador deveria se apropriar do brincar e o inserir no universo escolar como atividade fundamental. Quando as crianças brincam, podem desenvolver algumas capacidades importantes como a atenção, a memória e a imaginação.

Sintetizando a relação aprendizagem e o brincar, Vigotski (1998) fala que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja e é essa renúncia de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira.

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VIGOTSKI, 1998, p. 130)

Portanto, a brincadeira é um instrumento crucial do processo de desenvolvimento da criança. Dada a relevância, merece atenção, envolvimento e planejamento por parte do

professor, pois, através do brincar, a criança reconstrói seu pensamento para que não fique estritamente ligado ao que é perceptível, palpável e, assim, tem possibilidades de imaginar uma situação, desligando-se do mundo material concreto do qual tem contato, desprendendo-se do real significado do objeto (uma vassoura, por exemplo), imaginando-o como um cavalo – um objeto que passa a ter outro/novo sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto. Então, a brincadeira é um caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de aprendizagem.

A professora menciona o cuidar e o educar quando questionada sobre sua concepção de educação infantil.

Não é a questão só do ensino, mas também se preocupar com o conviver da criança, porque essa criança pode estar sofrendo em casa e isso o professor tem que ter esse olhar, né? Tem que ter esse olhar de professor de olhar materno; eu procuro ter, porque sou filha e sou mãe e isso ajuda um pouco; mas às vezes também confunde, a questão da afetividade (lágrimas) (pausa), eu preciso me policiar, porque se eu coloco o olho numa criança e aquela criança e ela retribui aquele olhar, pronto, aí eu já quero que seja o meu xodó, entendeu? e eu não posso de jeito nenhum abraçar só um e deixar o outro ali só assistindo. (JANE, 25/08/20)

Contudo, em suas práticas, observou-se que o cuidar parece relacionado ao cuidado para que a criança não se machuque, não se suje, não “fale”, não bata, porque “*lidar com criança é um trabalho minucioso principalmente na educação infantil, a criança sai da família e vem conviver com as outras crianças*”. Ao que parece, tem a visão de que a criança não é capaz de falar, agir, discordar do que ela estabelece: “*a escola tá aqui pra ensinar, porque eu me deparo com certas situações assim, que fico pensando se partiu de uma criança de 4, 5 anos*”.

Dessa maneira, sua concepção de educação infantil está relacionada ao que era no passado, quando as instituições de Educação Infantil tinham seus espaços e rotinas diárias organizadas com característica assistencialista. Assim, sequer as diretrizes oficiais são propriamente consideradas.

No cuidado, precisa-se considerar as necessidades, desejos e especificidades das crianças. Para tanto, as ações educativas devem se embasar em conhecimentos específicos do desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais”. Cuidar e educar na educação infantil não podem ser compreendidos com um sentido fragmentado. Como mencionam Forest e Weiss (2003), não se pode cuidar e educar de maneira compartimentada, pois a criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral.

Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade; as atividades de cuidar e educar escolhidas pelo professor devem ser amplas no sentido de compartilhar diversas possibilidades que venham oportunizar a vivência coletiva, para que as crianças possam se relacionar socialmente. (FOREST; WEISS, 2003, p. 2)

Retomando o RCNEI (BRASIL, 1998), contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Cuidar e educar, portanto, são elementos que se complementam na educação infantil, pois é nessa etapa que a criança precisa vivenciar situações de cuidado e educação, propostas que promovam o seu desenvolvimento. O educador, ao procurar conhecer as crianças, suas necessidades, faixa-etária e o processo de desenvolvimento em que se encontra, compreenderá que tão importante quanto as práticas de proteção, são também as práticas de acolhimento, de escuta, de aproximação, que trarão sentido à aprendizagem da criança.

Na educação infantil, as ações desenvolvidas, independentemente de serem pensadas objetivamente para determinada situação, são educativas, pois a criança, de certa maneira, tem o professor como sua referência a partir do momento que passam a interagir no contexto educacional. Portanto, como menciona Barbosa (2009), a organização destas ações e experiências de aprendizagem pode ser realizada de várias maneiras: por meio de projetos, de temas geradores ou outros modos de sistematização. Reitera que sejam, de fato, pensadas, planejadas, objetivando a aprendizagem da criança, mas que a pluralidade didática e a escolha docente precisam ser respeitadas.

O importante é que essa estratégia didática interroge e promova a aprendizagem. Um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de democracia, com a indissociação entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua 105 realização pressuponha processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento. (BARBOSA, 2009, p. 105)

Para a estratégia didática se efetivar, o professor deve compreender que terá constantes desafios. Há de olhar para si como profissional que tem a função e responsabilidade de proporcionar às crianças possibilidades que impulsionem sua aprendizagem e desenvolvimento de forma integral. A criança está em pleno desenvolvimento, é nessa fase que passa boa parte do dia na escola e, por isso, as instituições devem ampliar as experiências da criança e o professor criar situações de aprendizagem.

A visão da professora Jane sobre sua formação e atuação é a de desafio, como a concepção apresentada por Oliveira (2012), ao mencionar que há um choque de realidade quando o estudante passa a ser professor. Destaca que há certa distância entre os ideais da profissão e o “duro dia a dia em sala de aula” e sintetiza a realização profissional dizendo que “a sobrevivência e a descoberta andam juntas”.

Também Moraes (2015) relata que os professores se sentem desafiados a exercer a docência na educação infantil e infere que talvez seja por desconhecimento de teoria decorrente quando à formação:

Tal desconhecimento, a nosso ver, é resultado de uma lacuna deixada tanto pela formação inicial como pela formação continuada de professores. Isso nos leva a questionar até que ponto os professores têm acesso suficiente a esse conhecimento que consideramos básico para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Entender esse processo representa muito para que se trabalhe tanto o brincar como o desenho com a intencionalidade necessária para que eles não sejam reduzidos a momentos da rotina das crianças na escola e que sejam explorados em suas máximas potencialidades, tanto no sentido do processo de apropriação da escrita, como para o desenvolvimento integral das crianças. (MORAES, 2015, p. 108)

Situações como essas são percebidas na fala da professora Jane, que também apresenta dificuldades para lidar com algumas situações que ocorrem no seu trabalho com as crianças:

