

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LUANA APARECIDA MOREIRA**

**O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS**

**PONTA GROSSA**

**2019**

**LUANA APARECIDA MOREIRA**

**O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para  
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende  
Peroza

**PONTA GROSSA  
2019**

**LUANA APARECIDA MOREIRA**

**O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende Peroza  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daiana Camargo  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof.<sup>a</sup> Me.<sup>a</sup> Viviane Aparecida Bagio  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico aos meus pais, Dirceu e Glaci.

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores que, nessa jornada da vida, ajudaram no meu caminhar pela busca de novos desafios e ensinamentos. Sou muito grata a cada um por eu estar onde estou hoje. Tenham a certeza de que há um pouco de cada um de vocês em mim e no meu coração.

Aos meus pais Dirceu e Glaci, meus exemplos de vida, luta, coragem, esperança, amor. Serei grata eternamente pelos pais maravilhosos que são. Vocês sempre me mostraram que, com simplicidade, sinceridade, caráter e um sorriso no rosto posso conquistar o mundo com os pés no chão.

À minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende Peroza, com grande admiração pela sua dedicação ao contribuir com seus ensinamentos, sabedoria e paciência (muita paciência) e ter me acolhido desde a iniciação científica para trabalhar ao seu lado. Obrigada, pelas preciosas orientações, momentos de aprendizado oportunizados e por contribuir significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos.

Ao programa de atividades da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), pela oportunidade de obter bolsa de iniciação científica. Esta participação me proporcionou o crescimento na vida acadêmica e também no campo de pesquisa.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI CNPq), pelos debates e estudos, na área da pesquisa.

Aos meus colegas do curso de Pedagogia e amigos de outros cursos, sempre com um ombro amigo para me ouvirem em momentos de desespero, medo, angústia solidão, aflições. A vocês o meu “muito obrigada”!

Aos demais familiares, que torceram por mim nessa jornada na graduação, que me apoiaram e entenderam minhas ausências, pois o estudo exigia tempo e dedicação.

A Deus, pelo dom da vida e por ter sussurrado e me dado forças todas as vezes que pensei em desistir, diante de dissabores da vida. Guiando-me e mostrando-me o quanto eu sou capaz e forte. De modo especial à Mãe Aparecida, por me cobrir com Seu Sagrado Manto, amparando-me e fortalecendo-me a cada passo.

Que nenhuma opinião seja uma opinião absoluta, imutável. Que o dia de hoje seja sempre uma passagem feita da soma de experiências de ontem, enriquecida das experiências de amanhã... Somente com esta condição nosso trabalho nunca será monótono nem sem esperança.

(KORCZAK, 1983.)

## RESUMO

O estudo tem por objetivo apresentar uma análise sobre como as profissionais da Educação Infantil compreendem o planejamento e sua relação com a prática pedagógica. O planejamento pode ser considerado um instrumento que permite ao profissional uma elaboração concreta do que será desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem de modo que se possam alcançar os objetivos propostos para a prática pedagógica com as crianças. Para tanto, buscamos compreender as concepções que fundamentam o planejamento das professoras e como elas impactam na organização do trabalho pedagógico. Discutem-se as concepções de infância, criança, prática pedagógica e planejamento na Educação Infantil, bem como sua constituição na história da Pedagogia e os modos como a Educação Infantil foi sendo reconhecida para tornar-se a primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa é qualitativa, de cunho exploratório e foi desenvolvida por meio do estudo bibliográfico, tendo como instrumentos a observação e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras e a pedagoga de um do CMEI, do município de Ponta Grossa. As análises tomam como base os aportes teóricos de Gil (2008), Lüdke e André (1986), Romanowski e Ens, (2006), Cambi (1999), Kuhlmann Jr (2000, 2007), Comênio (2006), Rousseau (1990), Ariès (1986), Del Priori (2010), Ostetto (2000, 2008), Costa e Mello (2017), Franco (2015, 2016), Kishimoto e Formosinho (2007) entre outros. O estudo traz como contribuição a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre o planejamento na Educação Infantil no âmbito do Curso de Pedagogia e o olhar das profissionais que atuam nesta etapa da educação sobre as especificidades do planejamento da prática pedagógica na educação, como um meio para a transformação da realidade das crianças a partir de uma prática significativa na ação pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Planejamento. Prática Pedagógica. Formação de professores.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de trabalho na Educação Infantil .....	54
Quadro 2 – Orientações para composição da sala de aula. ....	58
Quadro 3 – Organização do trabalho e rotinas.....	60
Quadro 4 – Composição sobre o que deve fazer parte do planejamento. ....	63



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEEDI	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
Propesp	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCC	Trabalho Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGIA E A INFÂNCIA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES... 17</b>	
1.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PEDAGOGIAS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL .....	35
1.3 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
<b>CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA ACADÊMICA E DAS PROFESSORAS .....</b>	<b>48</b>
2.1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DO PLANEJAMENTO: ESTADO DO CONHECIMENTO E PESQUISA DOCUMENTAL .....	49
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA.....	51
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.4 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
<b>CAPÍTULO 3 – O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DILEMAS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>69</b>
3.1 A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....	70
3.2 O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.3 O PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

O Planejamento tem uma importância no rol dos elementos que compreendem a organização do trabalho docente. No âmbito da Didática, é compreendido como a organização de práticas educativas intencionais e sistematizado que podem favorecer a efetivação do fazer docente no cotidiano. Também, como um processo de ações reflexivas contínuas, que permitem ao docente repensar e redimensionar a prática buscando novos significados para a ação pedagógica.

A partir desta concepção, buscamos neste estudo, discutir o planejamento na Educação Infantil. Isso se faz necessário na medida em que se constitui como uma etapa da educação que ainda está criando uma identidade própria, uma vez que recentemente, na história da educação brasileira, foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

No processo de construção de estudo, ao longo do tempo, passamos a considerar o planejamento como um meio de viabilizar a democratização no ensino e, com isso, a percebê-lo como uma possibilidade de favorecer o máximo desenvolvimento da criança, conforme a Teoria Histórico-Cultural. Nesta perspectiva, o planejamento pode ser considerado um instrumento que permite ao profissional uma elaboração concreta do que será desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem, de modo que se possam alcançar os objetivos propostos para a prática pedagógica com as crianças, dando ao processo educativo um sentido na formação humana. É ele que proporciona ao educador uma visão crítica a respeito de seu trabalho, pois a partir dele, o professor repensa, revisa e busca novos significados para sua prática.

Vale ressaltar que a pesquisa aqui apresentada emerge das inserções realizadas nas instituições de Educação Infantil, durante o curso de Pedagogia, nas disciplinas de Pesquisa e Prática e Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional. Soma-se a isso, o fato de a temática ter sido trabalhada na Iniciação Científica desde o segundo ano do Curso.

Diante de várias discussões dentro do curso de Pedagogia, com acadêmicas já experientes em sala de aula, e na própria Iniciação Científica, levantamos os seguintes questionamentos: por que há incerteza, insegurança e dúvidas referentes ao ato de elaborar o planejamento e o sentimento de desorientação quanto à organização

da prática docente nos estágios? Ainda, questionamos: por que ao assumirem a profissão docente após saírem da Universidade, os egressos ainda se sentem despreparados e com grande dificuldade para elaborar o planejamento de suas práticas? Nos perguntamos, como os professores veem o planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil, como eles consideram a criança no processo de planejar e quais elementos abordados na formação inicial desse professor favorecem ou dificultam a elaboração do planejamento.

Assim sendo, delineamos a questão central da pesquisa: **de que maneira as professoras da Educação Infantil compreendem o planejamento e como estabelecem relações com a sua prática pedagógica?**

Ao ampliar as análises realizadas na Iniciação Científica sobre o planejamento na primeira etapa da Educação Básica, propomos como objetivo geral **analisar como as profissionais da Educação Infantil compreendem o planejamento e sua relação com a prática pedagógica**. Como objetivos específicos propomos:

a) Compreender as concepções que fundamentam o planejamento, e como elas impactam na organização do trabalho pedagógico.

b) Conhecer a compreensão que as profissionais da Educação Infantil tem sobre o planejamento da prática pedagógica.

b) Evidenciar a importância do planejamento para a prática pedagógica na Educação Infantil.

A fim de alcançar esses objetivos, delimitamos um percurso metodológico numa abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Segundo Lüdke e André (1986, p.11) a pesquisa qualitativa implica no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada, com foco e interesse em dados descritivos do pesquisador com a situação estudada. Esta ação investigativa o auxilia a ter uma visão mais ampla sobre o ambiente, para assimilar como as experiências ali observadas podem ajudar no processo de análise das situações.

Para as autoras, é na fase exploratória que a investigação no campo da pesquisa favorecerá o pesquisador, na busca por obter dados possíveis e o entendimento sobre o objeto da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário especificar questões a serem observadas no campo e os modos como serão analisadas as observações feitas. Isso permite aos pesquisadores se apropriar da realidade presenciada e compreender de forma ampla o problema ao qual se refere.

As estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa foram: o estudo bibliográfico, compreendendo a elaboração de um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre o planejamento na Educação Infantil para compreender a relação pedagógica e a organização do trabalho do professor; e um estudo documental sobre como o planejamento é abordado no Curso de Pedagogia da UEPG, a partir das ementas das 42 disciplinas que compõem o curso e dos Trabalhos de Conclusão de Curso realizando um recorte de 5 anos dos trabalhos defendidos no período de 2012 a 2017. Como estratégias metodológicas utilizadas em campo, optamos pela observação dos momentos de planejamento em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Ponta Grossa; e a entrevista com as profissionais envolvidas no estudo. Nossa proposta foi trazer aspectos das vivências escolares, para a discussão sobre o planejamento ressaltando a visão das profissionais no que se refere aos seus impactos na prática pedagógica.