Não vou mentir, mas já pensei várias vezes em desistir, já me deparei com crianças (pausa longa) como é que a gente diz? que se não é do jeito delas, ela vem com agressividade, eu já fui chutada por criança, já fui mordida, criança já me jogou cadeira, e olha que crianças pequenas de 4 anos, criança já me bateu. Aí eu fico pensando, será que é isso mesmo que eu quero por muito tempo na minha vida? Aí eu paro e reflito, eu posso ajudar de alguma forma, vou tentar, eu posso ajudar, como professora eu posso ajudar, aí eu começo a perceber o quê? a família, porque a gente não tem muito esse contato pra eu ir nas casas, tipo assim, eu acho que era pra ter uma metodologia em que a gente pudesse ir de casa em casa pra acompanhar a família, pra conhecer a realidade da família da criança. (JANE, 25/08/20)

Diante das falas da professora, cabe refletir sobre o argumento de senso comum de que ocorre muita teoria e pouca prática nos cursos de formação de professores. No curso da Pedagogia são discutidas diferentes teorias, porém sem a devida aplicação no campo de estágio. É importante destacar que da mesma maneira que o professor em sua atuação, reflete a prática pedagógica que recebeu na universidade, assim é a percepção que as crianças têm para com o seu professor; elas o consideram referência, daí o cuidado que se deve ter nas interações e propostas que se apresentam na educação delas.

Por compreender que a criança está em constante desenvolvimento, o professor precisa acompanhar as mudanças, verificar as necessidades. Isso é possível se atualizando, continuando

sua formação, buscando novas práticas, oportunidades de fala, de modo que questione suas crenças e padrões institucionais.

Oliveira (2012), esse tipo de formação docente é benéfico porque difere daquela que considera reprodução de formas consagradas de ensino. A autora reitera que essas formas não devem ser imitadas, mas refletidas e apropriadas quando forem significativas para o ensino na educação infantil.

Nessa perspectiva, o professor não é aquele de quem espera a espontaneidade na prática pedagógica e tampouco aquele que centraliza em si todo o planejamento, mas aquele que atua com intencionalidade por meio da instrução.

Constituem dois processos que se encontram em relações mútuas muito complexas. A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que estavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento iminente. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2014, p. 243)

Mello (2009) observa que, em cada etapa do desenvolvimento, a criança se relaciona com o mundo de maneira diferente e aprende de forma específica em cada uma delas. Por isso, chama a atenção para que se considerem essas etapas ao propor atividades às crianças. Na Educação Infantil, as crianças pequenas não estão “aptas” biológica nem culturalmente para serem ensinadas a escrever, por exemplo, ainda que exista ensino para elas. As atividades não podem se basear em “tarefas sistemáticas que se assemelham à aula ou por meio da transmissão verbal de conhecimentos”. A autora reitera que *para e com* as crianças é preciso que o professor crie mediações, não dando aulas, mas propondo atividades que enriqueçam as experiências infantis.

Articular situações em que a criança realiza de forma independente a atividade e solicite ajuda para realizar o novo que ainda não é capaz de realizar sozinha e, assim, se prepare, com a ajuda direta do/a professor/a, para realizar essas atividades de forma independente num futuro próximo. Com esse mesmo espírito, o/a professor/a acompanha aqueles momentos de atividade autônoma da criança e interfere para ampliar e enriquecer suas vivências a partir da observação e da intencionalidade que se sustenta no projeto pedagógico da creche ou da escola da infância. (MELLO, 2009, p. 111)

Moraes (2015) evidencia a necessidade de o professor ter intencionalidade em seu planejamento, de não centrar somente em si o aprendizado, mas considerar a criança como ser ativo, capaz, bem como da organização das atividades propostas, dada a responsabilidade sobre a aprendizagem da criança.

A maneira como são organizadas as atividades na Educação Infantil é fundamental para que se garanta a atuação na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. O acompanhamento individualizado para perceber as necessidades de cada criança e o que ela já sabe sobre determinado tema ou experiência fica dificultado se houver uma gestão das atividades completamente centrada no professor, onde todos precisavam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. O professor fica completamente sobrecarregado e deixa de perceber as particularidades e as formas de compreender as coisas de cada um, porque está muito ocupado em controlar tudo sozinho. As crianças precisam ser ativas em seu processo de aprendizagem e isso significa que podem e devem atuar participando da organização da atividade que estão realizando. Isso permite que o professor possa dar uma atenção mais individualizada a cada criança. Nesse sentido, destacamos que a forma como o professor lida com o currículo/ proposta pedagógica, com o planejamento, com a organização dos espaços e tempos, e com a seleção dos materiais e ainda com o revezamento e a gestão de atividades individuais e em grupo, se reflete na garantia de condições para realizar a mediação necessária. (MORAES, 2015, p. 160-161)

A intencionalidade do trabalho na educação infantil implica que o professor adote decisões a partir do planejamento. No entanto, Silva (2011), Campos (2012) e Chaves (2015) consideram que, para o professor elaborar seu planejamento, há de ter formação que o possibilite compreender os elementos que permeiam a educação infantil, o desenvolvimento da criança, a organização do espaço, a elaboração das ações, o planejamento.

A constatação de Silva (2011) é que existe uma proposta de formação contínua e de apoio pedagógico às professoras. Contudo, a formação oferecida acontece em forma de encontros, palestras, seminários e reuniões pedagógicas. Segundo a autora, esses “eventos” pontuais não possibilitam a reflexão sobre a prática nem as trocas de experiências entre as professoras.

Campos (2012), por sua vez, relata que as professoras da creche, provavelmente por não terem tempo específico para a discussão e, principalmente, de planejamento das práticas pedagógicas, não acreditam que a formação continuada facilitará seus trabalhos. Seu estudo aponta que, desde a formação inicial, o professor teme pelo trabalho que vai exercer:

O ingresso na profissão é marcado por sentimentos ambíguos de euforia e medo, em que parece haver um choque com a realidade. As dificuldades estão relacionadas ao planejamento/execução das atividades, ao atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação das crianças. [...] Na vivência dessas dificuldades tem se delineado as necessidades de formação docente, dentre as quais se destacam os estudos sobre ética na docência com crianças, conceito de criança e suas infâncias, especificidades do ensinar/aprender na pré-escola, brinquedos e brincadeiras, determinações legais sobre a educação infantil dentre outras questões. (CAMPOS, 2012, p. 132)

Barbosa (2009) considera que a formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. A autora enfatiza que as condições de trabalho docente podem garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor, ressalta que a este seja oportunizado

Tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional. (BARBOSA, 2009, p. 38)

Para a organização do trabalho intencional, é importante a rotina, não aquela burocrática, enfadonha, como se percebe em grande parte das escolas, onde a criança é constantemente impedida ou repreendida se “fugir” do que está previsto para acontecer, mas aquela intencionalmente definida, objetivando o desenvolvimento da criança. O planejamento da rotina deve ser pensado a partir das relações que a criança estabelece, de suas necessidades e dinâmicas próprias de cada etapa de desenvolvimento.

O RCNEI apresenta orientações sobre como organizar o trabalho didático com a criança pequena, para o estabelecimento da rotina:

A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. (BRASIL, 2009, p. 57)

Barbosa (2009) argumenta que todos os momentos vivenciados na creche são de aprendizagem e devem ser planejados para aproveitar ao máximo as ações que ocorrem.

Não podemos, tendo em vista a idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. Mas aprofundá-las, inquiri-las, ampliá-las em seus contextos. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto às crianças. (BARBOSA, 2009, p. 104)

A ideia de rotina fragmentada em dias e horas sem considerar o tempo próprio da criança é, no mínimo, desrespeitosa, é a repetição impedindo que a criança tenha outras possibilidades de aprendizado. Quando definido o tempo de relógio para todas as ações, o lanche que precisa ser rápido e em silêncio, impedindo a conversa com a justificativa de que é hora de comer, nada se faz nem de planejamento nem de ensino significativo. A professora Jane menciona que se incomoda com a rotina definida e com a prática de alguns colegas.

Infelizmente, eu de tenho um monte de colegas que se prendem a essas muitas coisas. Olha, eu não suporto rotina, não é que eu queira ser melhor ou que eu não queira seguir, mas, gente! Fica um negócio assim muito monótono, aquela coisa da rotina né? principalmente pra quem trabalha com criança pequena, é o café, a televisão, o banho e a merenda e vai embora pra casa. Gente, eu não gosto de rotina! (JANE, 01/09/20)

No planejamento pensado para as crianças, a rotina será benéfica se considerada elemento significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento dentro da instituição, devendo possibilitar ações intencionais desde a entrada até a hora que a criança sai da escola, como uma continuidade.

O horário do lanche, todavia, não deve atender apenas às necessidades nutricionais das crianças. Partilhar e trocar alimentos entre colegas, aprender a prepará-los, cuidar deles com independência e adquirir hábitos de higiene que preservam a boa saúde são exemplos do que pode ser trabalhado nesses momentos. Além disso, a atmosfera afetiva criada durante a refeição também é muito importante para que esse momento seja aproveitado ao máximo pelas crianças. Sentir prazer e alegria enquanto comem pode instigar nas crianças o desejo de se alimentar melhor experimentando todos os alimentos, mesmo aqueles que não lhes pareçam muito agradáveis. Tendo em vista todas essas possibilidades, o momento do lanche também deve ser planejado pelo professor. Ele pode, por exemplo, dispor os móveis de forma a facilitar a interação entre as crianças, proporcionar ocasiões em que as crianças possam participar da higiene do local onde será desfrutado o lanche, antes e depois de ele ocorrer; prever formas diferentes de servi-lo, como self-service e piquenique, estimulando a socialização e, ao mesmo tempo, o cuidado com a higiene. (COSTA, 2011, p. 105-106)

Nesse processo, o aprendizado e desenvolvimento da criança é o principal objetivo da ação do professor, por isso a ele cabe interpretar as ações dela e propor outros aprendizados, instigando-a e lhe apresentando novas possibilidades, tendo o planejamento como elemento norteador. Assim, o professor tem a missão de ser provocador de necessidades na criança de aprender, falar, brincar, viver sua infância de forma cada vez mais significativa, ou seja, deve estar atento a toda e qualquer atividade da criança, a fim de perceber as conquistas já alcançadas e os novos interesses que surgem por meio das relações que vão acontecendo no seu processo de aprendizagem dentro da instituição:

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento. (BISSOLI, 2005, p. 245)

A professora Jane menciona que as crianças gostam de ir à escola, por isso é fundamental lhes propor atividades com intenção e qualidade.

Elas vêm, porque elas gostam muito da escola, a gente sabe disso, porque os próprios pais dizem pra gente. Quando chega aquele horário, pronto, eles querem vir pra escola, eles querem tomar banho, perguntam se falta muito... “Bora já”! Se aprontam cedo, então a gente acredita que eles gostam da escola, eles precisam, acho que por conta das coisas que chamam atenção deles, o ambiente, não é por nós, eu acho que é o espaço né? É o parque, é o colega, é o que a escola proporciona de vez em quando. Eles sabem, as crianças daqui sabem que tem o momento da piscina, que tem o passeio do ônibus, sabem que vai em algum dia para praia, então eles vêm, por conta disso, eles se sentem bem aqui, tem acolhimento, tem esse retorno pra eles quando eles vêm da casa. (JANE, 25/08/20)

As intenções educativas resultam da percepção que o professor tem da criança com a qual irá trabalhar e, a partir disso, estabelece seu planejamento. Sobre o planejamento, a professora Jane reconhece que precisa observar a criança para pensar as estratégias pedagógicas.

A gente começa as observações, primeiro tem o lance, tem a questão da adaptação, tem criança que custa se adaptar na escola, outras que já vieram de outra escola e outras que ainda estão começando e a partir daí que a gente vai fazer o plano e, em cima do plano, a gente vai ver a da realidade da criança. (JANE, 21/08/20)

Rodrigues (2012) apresenta em seus estudos que propor atividades significativas para as crianças exige um bom planejamento, porém, isso é algo que desafia o professor. Como pesquisadora, menciona que fazer a escola e o planejamento com a participação efetiva das crianças, longe de um documento prescritivo, de controle dos corpos, mas sim dos tempos das crianças, é muito complexo.

Moraes (2015) argumenta que as ações desenvolvidas na educação infantil precisam ser significativas para as crianças, reitera que não pode continuar

A repetição, ano após ano, de conteúdos que já se perpetuaram nas práticas: o corpo humano, higiene, os animais, as plantas, os meios de transporte, as letras, os numerais, as formas geométricas, a casa, as cores, os órgãos dos sentidos e muito outros, isso tem limitado muito o acesso das crianças a um mundo repleto de coisas interessantes, de descobertas e curiosidades que podem ampliar o conhecimento de mundo das crianças. Não negamos que dentro desses temas que citamos exista conteúdo interessante para ser

trabalho, mas o que vemos na realidade é que eles são tratados de maneira bem simplificada e superficial e geralmente as crianças só constatarem aquilo que já sabem. (MORAES, 2015, p. 161)

Conforme apresentado, trabalhar na Educação Infantil é um desafio, exigindo a constante busca para compreender o “novo”. A criança da atualidade não tem o mesmo “perfil” da criança de outrora, e isso não é sinônimo de superioridade ou inferioridade, é a dialética da história humana: aprende-se com o mais experiente, o meio é dinâmico.