A análise das produções acadêmicas sobre determinada temática constitui o “Estado da Arte” que objetiva a sistematização da produção para apreender e ampliar o conhecimento sobre o que vem sendo produzido, retratando o processo de evolução dos diferentes campos da ciência. O Estado do Conhecimento, por sua vez, possibilita uma investigação menos ampla, contudo rigorosa, a respeito da produção acadêmica veiculada em espaços mais restritos de divulgação de pesquisas a respeito de determinado tema (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para a elaboração do Estado do Conhecimento, foi utilizado o portal de Periódicos da CAPES, tendo como descritores as palavras “Planejamento” e “Educação Infantil” e, como filtros, artigos em português divulgados no período de 2012 a 2017. Foram encontrados 257 artigos dos quais poucos realmente se referem ao planejamento como eixo principal do artigo. O levantamento feito no Portal de Periódicos da Capes, sobre o planejamento na Educação Infantil revela que mesmo sendo um dos componentes centrais na organização do trabalho pedagógico, o planejamento ainda não tem sido considerado nas publicações como um tema central. Isso se assevera quando se trata de sua compreensão no âmbito da Educação Infantil. O Estado do Conhecimento revela que na literatura o planejamento ainda é considerado em segundo plano, apontando para a necessidade de ampliação de pesquisas e produção acadêmica sobre o planejamento na educação infantil.

Por meio do estudo documental, envolvendo a análise de ementas das 42 disciplinas do Curso de Pedagogia, buscamos localizar quantas e quais discutem o

planejamento e suas especificidades em relação às etapas da Educação Básica. Na busca foram encontradas 4 disciplinas que deram ênfase ao planejamento: Didática no 2º ano com abordagem dos diferentes níveis de planejamento e do plano de ensino, inserido no planejamento docente; Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no 3º ano e o Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no 4º ano, ambas abordando a dimensão prático-reflexiva do planejamento; e, por fim, também no 4º ano, a disciplina de Planejamento e Avaliação, com análise deste conteúdo a partir da prática da sala de aula.

Essa análise foi seguida pela busca de identificação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos no curso, que abordavam o tema, tomando como referência os trabalhos desenvolvidos no período de 2012 a 2017. Utilizou-se como descritor “planejamento pedagógico”, inscritos no título dos trabalhos. Foram encontrados 8 trabalhos de grande relevância, sendo que um (2012), referia-se à dimensão lúdica do planejamento e outro (2016) que tratava do planejamento didático na sala de recursos; três (2014, 2015, 2016) versavam sobre o planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apenas dois (2015 e 2017) abordavam o planejamento na Educação Infantil; e, por fim, um (2017) referia-se ao planejamento didático no Ensino Médio.

No processo da investigação, a coleta dos dados em campo nos favoreceu perceber e compreender como está sendo trabalhado o planejamento pelos professores e a intencionalidade dele no processo escolar. Também, como os questionamentos que nos levaram a pensar na problemática da pesquisa está presente no campo de observação.

Lüdke e André (1986, p. 25) discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações variam de pessoa para pessoa, pelas vivências, histórias, culturas, pela realidade do contexto. No sentido de que as observações precisam ser bem estruturadas para que haja uma pesquisa significativa sobre os dados coletados e as influências do meio não distanciem o pesquisador do objeto da pesquisa.

Esta etapa da pesquisa teve como *lócus* o CMEI Alair Stremel de Camargo, escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, localizada no bairro Santa Paula, a investigação foi realizada entre os meses de abril e junho de 2019.

A coleta de dados foi organizada em duas etapas, sendo, inicialmente, a observação sistemática dos momentos de planejamento de três professoras selecionadas previamente em conjunto com a gestão da escola. Estas observações ocorreram no mês de maio, sendo registradas em diário de campo, duas vezes por semana, de acordo com um roteiro construído previamente. Foi feito o acompanhamento do trabalho de duas professoras do Infantil IV e uma professora do Infantil I. As observações foram seguidas pela entrevista individual, gravada em áudio, com três professoras pré-selecionada pela pedagoga, e posteriormente feita entrevista com a pedagoga da instituição. Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, cujas questões elaboradas previamente, estabeleciam um aprofundamento do roteiro utilizado nas observações feitas durante a coleta de dados da primeira etapa. Sobre esta técnica, Gil (2008, p. 109) afirma que, “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

A partir das observações e das entrevistas, foi possível conhecer as compreensões que as professoras possuem sobre o planejamento e como ele incide sobre suas práticas cotidianas.

Nesta pesquisa, buscamos conhecer como ocorrem os momentos de planejamento na escola e como as profissionais compreendem o planejamento, considerando a intencionalidade das práticas das professoras, como as especificidades das crianças são levadas em consideração na hora de planejar, e como elas consideram as orientações legais para o planejamento na articulação com suas ações pedagógicas.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, abordamos as concepções que sustentam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola da infância, apresentando o pensamento pedagógico de alguns autores como Comênio (2006), Rousseau (1990), Pestalozzi (1827), Fröebel (1899), entre outros, trazendo uma importante contribuição a história da infância. Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil. Destacamos, em sua origem, o caráter contraditório que se constituiu, de um lado como um campo de assistência social, para um atendimento precário, principalmente para crianças de famílias pobres; e de outro, como um caráter educacional para atendimento à crianças de classes economicamente favorecidas, como etapa preparatória para a escola. E,

por fim, apresentamos a importância do planejamento para a prática pedagógica na Educação Infantil. Ressaltamos a necessidade de considerar o planejamento como uma possibilidade de favorecer o pleno desenvolvimento da criança por meio das interações e mediação.

No segundo capítulo, procuramos abordar as análises das observações e das entrevistas semiestruturadas com as professora e a pedagoga, trazendo elementos e aspectos das vivências escolares, para discussões. Traçamos primeiramente uma aproximação com o tema, do qual foi feita a construção de um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), apresentando aspectos trabalhados na iniciação científica. Depois uma apresentação do contexto do CMEI, das profissionais entrevistada e as análise dos dados relacionados à prática pedagógica desenvolvida a partir de aspectos como: a estrutura física do CMEI, o planejamento, a rotina, princípios e técnicas de Freinet, inspirações da educação inovadora de Reggio Emília, participação das crianças, organização do trabalho anual.

No terceiro capítulo, procuramos trazer os impactos que os grandes autores da pedagogia trouxeram para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim como esses impactos estão presentes na prática das professoras, nos seus planejamentos e no próprio PPP da escola. Pensando na organização do trabalho pedagógico no planejamento e como isso reflete na formação inicial do professor que aspectos são levados em consideração, pensando em uma formação que promova aquisição além de conhecimentos básicos como ferramentas para uma atuação profissional.

Por fim, apresentamos as considerações e contribuições que a pesquisa traz em relação à prática pedagógica dos professores na Educação Infantil e como isso reflete na sua formação inicial e no seu entendimento sobre a criança.



## CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGIA E A INFÂNCIA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Este capítulo tem por objetivo, compreender elementos conceituais e históricos referentes aos modos como o pensamento pedagógico tem influenciado as concepções e o planejamento da prática pedagógica ao longo do tempo. Pretende-se destacar que o planejamento está diretamente relacionado às concepções que se tem da infância e da criança, bem como do processo educativo na história da Pedagogia.

Cumprir considerar que o recorte histórico aqui apresentado, tem seu início na transição da Idade Média para a Idade Moderna, onde se constituem as bases da sociedade ocidental capitalista, que vigora ainda nos dias atuais. No nascimento da Modernidade, houve uma mudança muito grande na organização social, política e econômica, motivada pelos países europeus, estendendo-se para suas colônias. Dentre as principais transformações, destacam-se o declínio de uma sociedade regida pela Igreja Católica e pela Monarquia; as descobertas nas ciências firmada na racionalidade; a mudança nas relações econômicas e de trabalho, dentre outras. Segundo Cambi (1999), a sociedade moderna emerge para uma nova visão do mundo e do ser humano, trazendo consigo transformações de cunho social, ideológico, político, educacional e pedagógico.

Essas transformações modificaram o pensamento da sociedade separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem, como também,

A revolução em muitos âmbitos, tais como o geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Com a revolução geográfica, vieram as grandes descobertas do mundo Ocidental. Os desenvolvimentos das navegações levaram à descoberta de novas terras, culturas, comercialização de produtos e de novos povos. (CAMBI, 1999, p. 196).

A revolução econômica foi desencadeada com o fim do modelo feudal, baseado no regime de servidão, onde o trabalhador rural era o servo do grande proprietário de terras, o senhor feudal. Com o surgimento do capitalismo, a terra já não era o único capital de subsistência dos povos, com uma abrangência maior na facilidade de transporte de mercadorias, e novas fontes exploração de riqueza, ocasionando uma demanda maior de capital. Desse modo,

Nasce o sistema capitalista, e nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo

econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico). (CAMBI, 1999, p. 197).

Neste contexto, a política girava em torno do nascimento do Estado novo, moderno, centralizado e controlado em todas as funções por um soberano, um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do soberano. (CAMBI, 1999). Muda-se assim, a concepção de poder, embora se tenha a figura do rei, o exercício de gerenciar a sociedade competiria a uma distribuição às demais instâncias da sociedade.

A revolução social promoveu a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia, que promoveu um processo econômico (capitalista), que mais tarde se opôs ao modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto do poder. O que subentende-se que a modernidade executa dois tipos e transformação ao mesmo tem: a laicização, no sentido de que os povos expandiram a compreensão do mundo e da religiosidade, principalmente nas altas classes sociais; e a racionalização, o uso da razão para compreender as coisas de forma científica lógica, analítica ou experimental opondo-se a toda forma de preconceito.

Já a revolução na educação e na pedagogia culminou na busca por uma formação do homem mais humano, firmada numa nova visão de mundo e em outra organização de saberes. Ocorreu uma grande virada nos processos de ensinar o homem e educá-lo, diferentemente da era cristã, na qual formava-se o homem para a *civitas Dei* – Cidade de Deus. (CAMBI, 1999).