O respeito à docência na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil (BARBOSA, 2009, p. 110).

Ostetto (2000) observa a crescente preocupação por parte dos professores e coordenadores pedagógicos das instituições de educação infantil relacionada ao planejamento das atividades, do que fazer com as crianças, de como fazer para que as crianças aprendam e o que de fato elas precisam aprender. Tal preocupação talvez ocorra pelo fato de os profissionais que atuam na educação infantil estarem compreendendo que a criança já não é percebida nem tratada como antes, sobretudo na questão de direitos institucionalizados:

Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais. Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade (OSTETTO, 2000, p. 175).

No que se refere à prática pedagógica da professora Jane, especialmente ao seu planejamento, notou-se em suas falas que se refere à rotina como planejamento, relata que é um elemento construído no coletivo da instituição, no entanto, sem ainda conhecer as crianças que comporão as turmas.

Trabalhar com criança tem que gostar, precisa se planejar e, aqui antes mesmo de começar as aulas a gente reúne pra conhecer a equipe que vai trabalhar, os professores e aí a gente tem a semana pedagógica, nessa semana que a gente vai iniciar com os primeiros meses que a gente fecha até junho o planejamento do que a gente vai fazer. Na semana pedagógica, geralmente a gente faz juntando as instituições aqui da grande área, pra planejar e trocar ideias (Jane, 25/08/20).

O planejamento é semestral, desenvolvido por uma equipe, segundo a professora. É o documento base para a concretização das suas práticas, mas que tem dificuldades para elaborá-lo de acordo com o que determina a BNCC. De fato, o planejamento norteia as ações pedagógicas nas escolas, no entanto, ao que parece, está relacionado a uma exigência institucional, um “cumprir com os protocolos” e é motivo de preocupação por parte dos professores.

Tratando especificamente de planejamento na educação infantil, Ostetto (2000) apresenta formas de planejamento que se perpetuam, mas que já não atendem às especificidades das crianças, por exemplo, o planejamento baseado em listagem de atividades:

Está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades para as crianças desenvolverem, como por exemplo: Segunda-feira: Modelagem com massinha, quebra-cabeças, audição de histórias, preenchimento de exercícios em folha mimeografada. Terça-feira: recorte e colagem, jogos recreativos, música com gestos, confecção de dobraduras E assim sucessivamente, nos dias subsequentes e a cada semana, repete-se a dinâmica de atividades. A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou a hora da atividade, uma vez que os outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças, não são planejados, sendo mesmo secundarizados. (OSTETTO, 2000, p. 179)

Nesse tipo de planejamento, fica evidente a necessidade de preencher o tempo das crianças enquanto estiverem na escola, caracterizando a criança como sujeito passivo, sem vontade e interesses próprios. Ostetto enfatiza que planejar dessa forma é rudimentar, não considera as especificidades e necessidades da criança, centra o processo no adulto, submetendo a criança a atividades planejadas com o tempo do calendário, do relógio.

É comum os professores planejarem dessa forma, assim como se percebe a procura dos professores por outros modelos de atividades para as crianças e acabar por planejar baseando-se em datas, por não conseguirem relacionar suas experiências o significado das datas comemorativas. A professora Jane, embora mencione que tenha experiência em propor atividades pensando no desenvolvimento e capacidades da criança, tende para o planejamento baseado nas datas comemorativas tradicionalmente “instituídas”:

É tipo tu organizar assim por data, por data vamos dizer e o que tá na possibilidade da gente fazer, a gente tá se planejando pra o que a gente vai fazer dentro da instituição e fora dela. Planejar é ter um ponto de partida pra te planejar, por exemplo, vai começar as aulas, vai começar o ano letivo, a gente precisa se planejar, porque a gente tem muitas

coisas pra fazer, tem as datas comemorativas, tem os eventos internos da escola, as promoções pra arrumar dinheiro, porque a instituição não tem nada de verba, e como a gente já trabalha aqui há algum tempo a gente já sabe quais são as pautas desse planejamento pra ir só adequando. (JANE, 04/09/20)

Ostetto (2000) menciona que é comum as instituições conduzirem suas atividades baseadas em datas do calendário:

Planeja-se considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que elas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das Mães, e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgue relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças. (OSTETTO, 2000, p. 181)

A autora critica esse tipo de planejamento, pois não são apresentados critérios por tais escolhas, as datas são tomadas como verdades únicas. Na maioria das vezes, as datas comemoradas privilegiam interesses ou concepção dominante, ignorando as diferentes realidades; sendo assim, o planejamento acaba ligado à listagem de atividades, desta vez relacionada a temas específicos, às datas comemorativas.

O que a gente tem, por exemplo, as nossas maiores comemorações são arraial no mês de junho e a semana da criança, aí a gente, a gente procura não que seja só nessas datas, porque no decorrer do ano, desde o início tem; até porque aqui a gente tem a piscina né?, tem um banho de torneira, tem o parquinho e criança gosta disso; o que eu sinto mais falta é do, do material pedagógico que quase a gente não tem né?; a gente não tem esse recurso de material pedagógico, e a gente mesmo tem que se virar para fazer as atividades de acordo com as datas. (JANE, 04/09/20)

O planejamento da escola de educação infantil com base nas datas e a outra com atividades baseadas nas datas que a sociedade comemora, de certa forma de cunho comercial, são percebidos em grande parte das instituições escolares. Apesar disso, como aponta Ostetto (2000) observa-se o planejamento fundamentado aspectos do desenvolvimento, com certa preocupação com o desenvolvimento infantil (aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo).

Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos. O planejamento, então, toma tais características e aspectos para determinar objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes [...] a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade; as artes plásticas; música; dramatizações, histórias. Assim, dentro desse quadro e com base nesses objetivos definidos para cada área de desenvolvimento infantil, o educador

planeja seu dia a dia, especificando, no caso citado acima, que música, que história, que dramatização, que atividade de artes plásticas vai propor (OSTETTO, 2000, p. 184).

Aparentemente, o planejamento é significativo para o desenvolvimento da criança, porém, ficam implícitas duas proposições: uma que considera o processo do desenvolvimento da criança; a outra que acaba por secundarizar questões relacionadas à aprendizagem e principalmente a etapa de desenvolvimento de cada criança. Planejam como se houvesse uma referência única, padrão, regra para qualquer criança se desenvolver em determinado tempo. Como afirma Ostetto (2000) ao se estabelecer uma referência, um padrão, toma-se por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não se leva em conta a criança real.

No trabalho organizado com base em temas, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nesta direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos. Em regra, é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno. A delimitação do tema seria o primeiro procedimento a ser tomado para, em seguida, prever que atividades poderiam ser desenvolvidas com base nesse tema delimitado. (OSTETTO, 2000, p. 185)

Este tipo de planejamento é muito utilizado. Ele contempla uma sequência de atividades para a semana, relacionadas ao estudo do tema em questão, como atividades sobre o circo, os animais, o bairro, a família, com sentido de continuidade entre elas. Por essas peculiaridades, é mais um tipo de planejamento traçado para ocupar o tempo das crianças.

A professora Jane relata que, na sua escola, tinha seu planejamento direcionado por projeto oriundo de uma instituição financeira que fizera parceria com o governo municipal; e tece algumas críticas a esses projetos. É interessante questionar a respeito da finalidade desse projeto, principalmente por envolver uma etapa da educação da criança que é primordial para o seu desenvolvimento:

A gente participa de um projeto, de uma cooperativa que elabora projeto, que se chama Sicredi. Para fazer uma atividade é tanta informação e formação, mas não dão retorno e a gente queria e cobra esse retorno, não tem retorno pedagógico e nem financeiro, a gente queria pelo menos o certificado, mas só tem treinamento e aprendizado; é uma parceria com a prefeitura. A primeira fala foi muito bonita, diziam que o Sicredi ia dar apoio e todo mundo ficou empolgado, todo mundo achava que o projeto ia ser legal, que ia conhecer outro pessoal que trabalha com outros projetos de lá, mas depois que começou nem apoio logístico teve, só tem um grupo de WhatsApp cobrando e mais nada, eles não dão nada só ideia. (JANE, 01/09/20)

Percebe-se que não há definição de planejamento que intencionalmente possibilite o desenvolvimento da criança. A professora parece ter dificuldades de expor de que maneira planeja suas atividades, diante ao que fora observado, perguntado e das respostas dela; não fora explicitado como planeja suas ações.

Todo início de ano a gente monta calendário, faz a semana pedagógica, participa de alguma palestra, sempre vem alguém pra tratar de algum tema que a gente ache importante e assim vai os seis primeiros meses, aí a gente junta novamente para concluir o planejamento até o final do ano, é um planejamento semestral. Segue uma orientação conforme o calendário da SEMED, a gente só faz algumas adequações e alterações, mas procurando sempre cumprir com o que vem de lá, aí entra os feriados, as datas comemorativas. A gente precisa fazer isso pra se pautar, pra não se perder no tempo, porque se a gente for levar aleatoriamente, tipo assim tá no calendário que tem alguma coisa fora da instituição a gente já sabe, e se programa pra isso, a gente sempre tem que ter essa orientação de lá da SEMED pra ver o que que a gente vai seguir, o que falar lá a gente tem que cumprir. A tudo isso eu chamo de planejamento. (JANE, 04/09/20)

Houve inúmeras tentativas para ter acesso ao planejamento da SEMED, sem sucesso. A professora relatou que o planejamento é o ponto de partida, “daí só basta executar, ver de que forma vai executar da melhor maneira possível, sempre deixando o espaço para ver se vai realmente dar certo ou não”. Ao que parece, é flexível, no entanto, parece apenas repetido ano após ano, não havendo devido direcionamento.

Eu sempre tinha o meu planejamento desde muitos anos, mas de dois anos pra cá teve mudança, veio a BNCC dizendo o que pra fazer, mas eu já tinha um planejamento diferenciado, sempre foi semanal, aí também eu procuro me basear, quando dá, eu tenho um calendário de todas as datas, do que acontece todo dia durante o ano, se der pra mim trabalhar uma data comemorativa, eu procuro ver com uma semana de antecedência o que posso fazer, uma semana antes pra mim planejar pra outra semana, mas aí eu percebo o que mais as crianças gostam, qual é a maneira que elas gostam de trabalhar; porque a gente sabe que criança é a questão do brincar, a gente precisa trabalhar o lúdico, mas quando você não tem esse recurso, você trabalha com o que tem (Jane, 04/09/20).

Sobre esse planejamento relatado, Ostetto (2000) destaca que é elaborado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento. Esse, pode-se dizer, que é o mais utilizado atualmente. Pais e professores têm necessidade urgente de que as crianças aprendam diferentes conteúdos para ingressar com destreza na pré-escola.

O planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. A entrada em cena das áreas de conhecimento trouxe maior consistência para o trabalho com os temas, uma vez que as atividades previstas, a partir da delimitação de qualquer tema, deveriam pertencer a tais áreas, articulando-as. [...] Parecia ter-se chegado, enfim, ao tão propalado, defendido e almejado caráter pedagógico da pré-escola, superando

o simples guardar ou desenvolver as potencialidades das crianças. (OSTETTO, 2000, p. 188)

Lamentavelmente, este tipo de prática é o que mais se observa nas instituições de educação infantil. Por desconhecimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o professor opta pelo modelo tradicional, no qual é considerado o único sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A professora Jane relata necessidade de orientação sobre o planejamento de suas ações, talvez por isso as fragilidades em responder aos questionamentos sobre que realmente fazer no dia a dia com as crianças.

A escola não tem nenhum documento que mande trabalhar assim, assado, não tem; o que tem é a BNCC, que eu considero um ponto de apoio, porque está ali para a gente se orientar, lá diz o que querem que a gente, como professor, trabalhe com as crianças. O que tá no papel eu concordo, eu concordo com a BNCC, eu concordo, porque é o que a gente faz. Pra mim, essa lei não foi novidade, a única coisa que mudou foi a forma da gente montar o plano de aula, porque antes era as habilidades, hoje são os direitos, são os 5 campo de experiência, é isso, tá tudo lá o conviver, o brincar, o participar, conhecer, expressar, isso tá só documentado, mas eu sempre fiz, foi mais um reforço que eles trouxeram; assim eu não vejo muita cobrança, eu acho que tá bom, pro nível de trabalho que a gente executa aqui na instituição, tá bom, porque é justamente isso que a gente trabalha. (JANE, 04/09/20)

Tal situação leva à reflexão de Ostetto (2000) sobre o planejamento como atitude não ser bom ou ruim em si, se tomado como intenção, se submete à direção que lhe imprimem:

Mas, é preciso destacar, penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc. Pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. (OSTETTO, 2000, p. 189)

Ostetto (2000, p. 191) alerta para o fato de que “não adianta ter um planejamento bem planejado, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças”. Sem estabelecer relação com as crianças, com seu desenvolvimento e suas diferentes etapas, não se atendem nem se respeitam as necessidades reais das crianças.