Modificaram-se os fins da educação, contemplando um indivíduo ativo na sociedade, separando a razão da religião, entendendo que ele é um ser capaz de construir, modificar e dominar, compreendendo suas ações e consequências. Alteram-se, também, os meios educativos, além da família e da igreja, acrescentam-se, ainda, o exército, as escolas e as novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios), que agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo.

Segundo Cambi (1999), a escola passou a ocupar um lugar cada vez mais central, orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna. Por fim, mudando a concepção em relação às teorias pedagógicas, nasce uma Pedagogia como ciência, social e antropológica, para transformação humana. Nesse sentido, a Pedagogia e, de modo mais amplo, a educação, são compreendidas na modernidade como um processo que se renova, delineando-se como saber e como práxis, para

responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno. (CAMBI, 1999).

Com todos esses acontecimentos que desencadearam a Idade Moderna, o que começa se destacar não é mais o homem como um mero ser que habitava o mundo, mas um como alguém capaz de mudar e modificar a sociedade. A edificação do homem começa dentro da família, lugar que se torna cada vez mais central na formação moral e estende o seu controle sobre o indivíduo. A escola se renova na organização do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos.

No século XVII, as relações educativas nas instituições formativas se modificam na medida em que as teorizações pedagógicas também vão se renovando. De acordo com Cambi (1999, p. 279), os processos educativos:

[...] penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno.

Embora a educação e a Pedagogia tenham, na Modernidade, sofrido uma real reviravolta na história do Ocidente, foram elas que deram o pontapé inicial para o surgimento de grandes filósofos e pedagogos da época, evidenciando as grandes contradições sobre como a criança era vista e pensada no mundo e os modos como ainda eram tratadas na escola.

Para acompanhar a análise do processo educativo da criança, bem como o lugar do planejamento e o papel do professor na escola da infância, apresentamos, na sequência, os principais pedagogos e suas contribuições para pensar a educação das crianças ao longo da história na modernidade.

Iniciamos por Comênio, que foi o primeiro a pensar em uma educação universal, sobre uma forma de ensinar tudo a todos. Depois, Rousseau, o pai da Pedagogia Contemporânea, colocando no centro da sua teorização a criança, opondo-se a todas as ideias correntes, “elaborando uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo”. (CAMBI, 1999, p.343). Em seguida, trazemos Pestalozzi,

com sua proposta de métodos que visavam a formação total do indivíduo, por meio da chamada Pedagogia do amor, baseado na cooperação entre aluno e professor.

Destacamos, Fröebel, considerado o pedagogo da infância, pois focou em seus estudos o desenvolvimento da criança e foi o criador do Jardim de Infância (Kindergarten). Para Fröebel, o Jardim da Infância deveria ser um espaço não apenas de educar e cuidar das crianças, mas também de transformar a estrutura familiar para que os pais pudessem cuidar melhor de seus filhos. (SAVELI *et al.*, 2011, p. 27). Na mesma direção segue Montessori, que entendia a criança como um ser integral, repleto de particularidades e não somente como um futuro adulto. Destacamos, ainda, a proposta de Freinet, que trouxe um ideal de educação popular e, por fim, Loris Malaguzzi que delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens. Assim, podendo compreender brevemente os pensamentos de cada pedagogo sobre a educação nos propomos a pensar suas contribuições para a escola de Educação Infantil e, dentro dela, o planejamento da prática pedagógica.

No segundo tópico desse capítulo, trazemos um breve contexto histórico que possibilita compreender e contextualizar a Educação Infantil no Brasil. Primeiramente, associada a dois tipos de escola defendida: uma de cunho assistencialista, as creches, e outro de preparatório para a escola primária, o jardim de infância. Ressaltamos essas duas grandes diferenciações:

“a creche se diferencia do jardim de infância, pois era voltada às crianças pobres. Dessa forma, as instituições (creches) vão surgindo no Brasil tendo um caráter assistencialista, com o propósito de cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam” (SAVELI *et al.*, 2011, p. 34).

Observam-se os avanços e retrocessos da educação e os desafios que se colocam na busca pela qualidade na organização do trabalho pedagógico dessas instituições. De acordo com Kuhlmann Jr. (2007) pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico.

E, por fim, no último tópico, destacamos a importância do planejamento na Educação Infantil, passando a ser entendido para além de um papel a ser preenchido, como um elemento que ajuda o docente a dialogar e refletir sobre as funções da escola, o papel de adultos e crianças nas definições sobre os fazeres na escola da infância, fortalecendo a constituição de uma prática pedagógica significativa. Para Ostetto (2008, p.1), “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar

um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças”.

Portanto, nesta perspectiva, o planejamento possibilita ao professor projetar e refletir sobre o vivido, de modo a tornar significativa sua prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando seu compromisso com a formação humana dos sujeitos infantis. Ao professor, é importante ter consciência de seu papel no processo educativo das crianças, compreender as especificidades que perpassam a etapa da Educação Infantil, reconhecer as potencialidades dos sujeitos infantis e como favorecer experiências significativas para a formação humana.

### 1.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PEDAGOGIAS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Quando pensamos na criança remetemos ao seu lugar na sociedade, como indivíduo, que assumiu diferentes papéis ao longo da história. Pensar a infância nos instiga a compreender como viveram/vivem a infância nessa sociedade, ou seja, desde a forma como eram tratadas em tempos mais remotos como adultos em miniatura em relação ao comportamento, vestimentas, sem nenhum devido respeito ou cuidado; até nos dias atuais, em que, legalmente, se constituem como sujeito de direitos, mas na realidade concreta tem esses direitos violados.

É possível dizer que a concepção de criança e de infância que temos hoje teve o seu início juntamente com o nascimento da sociedade moderna. O nascimento do capitalismo exigiu novos olhares sobre a formação do cidadão para o novo tempo, o que implicou o surgimento de uma nova Pedagogia e, portanto, de uma reorganização da escola. Autores como Philippe Ariès (1986) e Franco Cambi (1999), demonstram, por meio de estudos sistemáticos, que o surgimento de um sentimento em relação às crianças e do movimento em relação à organização da escola se constitui juntamente com as mudanças estruturais ocorridas na passagem da Idade Média para a Moderna.

No século XVII, estudos sobre a história social da infância defendem que o sentimento de infância se constituiu entre o fim da Idade Média e o nascimento da Idade Moderna. Segundo Ariès (1986), não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta. Nessa perspectiva a sociedade percebia as crianças como adultos em menor escala. Assim descreve o autor:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1986, p. 275).

Ao tratar da concepção de infância, na sociedade medieval, de acordo com Ariès, a infância era ignorada, ainda que não fosse totalmente desprezada ou negligenciada. O autor destaca, por exemplo, que era perceptível ausência de crianças na arte medieval. Sobre o sentimento de infância, Ariès (1986, p. 156) relata que,

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. Tal dimensão foi dada em função de se referir àquele que não fala, *in fante*. De acordo com Resende (2012, p. 42), a palavra infância é de origem latina, bem como suas variações, compõem-se do prefixo *in*, que indica negação, e *fante*, presente do verbo *fari*, que significa falar dizer. A etimologia da palavra “infância” remete a forma como a criança, durante muito tempo, foi, e ainda vem sendo considerada: sem fala, sem voz, sem capacidade para falar. Para Ariès (1986, p. 10),

Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados.

O que se percebe era a criança tratada como um ser diferente do homem (comparada até com anão) na sociedade, por mais que ela pertencesse a um seio familiar, não era vista com suas particularidades. A criança não tinha seus merecidos cuidados, dados os contextos da época. Por exemplo, na Idade Média, a taxa de natalidade era grande, no entanto, a de mortalidade também era alta, porque a criança não recebia os devidos cuidados. Naquele contexto, quando ela falecia, os adultos

não apresentavam nenhum sentimento de apego, pois logo em seguida uma nova criança era concebida. Deste modo, a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 1986, p.10). O autor categoriza a primeira infância como:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem organizados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade... chama-se pueritia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos (ARIÈS, 1986, p.36).

As mudanças advindas com a Modernidade redefiniram o papel social da educação e da família retomando como núcleo de afetos e animada pelo "sentimento da infância", que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar. Elaborase um sistema de cuidados e de controles dela, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também, a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência. Assim, nasce também um sentimento moderno da família. De acordo com Cambi (1999, p. 204-205), os pais,

[...] não se contentam mais em apenas pôr filhos no mundo, em cuidar só de alguns desinteressando-se dos outros. A moral da época impõe que se dê a todos os filhos, não só ao primogênito, e no fim dos anos seiscentos também às filhas, uma preparação para a vida. A tarefa de assegurar tal afirmação é atribuída à escola. A escola substitui o aprendizado tradicional.

De acordo com Cambi (1999), junto com a modernidade, vem também uma série de mudanças e transformações, nos mais diversos aspectos da sociedade. Essas mudanças impactaram diretamente a educação, fazendo emergir uma Pedagogia que sustentasse a formação de indivíduos para a sociedade.

Mudam assim os fins da educação, destinando esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam também os meios educativos [...] a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna da sua ideologia e do seu sistema econômico (CAMBI, 1999, p. 198).

Partindo dessa compreensão, optamos por entender como se constituiu historicamente o processo educativo da criança no que se refere à Pedagogia. Esta

retomada histórica nos ajuda a conhecer o papel dos sujeitos – professores e crianças – no interior da escola, bem como os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico e, dentro dela, o planejamento.

Sendo assim, iniciamos por trazer Joan Amós Comenius (Jan Amos Komensky) um autor clássico da Pedagogia mais conhecido como Comênio ou Comenius<sup>1</sup>. De acordo com Piaget (2010), Comenius nasceu em Nivnice, na Morávia em 1592 e falecendo em 1670 em Amsterdã. Ele é considerado o pai da Pedagogia Moderna, pois foi o primeiro educador no mundo a dedicar-se à sistematização dos processos de ensino das crianças, organizando-o de acordo com a Didática Magna em quatro etapas: para a infância, a meninice, a adolescência e a juventude.