Para mim, elaborar um planejamento bem planejado no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdo da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p. 190)

É válido dizer que esse seria o ponto inicial para construção do planejamento na Educação Infantil: perceber a criança como sujeito de direitos e, sobretudo, criança sendo criança.

Chegamos à conclusão de que planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. (OSTETTO, 2000, p. 193)

Portanto, na educação, o planejamento por si só não basta, ele se deve somar à especificidade da educação escolar e ao papel do professor (o que inclui sua formação inicial e continuada) e ao papel do Estado. Libâneo (2013) reitera que o poder público tem a responsabilidade de elaborar, no âmbito nacional, planos e programas oficiais de instrução, reelaborar e organizar nos estados e municípios em face das singularidades regionais e locais.

Planejar é, portanto, um exercício em que o professor manifesta suas percepções de vida, de mundo, de criança, de educação, do processo educativo que há e que quer que seja, de modo que nenhuma escolha é neutra de percepção, e refletir sobre isso realmente não é tarefa fácil.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas. (LIBÂNEO, 2013, p. 220)

Como atividade consciente, é interessante que o planejamento comece pelos objetivos, que precisam apresentar o que realmente se pretende. O professor há de observar cada criança e descrever minuciosamente suas manifestações nas relações com o outro, com o ambiente, suas interações individuais e em grupo. A partir desse “diagnóstico”, faz um planejamento no qual se evidencia a aprendizagem que se quer alcançar ao final da prática. É importante registrar todos os elementos que compuseram o processo. Freire (1996, p.46) argumenta que:

Muito temos aprendido e muito temos ainda a aprender, mas também já construímos algumas certezas. Acreditamos que o registro da reflexão sobre a prática pedagógica, juntamente com o estudo teórico e o aprender a observar, avaliar e planejar, inseridos no aprendizado de viver em grupo construindo vínculo e conhecimento, necessita ter um acompanhamento permanente, no núcleo da escola.

A professora Jane também destaca que há muito o que aprender; mas parece que as leis a impedem de propor novas práticas e acaba, de alguma forma, reproduzindo o que já conhece ou fez, talvez por não estar claramente definido nessas leis o como fazer:

Às vezes, a gente faz as coisas assim, porque se prende muito a essas coisas aqui [BNCC], porque não sei o quê e é a LDB, mas não é isso a educação infantil, porque conteúdo é uma sequência, as habilidades, é certo que não pode fugir dos direitos das crianças agora a gente sabe que sempre teve, eles só vão se adequando. A gente tem que respeitar, tem que respeitar o espaço, a forma como ela vem do seio familiar, mas se tiver aquela coisa que a gente ver que não tá certo, aí a gente tem que agir e outras e outras situações, mas não era sempre assim. (JANE, 01/09/20)

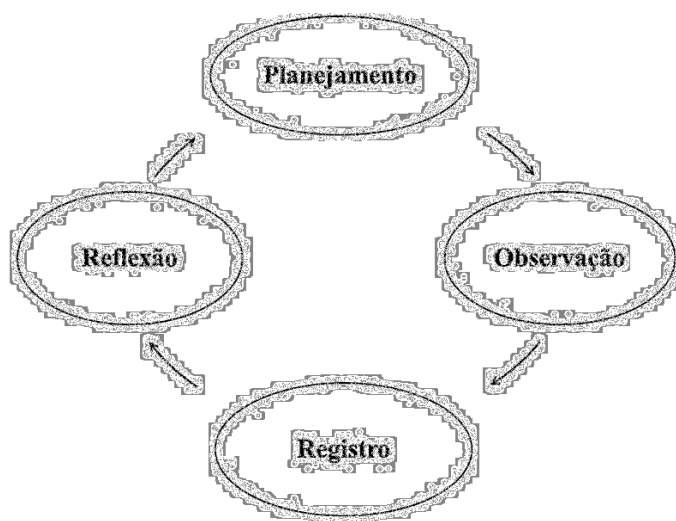
No planejamento, há que problematizar o cotidiano, romper com a estrutura burocrática. Ter parâmetros é diferente de impor forma ideal; é dar importância a cada ação desenvolvida pela criança – o comer, o brincar, o choro, o cuidado pessoal; esses elementos precisam aparecer no planejamento como norte de novos aprendizados. Dessa forma, projetar é lançar desafios baseado no que a criança já sabe, propondo novas problematizações que fazem com que o professor reflita e replaneje, dando uma ideia de movimento ao planejamento. Em suma,

O planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Dessa maneira o planejamento tem como função no contexto escolar, dar direcionamento às ações do professor. Para tanto, o professor precisa ter plena consciência do que pode alcançar ao final do processo de trabalho. Não basta saber que ensina algo, precisa saber por que, a quem, o quê, para quê, de modo que a intenção do ato educativo se torne consciente. (VASCONCELOS, 2000, p. 47)

No entanto, o planejamento não pode ser uma “camisa de força, que aprisiona quem a veste” Vasconcellos (2000, p, 159), mas um fator positivo, um permanente desafio representado pela necessidade de repensar a prática desenvolvida.

A Figura 2 demonstra um resumo do planejamento, dando ideia de movimento, de ação contínua fazendo parte da ação docente.

Figura 2 - Planejamento: Instrumento da ação docente



Dessa forma, reafirma-se a ideia de planejamento como instrumento de projetar ações, pois, assim como para as situações do cotidiano precisa-se planejar e buscar meios para o alcance dos objetivos traçados, deve acontecer no contexto da educação infantil, objetivando promover suas máximas capacidades humanas. É necessário prever, pensar, organizar, executar, avaliar, refletir e refazer o planejamento, caso não se atinjam os objetivos propostos. Neste ponto, o planejamento é o ponto de partida para o professor desenvolver suas ações, colocando suas intenções educativas e as revertendo em aprendizagem e desenvolvimento.

Barbosa (2009) chama a atenção dizendo que o planejamento não pode ser pré-determinado numa temporalidade longa. O professor deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia a dia é que trará elementos para efetivar planejamento. Além disso:

Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção quando está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena. (BARBOSA, 2009, p. 103)

No planejamento considera-se, além da intencionalidade do professor, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor precisa trazer as vozes das crianças para o planejamento, assim como das famílias e dos demais profissionais do contexto educativo, pois projetar o que está por vir é o momento no qual se tomam decisões considerando a realidade, as concepções e intencionalidades.