Fundamentado na visão de mundo da sociedade em que vivia, pautava que a educação deveria ser baseada no princípio de conhecer e amar a natureza. Preocupava-se com uma educação universal, ou seja, com um método que possibilitasse ensinar tudo a todos.

Comenius afirma a exigência de "uma educação universal" que não faça diferença de sexo ou de classe social. A sua concepção é um importante passo à frente, contemporâneo à primeira afirmação da burguesia capitalista, em relação à concepção medieval de uma escola de estrutura linear, que parte das disciplinas mais simples para as mais complexas (CAMBI, 1999, p. 289).

Sua maior obra é a Didática Magna, onde buscou mostrar que, se queremos uma sociedade digna, próspera, harmônica é preciso uma educação universal sem limitações, que abarcasse desde ricos, pobres, portadores de deficiência. Segundo Gasparin (1997), para Comenius, todos possuem capacidades para aprender e ter conhecimentos sobre o mundo, as ciências e a vida. Comenius pretendia modificar não apenas as escolas com os novos processos de ensino e de aprendizagem, mas também o indivíduo para que se sentisse ator do conhecimento e o buscasse como um meio de salvação para a eternidade, um conhecer-se a si mesmo.

Para compreender o pensamento de Comenius, é preciso buscar sua concepção de formação humana e de educação. De acordo com Gasparin (1997), para entendermos como Comenius chegou ao seu pensamento na Didática Magna e suas concepções de educação do homem é preciso conhecer seu contexto. Os pressupostos filosóficos e teológicos da época constituíram-se como suporte para

---

<sup>1</sup> Encontram-se, na literatura, o nome Comênio ou Comenius. Neste trabalho, optamos por utilizar Comenius, conforme utilizado por Cambi (1999).



tornar o homem uma criatura racional, virtuosa e santa. Para os pensadores da época, o ensino seria capaz de transformar as potencialidades que o homem já traz em si, infundidas e sua natureza para uma educação com fundamento no conhecimento moral, religioso.

Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Portanto, o homem é conduzido por uma natureza, reunindo condições de aprender tudo o que está ao seu alcance, aos olhos de Deus, buscando desenvolver e sobreviver com as interações sociais e intelectuais do meio. De acordo com Gasparin (1997), o autor expressa como a ação da educação e do docente pode exercer influência sobre o homem, comparando a mente humana com a terra, jardim, tábula rasa, cera e olho.

Ele compreendia que o cérebro está apto a receber as imagens e compreensão das coisas, considerando em primeiro momento que tudo é inato ao homem tudo que impressiona os sentidos no cérebro, desta forma o homem não se torna verdadeiramente um ser humano se não for educado. Assim desenvolve, na Didática Magna, aptidões para respeitar as concepções inatistas do homem, trabalhando, ensinando, transformando suas potencialidades à luz da religião e da compreensão natural do ser humano, que favoreceria o desabrochar de suas capacidades naturais, na qual a Didática seria o fundamento principal no processo de fortalecer nos estudos.

Na obra Didática Magna que possui como subtítulo “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, publicado em 1649. Comenius, ressalta que a formação deve se dar na primeira idade do homem de forma universal, e fundamentada no sobrenatural. Para ele, é por sua racionalidade que o homem conhece a si mesmo e a todas as coisas e seus fundamentos, referindo-se à origem do homem criado por Deus, à sua imagem e semelhança, e posto no paraíso.

Comenius ressaltava a importância da educação da criança, numa renovação universal da cultura e da sociedade, onde ela pudesse se realizar com a máxima delicadeza e doçura, sem nenhuma severidade e coerção. Cambi (1999, p. 289), ao referir-se ao pensamento de Comenius, afirma que "embora as escolas sejam diferentes, não se ensinam, porém matérias diferentes, mas sempre as mesmas de maneira diversa, ou seja, todas aquelas coisas que podem tornar os homens realmente homens".

Se o pensamento revolucionário de Comenius (1592 – 1670) trouxe um novo olhar sobre a educação, com Rousseau (1712-1778), deu um salto ainda maior.

Conhecido como o pai da pedagogia contemporânea, colocou no centro da sua teorização a criança.

De acordo com Söetard (2010), Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no dia 28 de junho de 1712, o segundo filho do relojoeiro Isaac Rousseau e Suzanne Bernard, que faleceu logo em seguida, no dia 7 de julho do mesmo ano. Em 1722, seu pai foi obrigado a ir para Nyon, e ele foi criado por um pastor protestante. No final da sua adolescência foi morar em Paris e, na fase adulta, começou a ter contatos com a elite intelectual da cidade, sendo perseguido pelas suas obras serem consideradas uma afronta aos costumes morais e religiosos do ano de 1762.

A maior obra e contribuição para a educação de Rousseau foi o tratado pedagógico "*Emílio ou da Educação*" (1762), um romance filosófico que parte do princípio de que o homem nasce bom, reflete sua natureza, mas é submetido a influências da sociedade, que o corrompe. Para Cambi (1999, p. 346), "a educação deve ocorrer de modo "natural", longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza".

A obra de Rousseau compõe um romance que narra o processo educativo de um jovem, retirado do contado social e educado com concepções e pensamentos que seguiam a desenvolvimento natural humano, propondo uma educação ideal, que livrasse o indivíduo da corrupção expressa na vida em sociedade.

Rousseau viu na criança um ser frágil, mas com grande potencial para aprender, se respeitada as suas singularidades. Ele afirma que a criança precisa ser cuidada e respeitada em seu próprio mundo. Portanto, é necessário pensar na infância, desde o nascimento, momento a partir do qual ela deve ser educada. Dentro deste contexto, Rousseau afirma que,

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai, portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Nota-se que Rousseau destaca como figura central na educação da criança, a figura da mãe, um pensamento que influencia até os dias atuais as relações sociais

associadas à figura feminina tanto no lar quanto na escola. Para o autor, a educação deve ocorrer de modo "natural", longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Nesse contexto, não é somente ensinar, mas fazer com que essa criança cresça diante de uma sociedade influenciadora sem deixar o compromisso de educar a criança para ser humana, aceitando seu próprio mundo e um modo próprio de nele viver. (ROUSSEAU, 1995).

A pedagogia de Rousseau faz parte de um esboço bastante complexo da filosofia e da história na naturalização do homem, para promover o retorno à sociedade, em condição natural. Lançou uma concepção da criança como um ser pensante, com ideias próprias, sendo vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Rousseau, por fim, considera que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-la. (ROUSSEAU, 1995).

Defensor da educação da criança e inspirado pela proposta educativa de Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) também teve um papel importante na Pedagogia. Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. Em sua juventude, abandonou os estudos religiosos para se dedicar à agricultura. (SÖETARD, 2010).

Pestalozzi foi um educador suíço que revolucionou a educação na constituição de um método que pudesse dar concretude ao romance de Rousseau. Seu método visava a formação total do indivíduo, por meio da chamada Pedagogia do amor, pensando na necessidade de um desenvolvimento infantil. De acordo com Cambi (1999), Pestalozzi idealizou três teorias pedagógicas na educação: a) a educação como processo que deve seguir a natureza, assim desenvolvendo o homem harmonicamente; b) a formação espiritual do homem desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional; e c) a instrução, onde o ensino é necessário a partir do contato direto com as diversas experiências que cada aluno teve. Desenvolvendo assim, de acordo com Cambi (1999, p. 419),

Uma educação elementar que parte dos "elementos" da realidade, tanto no ensino linguístico como no matemático, analisando-os segundo o "número", a "forma" e a "linguagem"; essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia, a infantil em particular, que procede gradativamente da intuição de simples objetos para a sua denominação e desta para a determinação das suas propriedades, isto é, a capacidade da sua descrição e desta para a capacidade de formar-se um conceito claro, isto é, de defini-los.

Portanto, para ele, a criança era um ser puro e bom, possuidor de uma natureza divina. Nesta pedagogia humanista e afetiva, a escola teria, como complemento, o apoio familiar. Conforme Söetard (2010), Pestalozzi considerava a educação como um processo que devia seguir a natureza, a liberdade, a bondade inata do ser humano, unindo mente, coração e mãos. As ideias de Pestalozzi marcam uma vertente da pedagogia tradicional denominada pedagogia intuitiva, cujas bases são os sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental. Söetard (2010, p.39), destaca que, para o autor,

O método de toda educação consiste em um princípio muito simples: seguir a natureza. O professor é um jardineiro, cuja tarefa consiste em providenciar as condições para que a planta se desenvolva, pois o princípio de seu crescimento está dentro dela mesma. O educador não acrescenta nada à criança, apenas vigia para que seu crescimento não seja prejudicado, mas siga o curso de sua própria lei.

Assim, o sistema de ensino de Pestalozzi baseava-se, principalmente, em um desenvolvimento completo, que envolvia todas as faculdades humanas: físicas, afetivas e psicológicas. Ele entendia a educação como um processo que devia seguir a natureza e os princípios como liberdade e bondade na formação da personalidade da criança.

Pestalozzi é visto como o primeiro Educador Social, por pensar na educação de crianças pobres, acreditando que, por meio dela poderiam visar um futuro melhor. Por meio dos estudos e de uma profissão, poderiam abandonar a condição de miséria e sobreviver à sociedade. Defendia a educação como um direito de todos, portanto, a educação deveria ser pública, gratuita de fácil acesso. Conforme Söetard (2010), Pestalozzi entende a educação como a formação do homem enquanto ser individual, escrevendo que “o homem não chega a ser homem a não ser por meio da educação”. (SÖETARD 2010, p.89)

A educação concebida por Pestalozzi delineou-se como voltada para o desenvolvimento orgânico e individual, que englobava a moral e o intelecto da criança. Concebendo-a como um processo natural e de cada criança, formulou o método de ensino que partia daquilo que a criança sabia, para os novos conhecimentos, do concreto para o abstrato, para se ter uma percepção sensorial da criança, isto é uma educação desenvolvida por conhecimentos de atividades comuns.