Não existe um modelo único de planejamento, tudo perpassa pela concretização dos objetivos estabelecidos, permitindo que o professor tome decisões conscientes. No processo de planejar as ações na educação das crianças e clarificar objetivos de aprendizagem, para depois vivenciá-las, é que o professor terá a chance de se aproximar do modo como as crianças aprendem e do seu papel como parceiro mais experiente.

Na avaliação do planejamento da professora Jane, talvez pelo pouco tempo de convivência da pesquisadora com ela, não se tenham observados os elementos constantes da figura 2 em suas ações. Por algumas vezes, o período das crianças na creche foi de espera, expectativas e, ao final, sobrou o imprevisto para preencher o tempo, como na tentativa frustrada de passar um filme na TV sem ter antes testado seu funcionamento e verificado o conteúdo do filme. Questionada especificamente sobre o que baseia seu planejamento, a professora considerou que

O plano, como eu sou professora do pré eu procuro trabalhar o que de fato é pra idade das crianças, não adianta eu querer falar de uma coisa mais avançado e eles não terem o entendimento, então eu digo que o meu planejamento pra cá, já sai de casa, eu tenho que estar bem, tenho que chegar antes das crianças, e deixar meus problemas particulares pra fora da escola e ser a Jane professora, mas também não é porque eu sou a professora, que eu vou deixar de rir e de falar muito, eu me considero uma pessoa muito divertida, aí dentro de sala de aula pra mim fazer meu planejamento, eu tenho meus livros em casa mas eles esbarram na situação de muito conteúdo e eu não sou uma professora conteudista eu faço com as crianças trabalho xerocados porque a instituição solicita. (JANE,01/09/20)

Percebe-se que de alguma forma a instituição direciona o planejamento, no entanto, a professora quando solicitada a dizer como planeja:

Quando eu penso em uma atividade, eu já penso no que que posso tá trabalhando com eles, já vou vendo a concentração, a participação, como se expressam, o conhecer-se na forma de desenvolver a atividade, vejo aqueles que tiveram alguma dificuldade de fazer o trabalho. Em certa atividade eu percebo os seis direitos de aprendizagem, meu planejamento sempre tem a intenção maior, que é pensar nas crianças e na forma que eu vou participar com eles, não é só eu deixar ali, eu tenho que fazer também o meu, aí eu participo, mostro como é, aí se precisar a gente faz aquela amostra, pra eles irem vendo também que a professora tá participando. (Jane,01/09/20)

Nessa fala, está implícito que ela se orienta por elementos da BNCC, se esforça para atender as necessidades e curiosidades das crianças, que as respeita e que há relação de afeto entre elas e que, dentro de suas possibilidades, procura ser a melhor professora. Resume sua percepção sobre o planejamento:

Meu planejamento tem início, meio e fim e ainda tem a avaliação, e no plano tem os recursos que a gente usa, tem também as referências, na avaliação eu já vou colocando a turma no geral, mas se eu perceber que algum não foi bem, eu não cito o nome mas descrevo que alguns não desenvolveram da forma tal e tal, mas eu não sou muito de voltar, de forçar, eu deixo a criança a vontade se ela não quiser fazer, eu não obrigo, mas sugiro que outro coleguinha ajude, eu já passo pra outra criança, porque eu acho que entre eles talvez tenha esse retorno, quem sabe esse colega que sabe mais um pouquinho ajude mais um pouco. (JANE,01/09/20)

É fato que planejar é característico da espécie humana, que todos, ainda que não consciente e explicitamente, planejam, pensam, consideram seus anseios, vontades e traçam estratégia para realizá-las. Em outro movimento de suas experiências, refletem sobre o que fazem ou deixaram de fazer e o que farão futuramente.

No caso do planejamento da educação, Menegola e Sant'Anna (2003) reafirmam que planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é um processo cujos resultados são totalmente determinados, frutos de ação mecânica. Portanto, o processo de ensino da criança requer atividades significativas, planejadas objetivando o desenvolvimento. Retomado as concepções de Vasconcellos (2000), o planejamento enquanto construção-

transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Sobre a sua importância como instrumento da ação docente.

Libâneo (1994) considera que o planejamento tem grande importância e pede atenção para que não se reduza a ação de planejar ao simples preenchimento de formulários de controle administrativo, sendo atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, tendo como referência às situações didáticas que envolvem a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

No mesmo sentido, Vasconcellos (2000, p. 159), reitera que há uma questão que precisa ser levada em consideração pelo planejador para que não se prenda em nenhuma das extremas tentações: que o planejamento se torne tirano da ação; e que não venha ser um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor.

Ao planejar corremos dois grandes riscos: de ficarmos presos ligados ao extremo no planejamento, alienando-nos da realidade, tornando-nos tiranos da ação. Já por outro lado, também corremos o risco de sermos flexíveis aos extremos, perdendo assim a essência do planejamento, deixando que essa metodologia se torne algo banal, ou seja, um simples registro, um jogo de palavras totalmente desligados da prática do educador em sala de aula. (VASCONCELLOS, 2000, p. 159)

Portanto, o planejamento não pode ser concebido ou efetivado somente porque o contexto escolar exige ou determina, devendo ser percebido e realizado como elemento de reflexão e comprometimento do professor para com a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecida como etapa independente do ensino fundamental, a educação infantil tem por finalidade desenvolver uma proposta pedagógica que atenda à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, promotor e consumidor de cultura, que nas interações e brincadeiras sente, experimenta, brinca, narra, aprende e constrói sentidos sobre a vida natural e social que o cerca.

Com base nas concepções indicadas na pesquisa, compreende-se que o planejamento pode ser descrito como um instrumento de projetar ações. Assim como para quaisquer situações do cotidiano planeja-se, busca-se meios a fim de chegar aos objetivos, da mesma forma precisa acontecer no contexto da educação infantil, para ensinar as crianças e promover suas máximas

capacidades humanas, há de se prevê, de pensar, planejar, organizar, executar, avaliar, refletir e refazer o planejamento caso não atinja os objetivos propostos.

O planejamento reflete sobretudo um comprometimento ético que norteia as ações pedagógicas nas escolas. No entanto, notou-se que é comum associar o planejamento a um processo burocrático, uma exigência da instituição, um tipo “cumprir com os protocolos”; talvez por falta de compreensão a referida ferramenta tenha como fim o engavetamento.