Seguindo o modelo das escolas fundadas por Pestalozzi, mas destinado a pensar as particularidades da criança bem pequena, destaca-se o filósofo e educador

alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), considerado o pedagogo da infância e do romantismo, pois focou em seus estudos o desenvolvimento da criança.

Segundo Heiland (2010), Friedrich Fröebel nasceu em 21 de abril de 1782, em Oberweissbach, no principado de Turíngia. O sexto filho de um pastor, órfão de mãe, que morreu seis meses após seu nascimento por complicações do parto, teve uma educação religiosa forte. Sua infância e a adolescência foram marcadas pela ausência da mãe e pouco contato com o pai. Enfrentou grandes dificuldades para aprender a ler, escrever e calcular. Em meados de 1797, foi enviado para Turíngia, para ser aprendiz de botânica. Dessas suas vivências, nasceu o interesse pelas ciências naturais.

Cambi (1999) destaca três importantes pensamentos educativos de Fröebel: a concepção da infância; a organização dos "jardins-de-infância" (Kindergarten), e a didática para a primeira infância, que constitui o "coração" do método froebeliano e que tanta difusão teve na práxis escolar do século XIX.

A concepção da infância de Fröebel parte de um pressuposto religioso, entendendo que a natureza é sempre boa, pois parte da obra divina que é Deus. Deste modo, se a infância vem da confiança da voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como "o divino, o espiritual, o eterno". (CAMBI, 1999, p.425).

É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo na natureza. Para Kishimoto e Pinazza (2007, p. 39), Fröebel compreendeu a formação do homem como um processo libertador e a educação como meio de integrar o indivíduo à coletividade, tornando-o capaz de participar da vida política, social e econômica e de se tornar responsável pela nova sociedade, industrial e liberal.

Para Fröebel, "a educação infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento". (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p. 46), para Fröebel, "a educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos a natureza e fazem parte do mesmo. Para Fröebel a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, revelando-se no ser humano individual". Ela, portanto, ocorre na medida em que a criança se desenvolve segundo a sua natureza e na vida. Faz-se necessário, portanto, uma pedagogia que valorize a atividade e a participação criativa da criança.

Fröebel foi o precursor dos jardins de infância, dedicando a maior parte de sua vida a estudar e observar os fenômenos educacionais e o desenvolvimento infantil. A escola da infância deveria ser um espaço não apenas de educar e cuidar das crianças, mas de uma educação com caráter emancipatório com base no cultivo de uma vida social cooperativa, como meio de integrar a criança. Saveli et al. (2011, p. 27), destacam que,

Fröebel dizia que as crianças são como semente que se transforma em árvore, semelhante a um jardineiro, o professor deveria ministrar a instrução de acordo com o grau e poder crescente da criança. Para ele, o desenvolvimento infantil vinha de atividades espontâneas. Reconhecia a necessidade e a importância da ampliação da educação para crianças da primeiríssima infância.

A pedagogia froebeliana constrói uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, um momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem. (CAMBI, 1999).

Passamos a apresentar a educadora que, dentre tantos homens, se destacou na Pedagogia, a italiana Maria Montessori que, na expansão dos jardins de infância e de seus métodos desenvolveu ideias de repercussão universal.

Segundo Röhrs (2010), Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, província de Ancona, na Itália e morreu em 1952 em Nordwijk, na Holanda. Filha de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, de família com condições financeiras favorecidas, recebeu incentivos e investimentos em sua formação.

Para Kishimoto e Formosinho (2007), Montessori foi persuasiva em suas escolhas diante de uma sociedade e cultura da época, enfrentando limites e espaços profissionais de domínio masculino. Com sua pedagogia científica, defensora dos direitos humanos, foi a primeira mulher italiana a estudar medicina, em 1896, e concluí-la com um estudo sobre neuropatologia. Tendo uma vida acadêmica marcada por sofridas conquistas socioculturais e políticas, tornou-se defensora da igualdade de condições de gênero.

Teve uma rica experiência de trabalho como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, com jovens e crianças com retardo mental. De acordo com Röhrs (2010), inspirada por essa experiência, constatou que as tinham necessidades e desejos de brincar e que, no asfalto, com pedaços de pão por falta de brinquedo, permaneciam intactos em suas atividades cognitivas. Isso levou Montessori a buscar

meios de estudar e educar essas crianças, dedicando-se a problemas educativos e pedagógicos.

A criança é reconhecida por Montessori como uma exploradora, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo. Com isso, há uma diferença entre ela e o adulto, pois a criança está em constante metamorfose e crescimento, já o adulto, em uma terminada idade, segundo ela, atingiu o seu estágio normal. Sendo assim:

A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve; a dupla forma fisiológica e psíquica tem uma fonte eterna: a vida; nós não devemos quebrar nem apagar as suas misteriosas energias, mas devemos, pelo contrário, esperar-lhe as manifestações sucessivas (MONTESSORI, 1932, p.38 *apud* KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2007, p. 118).

Montessori parte do pressuposto de que a criança não deve ser vista apenas como um ser frágil e impotente que precisa ser protegida e ajudada, mas como um ser potente e criativo. Nos princípios da pedagogia montessoriana, entre as crianças consideradas anormais e as normais a relação de comportamentos e respostas ocorreriam em ritmos diferentes, mas que ambos apresentavam capacidade de atingir aprendizado e se desenvolver. Essa constatação levou a autora a pensar na formação dos professores, como deveriam ser seu papel diante das crianças, tendo elas deficiência ou não (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2007, p. 101).

Na pedagogia montessoriana, o conceito fundamental é de que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Portanto, em 1907 criou uma instituição chamada de a “*Casa dei Bambini*” que atendia crianças filhas de trabalhadores, desenvolvendo métodos experimentais, sobretudo com suas observações de ritmos de tempo de aprendizagem, transformando a estrutura física para que fosse totalmente apropriada, para tornar o ambiente agradável. Neste contexto,

A sala de aula montessoriana não é aquela tradicional: carteiras enfileiradas, crianças quietas, sentadas, imóveis, professora em posição de destaque na frente da classe, vigiando os alunos. Ao contrário, as crianças têm liberdade para se comunicarem e se movimentarem na sala; geralmente elas sentam-se em tapetes no local que acharem mais adequados (COSTA; LAMÓREA, 1996, p. 99, *apud* SAVELI et al., 2011, p. 30).

Segundo Maria Montessori, o processo educativo deve se basear em ambientes motivadores, que visem o desenvolvimento humano. Desse modo, a educação não seria aquilo que o professor apresenta, mas um processo natural que se desenvolveria a partir de cada ser humano, em um ritmo próprio. É, portanto, papel

do professor, atribuir a ela condições de explorar suas descobertas e seu próprio eu no sentido de preparar e despertar para vida cotidiana, favorecendo suas experiências para isso. Seria, então, uma educação baseada no desenvolvimento dos sentidos e percepções com valores pedagógicos, ambiente e materiais que pudessem ajudar na aprendizagem. Nesse sentido, Kishimoto e Formosinho (2007, p.109) ressaltam que,

O professor precisa aprender com a criança e sobre a própria criança e sua natureza, por meio de observação atenta [...] o papel profissional de educar o professor, deverá em seu processo de formação e atuação, desenvolver o espírito do cientista, explorador, observador da criança e da humanidade.

Nesta perspectiva, para Maria Montessori, a criança é o ser que reserva as melhores potencialidades, para serem despertadas e desenvolvidas para uma nova educação que possa ser pensada na conquista da humanidade e da vida em viver a infância.

Ainda no início do século XX, tomou vulto a pedagogia de Celestin Freinet (1896-1966), grande defensor do direito da criança viver sua vida como criança, precisando ser respeitada como ser humano. Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na cidade de Gars, um pequeno povoado nos Alpes marítimos, na França. Teve uma infância e adolescência simples no campo. (LEGRAND, 2010 p.11). Com seus 21 anos se feriu em uma batalha e, voltando para sua cidade, passou a se dedicar às ideias pedagógicas, criando um conjunto de técnicas de trabalho pedagógico para o professor que envolvia as crianças como sujeito.

Baseado nos ensinamentos de Rousseau, Freinet, em contato com a natureza, buscou formar na criança o homem de amanhã, tecendo uma visão crítica de infância articulada com a sua concepção de homem, sociedade e natureza. Levou em consideração a criança como sujeito ativo, filiado a um determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, capaz de ser estudado e entendido por si só.

Em sua pedagogia, assegura que a criança tem uma necessidade permanente de experimentar, tocar, mexer e explorar. Freinet compreende que o aluno não poderia ser visto apenas como um expectador do processo de ensino-aprendizagem, mas considerava a criança como o centro de sua própria educação.

Sua concepção de infância exige um novo olhar sobre a prática pedagógica como os princípios norteadores de técnicas relacionadas a tal entendimento.

Freinet trouxe uma revolução para as propostas pedagógicas, entre elas a dinâmica em sala de aula por meio de trabalhos manuais, afetividade e cooperação.



Para ele, a criança necessita explorar os espaços, levantar suas hipóteses, encontrar respostas. Assim, Saveli, Althaus e Tenreiro (2005, p. 112) destacam que,

“é fundamental facilitar experiências às crianças e orientá-las em suas ações. Ações que correspondam com suas necessidades e interesses. Não apenas levando-se em conta brinquedos e brincadeiras, mas, sobretudo ações pela vida”.

As concepções freinetianas, sofreram duras influências políticas, culturais e sociais da sua época, devido ao papel do ensino direcionado para reforço e dominação de classes populares. Freinet buscou lutar por uma escola nova, para o povo, como uma conquista para a transformação social, preparando o homem para o papel destinado na sociedade. No dizer de Kishimoto e Formosinho (2007, p. 157), “a escola, para Freinet, é o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as”.