Então, no planejar para criança, o professor há de inicialmente pautar-se em concepções claras de: criança e de seus direitos, de como aprendem e se desenvolvem e busque referências teóricas para fundamentar suas práticas incluindo aqui as várias características de planejamento; planejar para além de procedimentos burocráticos, considerar as experiências das crianças, perceber que as intenções educativas podem criar oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento, esse é o fim essencial do processo de planejamento na educação infantil; o planejamento também envolve a construção formal de materiais escritos, formalmente descritos, esses materiais incluem ideias de ações futuras, a descrição dos materiais, organização dos espaços, estratégias de condução, execução e interações com as crianças, os registros mais significativos após a realização das ações, a avaliação reflexiva do professor e a possibilidade de elencar novas propostas. Escrever sobre esses aspectos é algo fundamental, não no sentido burocrático ou como mera prestação de contas, mas sobretudo como forma de autorreflexão do professor.

Neste ponto, reitera-se o entendimento de que o planejamento é imprescindível para o professor desenvolver suas ações, é norteado por ele que as intenções educativas podem ser impulsionadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Planejamento, é, portanto, projetar o que está por vir; ao projetar, o professor toma decisões considerando suas concepções e intencionalidades; ressalta-se que não existe um modelo único de planejamento e que não se trata de elaborá-lo somente por uma obrigação, mas principalmente como apoio às práticas docentes. Nesse processo de planejar ações na educação das crianças, estabelecer objetivos de aprendizagem, para depois vivenciá-los, é que o professor terá a chance de se aproximar, cada vez mais do modo como as crianças aprendem e do seu papel como parceiro mais experiente, como preconiza a THC.

A etapa de vida da criança, atendida pela Educação Infantil, caracteriza-se por uma fase de aprendizagens e experiências importantes, e que são decisivas para seu desenvolvimento pleno. É direito da criança receber atendimento e ser acompanhada por profissionais qualificados, que respeitem suas competências e limitações. Nesse contexto, o professor que atua na Educação Infantil deverá ter em seu perfil a sensibilidade e a delicadeza, para

acompanhar com atenção e cuidado o desenvolvimento infantil. É importante que goste de brincadeiras, tanto na proposição de brinquedos, quanto na execução do brincar junto às crianças. Que consiga integrar as ações de cuidar e educar, compreendendo que o cuidar vai além do cuidado físico de proteção da saúde, mas passa pelo cuidar da vida da criança pequena, e das suas ações e impressões sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o professor é aquele que exercita, diariamente, a escuta sensível das crianças, estimulando-as a participarem efetivamente em seu processo educativo. Diante disso, cabe a esse profissional, garantir à criança a expressão de suas ideias, sentimentos e respeitá-la, a concebendo como ser em constante aprendizado e identificando as suas capacidades, a fim de oferecer as possibilidades, para que sejam ampliadas.

Nesse sentido, o planejamento do professor há de se efetivar de forma articulada aos saberes, os quais emanam das práticas cotidianas vivenciadas com as crianças, junto às demandas de cuidado com todo o contexto educativo. Entretanto, o trabalho docente só será possível, se houver condições para o pleno exercício de sua função. Em relação ao questionamento sobre o planejar da professora Jane, em que é baseado seu planejamento, percebeu-se a preocupação em cumprir com a rotina estabelecida pela instituição, já esta segue determinações da secretaria de educação e mais intrigante é a questão da parceria da referida secretaria com uma instituição bancária privada que interfere consideravelmente na formação continuada da professora, determinando projetos que se baseiam em datas comemorativas, sem ser observada qualquer relação entre o que se propõe às crianças e sua etapa de desenvolvimento. Sendo assim, este estudo aponta para a necessidade de outras pesquisas que ampliem a amostra pesquisada. Ressalta-se ainda a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores e que essa formação utilize metodologias que ultrapassem a transmissão exclusiva de conhecimentos teóricos e que partam das experiências concretas dos professores, possibilitando uma reflexão sobre a prática desenvolvida e o aprofundamento das questões referentes ao aprendizado e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. O planejamento pedagógico na Educação Infantil: as percepções de professores, diretores e coordenadores pedagógicos. **Revista Veras**, v. 6, p. 156, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS: Brasília, 2009.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **LEI Nº 13.257**: Políticas públicas para a primeira infância. Brasília-DF, de 8 de março de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Acesso em: 07 de junho de 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 145 f., 2012.
- CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará**. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- COAN, Adriana Aparecida. **A prática docente de uma professora da educação infantil e seus desafios**. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2017.
- CORSINO, Patrícia Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, P. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, Cap. 8, p. 117-121.
- COSTA, Sinara Almeida **“Na ilha de Lia, no barco de Rosa”**: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.
- DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES – A psicologia de A. N. Leontiev e a 184 educação na sociedade contemporânea**. Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- FARIA, José Carlos. **Administração – Introdução ao Estudo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

FIORETTI, Elena Campos. **Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 258 f. 2018.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz. Educar e cuidar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. In: **Revista Leonardo Pós**, vol. 1, nº 3, agosto/dezembro/2003.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 148 f. 2013.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GODOY, Graziela do Nascimento **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Vygotsky, LevS. (et al.)**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142. 2001a.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: **Vygotsky, Lev S. (et al.)**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone, p. 59-83. 2001b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 202 f. 2018

LOPES, Ana Kilvia Oliveira. Capítulo 10: Planejamento na Educação Infantil. In.: **Proposta Curricular Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**, Fortaleza. p. 112-113, 2016.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural**. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, 2019.

MELLO, Suelly Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

_____. **A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. Amazônida.** (UFAM), v. 2, p. 16-32, 2009.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Revista Educação. Santa Maria, v. 35, 2010.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Midiã Olinto. **A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. PARRA, Nelson. Planejamento de currículo. **Revista Nova Escola. nº 5.** 1972.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Planejamento: uma forma de aprimorar nosso olhar. In. LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. **“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas”:** dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009, p. 235-248.

REDIN, Marita Maria. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-96.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral:** "Cavando os achadouros da infância". Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

SACCOMANI, Maria Claudia Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita:** contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Filosofia e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, 2018.

SILVA, Márcia Rodrigues. **A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava-Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, Sônia Regina.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. 1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017, p. 29-39.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo, Libertad, 1995.

_____. **Planejamento: Processo de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo. 2000.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p.103-117, 1988.

_____. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 241-394, 2009.

_____. **Obras escogidas. v. 2**. Madrid: Antônio Machado Livros, 2014.