A escola é o ambiente onde a criança aprende fatos importantes para a vida em sociedade, a qual Freinet caracterizava como sendo uma escola centrada na criança, que deveria ser vista não só como indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade, tendo direitos e deveres. Saveli, Althaus e Tenreiro (2005, p. 113) apontam para o fato de que:

A escola deve ser um espaço privilegiado que valorize e oportunize as crianças experiências vivas e significativas. Uma escola ativa, dinâmica, aberta ao encontro com a vida, participante e integrada à família e a comunidade. Um espaço onde a criança através do seu tatear possa alcançar degraus mais elevados que a levarão mais alto e mais longe.

Na proposta de ensino-aprendizagem de Freinet, destacam-se no planejamento as aulas passeio e a roda de conversa desenvolvida diariamente com as turmas. (Kishimoto e Formosinho, 2007). A roda de conversa possibilita às crianças participarem do processo de aprendizagem, das experiências a serem vividas, da organização do dia da turma e promovendo, assim, o desenvolvimento de atitudes e de criar o desejo de expressão nas crianças.

Freinet acreditava na Pedagogia como um caminho para transformar a humanidade, onde as ações dos professores se assemelhassem com de um jardineiro e as crianças seriam o jardim. De acordo com Kishimoto e Formosinho (2007, p. 157), Freinet considerava que o docente deveria ser um mediador: aquele que conhece,

respeita e orienta o processo educativo, em uma parceria dialética permeada de afeto e respeito.

Na medida em que a criança explora o mundo com atividades pedagógicas lúdicas de seu interesse, “as crianças dariam frutos”, isto é, se desenvolveriam como um jardim belo e com flores. Concebendo assim a criança, como produtora que não se alienaria no processo de desenvolvimento, Freinet a vê como um ser histórico-social, afetivo, inteligente criador de cultura, artista de seu próprio desenvolvimento do saber (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2007, p. 163).

Por fim, destacamos, na contemporaneidade, a proposta de Loris Malaguzzi, como um grande diferencial dentre os pensadores pedagógicos clássicos, conhecido como idealizador da Pedagogia de Reggio Emília. Nasceu em 1920, promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa emergindo das linguagens das crianças e colocando-a como protagonistas, o que se contrapõe à organização da sociedade em um mundo autocêntrico. (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2007, p.277).

Partindo do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade, fortalece a ideia para uma pedagogia ativa pensada para a criança, envolvendo sua curiosidade, desafios e intensidades. Sua proposta emerge de uma perspectiva relações pedagógicas que se fundamentam na escuta, diferenciando-se dos demais pensadores clássicos da Pedagogia. Considera que a escola para a criança pequena deve ser um ambiente alegre, onde ela se sinta capaz de explorar e aprender, sendo bem cuidada e tratada pelo professor.

Malaguzzi ouviu falar sobre o empenho de uma comunidade na construção de uma escola para as crianças, diante do cenário de devastação da cidade no período pós-guerra. Sensibilizado pelo sofrimento da infância e decidido a contribuir, decidiu ir até a Reggio Emilia para conferir o fato, e conta o que viu:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

Diante desses fatores, a educação de Reggio Emilia foi construindo sua própria identidade, vindo de um cenário de pós-guerra, a cidade começou a se reconstruir, e, dentro dela, se constitui uma escola com sua própria abordagem. Uma escola contemporânea, pensada a partir das crianças e num processo de elaboração e

criação de conhecimento, que passou a ensinar ao mundo um novo conceito de pedagogia voltada para a infância. Para Malaguzzi, apud Kishimoto; Formosinho, (2007, p. 284). Quando se fala em um trabalho educativo junto à infância, é necessário dar sempre o máximo. Ele procurava na criança aquela nostalgia do futuro, uma nova humanidade perdida.

Malaguzzi buscou apresentar um novo conceito de infância que requer um novo papel, também, do professor. Para ele, o professor tem a tarefa da escutar a criança e na relação estabelecida, reconhecer suas múltiplas potencialidades. Na escuta atenta e sensível, torna possível mudar a forma como pensamos sobre elas. Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2007, p 278).

Para retratar sua compreensão sobre a criança, criou seu famoso poema, “As cem linguagens”. Sua proposta, atualizada na comunidade de Reggio Emília, passou a ser um referencial de documentação sobre as crianças, e o processo de compreensão, organização e da escuta. Na perspectiva de Reggio Emilia as crianças, ao experimentarem, levantarem hipóteses e desenvolverem autonomia, passam a ser protagonista de seu próprio processo de conhecimento.

Revisitar alguns dos grandes teóricos da Pedagogia nos ajuda a compreender as raízes das concepções e discursos que permeiam o cotidiano da escola. Não há prática sem teoria, também, as teorias não se sustentam sem a reflexão e as críticas necessárias às transformações da prática. Essas concepções contribuíram com a constituição da identidade da Educação Infantil, ainda que nos primeiros tempos, essa construção tenha se dado de maneira tão contraditória. Assim, no próximo tópico, trataremos dessa trajetória.

## 1.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, a história da educação se constitui a partir de um processo de desenvolvimento dos conceitos de infância e criança ao longo do tempo. Nas primeiras organizações de creches, escolas maternais e jardins de infância no Brasil surgiram dois tipos de escola infantil: uma de caráter assistencialista, para os filhos de pobres e famílias trabalhadoras, e outra preparatória para o ingresso na escola primária.

A história sobre a criança no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. (DEL PRIORI, 2010).

No século XVI, as primeiras escolas desenvolvidas no Brasil, foram fundadas e sustentadas pelos padres jesuítas chamada de Companhia de Jesus. Tinham como estratégia e missão catequizar os indígenas e escravos, desenvolvendo o programa educacional jesuítico a *Ration Studiorum*. De acordo com Del Priori (2010, p. 79):

Em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda”, que deviam imprimir-se os caracteres da fé e virtude cristãs. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América, e que seguiam os ventos que traziam e enviavam suas cartas ao Velho Mundo.

Após a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, em 1759, instaurou-se um silenciamento da educação por muitos anos. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foi retomada a proposta de educação para atender à elite que aqui estava instalada.

No entanto, naquele contexto, não havia uma preocupação com uma proposta educativa que atendesse às demandas da população em geral. Isso pode ser observado quando se identifica o número crescente de crianças abandonadas, geralmente, os órfãos e os filhos ilegítimos, indesejados, nascidos fora do casamento. Muitas vezes, eram abandonadas em locais públicos ou na “Roda dos Expostos”, que funcionava como um cilindro giratório em uma abertura na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro da Santa Casa de Misericórdia, sem que se conhecesse a pessoa que a havia depositado lá. A Roda dos expostos no Brasil funcionou de 1726 a 1948 (RIZZINI, 2009, p. 20).

A partir da metade do século XIX, entre a proclamação da República e a década de 1930, que se pode perceber um movimento de entusiasmo entre os intelectuais, e uma preocupação com a educação da criança, influenciada pelo discurso europeu. Por outro lado, a vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação acabou por incidir na construção de uma proposta assistencialista de atendimento educativo para essa parcela da população (KUHLMANN JR, 2007).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), no ano de 1899, dois fatos importantes ocorreram marcando a constituição do atendimento educativo assistencial às crianças

no Brasil: a inauguração do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a criação da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo a primeira creche brasileira para filhos de operários.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância precedeu a criação do Departamento da Criança, em 1919, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas também, de combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2000).

Percebe-se uma diferenciação, que vale ser ressaltada, às duas denominações dadas às instituições de atendimento à infância: os termos creche e jardim de infância, que surgiram naquela época. As creches, como ficaram conhecidas, foram criadas e destinadas para as pessoas consideradas pobres e necessitadas e, também, para as crianças filhas de mães operárias e trabalhadoras. Neste caso, as instituições possuíam uma concepção de assistência. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), as creches e os cuidados com os pobres não deveria ser feito com grandes investimentos, pois a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. Nesta perspectiva de educação assistencialista, ressaltam-se dois aspectos: primeiro, previa retirar a criança da rua e, segundo, era uma proposta de educação com baixa qualidade no atendimento:

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinados; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social (KUHLMANN JR., 2007, p. 167).

Já nos jardins de infância, com inspiração froebeliana, tinha-se outro olhar para a criança. A proposta era desenvolvida por meio de atividades lúdicas que visava os aspectos cognitivo e afetivo das crianças advindas de famílias economicamente favorecidas. Nestas instituições, havia grande preocupação com os aspectos pedagógicos e preparatórios das crianças, exercendo o papel de moralizador da cultura. De acordo com Kuhlmann Jr. (2007, p. 69), “o jardim de infância seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer que seja o nome dado a instituição com características semelhantes - seriam assistenciais e não educariam”.

No entanto, as crianças filhas de trabalhadores não tinham previsto esse mesmo desenvolvimento. Ou seja, a educação não era igualitária a todas as crianças brasileiras, pois a instrução de cunho pedagógico era distinta para as diferentes classes sociais, visto que as camadas mais populares recebiam uma educação voltada ao assistencialismo. Reforçando esse pensamento, Kuhlmann Jr. (2007, p. 166) afirma que:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte da concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, de igualdade e fraternidade.

Desta forma, nota-se uma busca por reforçar o contraste entre as classes sociais. Enquanto as crianças das classes pobres, filhas de trabalhadores eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

As nomenclaturas creche e jardim de infância exprimiam, na época, uma distinção sociocultural. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 9),

As nomenclaturas deixam de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim- de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Em 1921, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Neste evento foi discutida com maior ênfase a questão da Educação Infantil, formando um registro da existência de 30 instituições públicas entre creches e jardins de infância no Brasil. Em 1924, realizou-se uma nova estatística que registrou um total de 47 creches e 42 jardins de infância.

Com a regulamentação do trabalho feminino em 1932, as creches em empresas passaram a ser de caráter obrigatório, caso possuísse mais de 30 funcionárias. Esta medida de obrigatoriedade da educação infantil integrou-se à Constituição de 1988 que prevê creches gratuitas para crianças de zero a seis anos.

Três anos depois, em 1935, em São Paulo, surgiu o primeiro parque infantil, que seria um educandário ao ar livre, e logo essa ideia se espalhou pelo país.

Conforme o tempo foi passando, a diferença entre creche e jardim de infância foi se modificando. A partir de meados de 1970, a educação começou a ser pensada como compensatória para as classes sociais menos favorecidas, trazendo à tona seu caráter discriminatório e assistencialista. De acordo com Kuhlmann Jr (2007, p. 166):

[...] as concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos.

A primeira vez que a educação das crianças pequenas foi considerada como um direito na legislação brasileira foi com a Carta Constitucional de 1988. Esta iniciativa possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, atribuindo ao Estado o papel de provedor dessas instituições, assegurando a permanência das crianças de zero a seis anos de idade, repassando as obrigações que antes eram da área de assistência social para a área da educação.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O ECA foi fundamental para firmar legalmente os direitos sociais das crianças que passaram a ser respeitadas, ao menos no plano legal, sendo a elas assegurados direitos como sujeitos singulares que precisam ser reconhecidos como atores do próprio desenvolvimento.

Outro marco legal que passou a orientar a Educação Infantil após a Constituição federal de 1988, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n.º 9.394/96, consolidada em de 20 de dezembro de 1996. A partir dela, a

Educação Infantil começou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, passou a ser regulamentada pelo sistema educacional brasileiro.

Deixando de ser responsabilidade das secretarias de assistência social, as creches passaram a ser organizadas e acompanhadas pelas secretarias de educação dos municípios. A partir de 2006, passou a receber subsídios do Fundeb, fundo que, até então, era destinado apenas ao Ensino Fundamental.

Ao ser reconhecida, pela legislação nacional, a Educação Infantil, organizada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), são parte do sistema educacional, e primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil passa a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais. Entre os seus princípios o cuidado e a educação se articulam para possibilitar o desenvolvimento da criança no cotidiano das instituições educativas.

A história da Educação Infantil, marcada pela contradição entre o atendimento dado às crianças das diferentes classes sociais, acabou por dificultar a construção de uma identidade para essa etapa da educação. Passando a ser parte da Educação Básica, creches e Jardins de Infância, tinham características e propostas muito diferentes. Sendo assim, em 1998, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os primeiros subsídios para a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Os RCNEI destacam que,

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Estes referenciais tornaram-se documentos orientadores das práticas educativas e sua intenção era harmonizar e ajudar as escolas instituições públicas ou privadas, na elaboração de seus planejamentos pedagógicos, tendo como objetivo direcionar e encaminhar ações que se buscam estabelecer e garantir condições escolares de desenvolvimento da criança considerando-a de acordo as DCNEI como:



Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, a partir deste documento, busca-se garantir uma educação de qualidade em que a escola possa propiciar a todas as crianças o acesso ao desenvolvimento respeitando sua infância, suas características e especificidades.

Atualmente, a Educação Infantil, assim como todas as etapas da Educação Básica, passam a ter um novo documento referencial que apresenta uma proposta curricular para todas as escolas brasileiras, tendo como fundamentação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), propõe como alternativa à organização por área de conhecimento, os campos de experiência, constituindo em arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Estão organizados em cinco campos de experiências, definindo os objetivos de aprendizagem a ser desenvolvidos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades.

Os eixos estruturantes e as competências gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.35).

Portanto, contribui para que sejam estruturadas de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, atingindo o desenvolvimento das competências gerais.

Na trajetória de constituição da Educação Infantil no Brasil, as transformações históricas proporcionaram uma compreensão de acontecimentos em função de movimentos sociais de lutas e conquistas sobre os direitos da criança construindo uma

identidade dessa etapa da Educação Básica. Proporcionando a busca por uma educação de qualidade que possa ser reconhecida não só nos documentos oficiais, mas na compreensão a respeito de suas características e especificidades. Assim no próximo tópico trazemos essa compreensão diante das concepções de planejar e na participação ativa as crianças, no se desenvolvimento.

### 1.3 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito da educação o planejamento não deve ser tomado apenas como mais um procedimento administrativo de natureza burocrática, e sim como uma prática educativa, que gera intencionalidade diante de ações didáticas e pedagógicas na escola. Trata-se de um instrumento que permite ao profissional uma elaboração concreta do que será desenvolvido, diante da organização do trabalho educativo no âmbito escolar, de modo que se possa atingir as especificidades e os objetivos do processo de ensino de todas as crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Ele proporciona ao educador uma visão crítica de seu trabalho, pois com ele o professor repensa, revisa, busca novos significados de modo a alcançar êxito em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Ostetto (2008, p. 2), a elaboração do planejamento depende da visão de mundo, da criança, da educação, do processo educativo que temos e queremos ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música e na forma como encaminhar esse trabalho. Portanto, ele não é somente um ponto de partida para atingir determinado trabalho ou conteúdo, mas é, na educação, uma possibilidade de ampliação de experiências.

Desse modo, busca-se ver nas ações dos professores uma percepção positiva em relação ao ato de planejar. Apesar de reconhecerem sua importância, há resistências e, até mesmo, dúvidas sobre como realizar um bom planejamento, sua estrutura, como sistematizar o plano e seus desdobramentos, quais objetivos propor e como torná-lo significativo para as crianças. Sabemos que planejar vai além de colocar no papel o que queremos que nossos alunos venham a aprender e as metodologias que se pretende utilizar para se atingir os objetivos. Planejar é o tempo e o espaço propício para que o professor possa refletir sobre o que observou e escutou de seus alunos, o que foi significativo nas trocas e interações, os sentimentos que

emergiram das situações para firmar um compromisso com o desenvolvimento da criança vivenciado no cotidiano da sua prática docente.

A organização de tempos e espaços para provocar o desenvolvimento das crianças, envolve intencionalidade e planejamento, fazendo com que o cotidiano se revele, conforme Gandin (1990), em um ambiente que traga bem estar às crianças e adultos ao mesmo tempo em que seja um lugar desafiante que provoque a criatividade.

A prática pedagógica na Educação Infantil requer conhecimentos específicos, sobre quem é a criança, como vive a infância, como organizar os tempos e espaços que contribuam para o seu desenvolvimento, bem como o planejamento das ações do professor. Assim, argumenta-se sobre o importante papel do planejamento para a prática do professor nessa etapa da educação básica. Trata-se de um processo de reflexão, principalmente na Educação Infantil, onde a criança está se descobrindo como parte da sociedade. Deste modo, o planejamento contribui para tornar significativa a prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando seu compromisso com a formação integral dos sujeitos infantis como um caminho para a transformação da prática pedagógica.

Neste sentido, concordamos com Franco (2015), quando afirma que as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar de forma a garantir o processo de transformação do processo de ensino aprendizagem.

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

É preciso compreender a importância do planejamento na construção de rotinas que superem a supremacia do adulto em relação à criança e permita uma organização mais democrática, na qual a criança possa participar e agir, partindo desde a formação inicial do professor, num movimento teórico-prático que valorize o papel do professor de creches e pré-escolas, mas que afirme a capacidade da criança em participar de seu processo educativo (MOSS, 2009).

Assim sendo, a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento precisa ser pensado como um movimento

reflexivo, coletivo e democrático, no reconhecimento da escola como um espaço de formação humana. Segundo Freire (1996), um aspecto fundamental na formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática. O autor afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p.44).

Portanto, torna-se necessário pensar a formação inicial como um exercício reflexivo que propicie oportunidade de compreender de maneira profunda a organização do cotidiano da escola, como as crianças se desenvolvem e quais as especificidades que perpassam essa etapa da educação. Neste sentido, o planejamento passa a ser entendido, para além do documento a ser elaborado, mas como um elemento que ajuda a dialogar e refletir sobre as funções da escola, o papel de adultos e crianças nas definições sobre os fazeres na escola da infância, fortalecendo a constituição de uma prática pedagógica significativa.

Para o indivíduo em formação, a busca pela construção de sua identidade e da transformação da realidade, se faz em um processo que se constitui ao longo da sua formação docente, por meio da prática e da ação reflexiva. Portanto, além da formação inicial, o profissional precisa buscar continuamente sua formação para se constituir enquanto docente. Neste sentido, Pimenta (1999), afirma a importância da formação contínua, para ajudar o professor a se situar na sociedade em que vive, sendo um intelectual reflexivo, ou seja, capaz de refletir sobre sua prática pedagógica transformando-a e aprimorando-a constantemente, de forma autônoma.

Desta forma, compreende-se o planejamento como um caminho para a transformação da prática pedagógica, uma vez que, o projetar-se sobre o próprio fazer docente implica assumir um posicionamento político-pedagógico atribuindo relações pedagógicas entre sujeitos. A ação de planejar favorece a reflexão sobre a prática educativa. No entanto, essa prática precisa ter um caráter intencional e sistemático, isto é, organizada previamente, para que assim se concretize o planejamento diante das ações didáticas e pedagógicas da escola. Franco (2016, p. 25), considera que toda prática carrega consigo uma intencionalidade, como forma de reflexão e transformação, além da concepção de homem, sociedade para assim se constituir como uma prática educativo-pedagógica, dentro de uma postura ética e essencial para o ato educativo.

De acordo com Farias *et al.* (2009), é preciso caminhar para um ato de planejar numa perspectiva pedagógica e transformadora, assim compreendendo o

planejamento como um instrumento de organização docente com dimensões individuais e coletivas. É na formação que se precisa proporcionar ao professor competência e conhecimentos sobre a ação pedagógica e o ato de planejar, para que ele fuja de improvisos. Neste sentido, o professor deixa de ser transmissor de conhecimento para se tornar um mediador no processo educativo, de transformar a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento. Para Nadal e Papi (2007) fundamentados em Gasparin (2002),

Ao atuar como mediador no processo ensino- aprendizagem, o professor possibilita o contato dos alunos com a realidade científica num contexto de significação, uma vez que ele atua resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação se dá através da explicação do conteúdo científico de perguntas sugestivas, do diálogo, da problematização do conteúdo, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa (NADAL; PAPI, 2007, p. 20).

E o planejamento na Educação Infantil possibilita ao professor projetar e refletir sobre o vivido, de modo a tornar significativa sua prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando seu compromisso com a formação integral dos sujeitos infantis. Aroeira, Soares e Mendes (1996) afirmam que não basta o professor gostar de crianças e ser carinhoso ou afetivo com seus alunos, para promover um processo educativo significativo. É preciso conhecer a criança e considerar sua participação na constituição de um planejamento que promova seu pleno desenvolvimento integral da criança, tanto no sentido físico como psicológico e cognitivo.

O ato de planejar, no contexto da Educação Infantil, torna-se um momento que possibilita o professor encontrar soluções no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Portanto, o planejamento deve ser uma ação reflexiva, de caráter participativo, articulador e mobilizador, onde o professor não escolhe os conteúdos, habilidades, e campos de experiência a serem desenvolvidos, mas que acompanhe o tempo todo o processo de diagnosticar avanços, dificuldades de um aluno ou da turma toda. Para tanto, ele deve considerar as peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, pensar e sentir. Para Ostetto,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências 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).

Dessa forma, o educador, ao traçar metas e propor objetivos, precisa ter intencionalidade em relação ao processo educativo. No entanto, a intencionalidade não deve permanecer no pensamento, mas que ser concretizado na prática. O ato de planejar pode ser definido como um instrumento que orienta a prática docente, um facilitador de reflexão e de tomadas de decisões. Assim, torna-se uma ferramenta que ajuda o professor nas previsões do que acontecerá em sala.

Na abordagem Histórico-Cultural, o processo educativo desenvolvido na escola deve considerar a imersão da criança na cultura a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história humana. De acordo com Costa e Mello (2017, p. 13),

Somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos. A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos a leis culturais, e, na cultura, somos um campo de possibilidades, de potências em termos de desenvolvimento.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o planejamento é um instrumento que revela uma intencionalidade e se efetiva num compromisso com o máximo desenvolvimento da criança. Portanto, ao professor é importante ter consciência de seu papel no processo educativo das crianças, compreender as especificidades que perpassam a etapa da Educação Infantil, reconhecer as potencialidades dos sujeitos infantis e como favorecer experiências significativas para a formação humana. Conforme aponta Mello (2007) citado por Koerich (2012):

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88 *apud* KOERICH, 2012, p. 29).

Essa compreensão a respeito do processo educativo da criança revela também, o papel a ser assumido pela escola de Educação Infantil, bem como a função do professor que nela atua. Portanto, nesta perspectiva, o planejamento possibilita ao professor projetar e refletir sobre o vivido, de modo a tornar significativa sua prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando

seu compromisso com a formação humana dos sujeitos infantis. A elaboração de um planejamento articulado às necessidades das crianças e de seu processo educativo requer conhecimentos técnicos e sensibilidade, sendo necessária uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor compreender o processo educativo a partir das especificidades da Educação Infantil.

Segundo Costa e Mello (2017), pautados em Leontiev (1978), o planejamento se fundamenta através do desenvolvimento humano, estruturado das experiências vividas pela criança. Desse modo pressupõem que:

O planejamento docente orienta a organização dessas condições de vida e educação na escola da infância, com elas, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas [...] no planejamento definimos as condições de vida e educação na escola para promover saltos qualitativos na formação das qualidades humanas [...] para isso o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover nas crianças desde pequeninas o máximo de desenvolvimento humano (COSTA; MELLO, 2017, p. 221).

Consideramos a abordagem histórico-cultural a partir do desenvolvimento humano, compreendendo que a criança é um ser social, cultural e psicológico, situado historicamente e geograficamente, em pleno processo de aprendizagem. (COSTA; MELLO, 2017, p. 226). Portanto, o papel da educação e do educador e especialmente apontar para o estabelecimento de uma identidade educativa.

É possível compreender que, as mudanças sobre as concepções da criança foram ao longo dos tempos mudando, desde as concepções trazidas por Ariès (2011) e Cambi (1999) entre outros autores, contribuindo para a construção da concepção de infância e educação que temos hoje.

No percurso da história da Educação Infantil no Brasil, a questão do atendimento as crianças menos favorecidas perpassa uma trajetória de avanços e retrocessos nas constituições, e direito da criança, pela busca de uma educação igualitária que contribua para uma educação que respeite, efetivamente, o desenvolvimento e aprendizado dessa. Assim, defendemos a Educação Infantil como um espaço de aprendizagens, onde as crianças possam e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escola. Portanto nesse segundo capítulo traçamos um panorama das concepções de crianças e de como elas são consideradas nessa etapa, diante de seu desenvolvimento.

## **CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA ACADÊMICA E DAS PROFESSORAS**

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o planejamento é um instrumento que revela uma intencionalidade e se efetiva num compromisso com o máximo desenvolvimento da criança. Portanto, ao professor é importante ter consciência de seu papel no processo educativo das crianças, compreender as especificidades que perpassam essa etapa da educação, reconhecer suas potencialidades e como favorecer experiências significativas para a formação humana.

No entanto, tem-se observado, de modo especial nas práticas de estágio, uma dificuldade na compreensão a respeito do planejamento para além de uma prática, muitas vezes, burocrática ou um registro sem relações com o desenvolvimento das crianças e o cotidiano da escola; ou ainda, uma lista de ações e atividades estanques e pouco significativas para as crianças. As dificuldades em relação ao planejamento das práticas de docência, revelaram lacunas na própria formação dos acadêmicos.

Assim, nesse segundo capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica que subsidiou nossas reflexões sobre como as professoras compreendiam e realizavam o planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil. A proposta foi trazer elementos e aspectos das vivências escolares para a discussão sobre o planejamento ressaltando a visão das profissionais no que se refere à própria prática pedagógica.

Sendo assim, no primeiro tópico apresentamos a trajetória inicial da pesquisa, ainda durante a iniciação científica, destacando a aproximação com o tema por meio do estudo documental e do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). No segundo tópico, trazemos uma caracterização das participantes da pesquisa, bem como a relação pedagógica e a organização do trabalho do professor da Educação Infantil, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Ponta Grossa. No tópico seguinte, apresentamos os dados e as análises relativas à organização do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, evidenciando as percepções obtidas nas observações, bem como, a fala das participantes. Por fim, no último tópico, apresentamos os dados referentes ao planejamento da prática pedagógica na instituição de Educação Infantil, evidenciando os desafios e as estratégias utilizadas pelas professoras na organização do trabalho cotidiano.



## 2.1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DO PLANEJAMENTO: ESTADO DO CONHECIMENTO E PESQUISA DOCUMENTAL

Durante a iniciação científica, como forma de aproximação com o tema, foi feita a construção de um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), como um movimento inicial de conhecer o que havia sido publicado sobre o tema investigado. Este trabalho consistiu em um levantamento de produções acadêmicas sobre o planejamento da prática pedagógica, atividade que possibilitou uma compreensão inicial sobre o planejamento, sua intencionalidade em relação à prática pedagógica, apontando a necessidade de aprofundar essa dimensão na formação do professor da Educação Infantil.

Com essa coleta de dados foi possível escrever um resumo expandido juntamente com a professora e Doutora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, para o evento de extensão "25ª Semana da Educação e 1ª Semana Acadêmica da Pedagogia EaD", da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

No período de desenvolvimento da iniciação científica, foi realizado um levantamento bibliográfico por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Realizamos a busca na plataforma de dados com o uso dos descritores "Planejamento" e "Educação infantil", tomando como referência um período de cinco anos (2012-2016), sendo encontrados 257 artigos.

Desses artigos, foram selecionados aqueles que abordavam o planejamento na Educação Infantil, sendo identificados quatro artigos. Os dados referentes aos artigos foram organizados em uma tabela no Word, contendo: título, autor, ano de publicação, nome do periódico, resumo e palavras chave.

O levantamento feito no Portal de Periódicos da Capes, sobre o planejamento na Educação Infantil, durante a iniciação científica possibilitou reconhecer a necessidade de ampliação de pesquisas e produção acadêmica sobre o planejamento na Educação Infantil, uma vez que, mesmo o planejamento sendo um dos componentes centrais na organização do trabalho pedagógico, foram encontradas poucas publicações que tomassem como abordagem central o planejamento na educação infantil.

Dando continuidade à pesquisa, buscamos compreender como a dimensão do planejamento na Educação Infantil estava sendo trabalhado no curso de Pedagogia.

Para tanto, fizemos uma pesquisa documental por meio da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso nele defendidos. Ao investigar analisamos os temas discutidos nestes trabalhos, defendidos no curso de Pedagogia no período de 2012 a 2017 que abordassem a palavra planejamento no título, sendo encontrados oito trabalhos. Utilizou-se como descritor “planejamento pedagógico”, inscritos no título dos trabalhos. Foram encontrados 8 trabalhos de grande relevância, sendo que um (2012), referia-se à dimensão lúdica do planejamento e outro (2016) que tratava do planejamento didático na sala de recursos; três (2014, 2015, 2016) versavam sobre o planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apenas dois (2015 e 2017) abordavam o planejamento na Educação Infantil; e, por fim, um (2017) referia-se ao planejamento didático no Ensino Médio.

Com uso da pesquisa documental, também buscamos compreender como o planejamento era tratado no Curso de Pedagogia. Assim, analisamos as ementas das 42 disciplinas do Curso. A intenção foi localizar quantas e quais discutem o planejamento e, no caso de tratarem o tema, em que medida se referiam às especificidades da Educação Infantil. Nesta busca foram encontradas 4 disciplinas que deram ênfase ao planejamento: no 2º ano a Didática, com a abordagem nos diferentes níveis e como plano de ensino está inserido no planejamento do trabalho docente; no 3º ano o Estágio Curricular Supervisionado Em Educação Infantil; no 4º ano o Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, também, a disciplina Planejamento e Avaliação, com estruturas de conteúdos na prática da sala de aula, discutindo o planejamento junto com a avaliação no processo de ensino aprendizagem, e as perspectivas do planejamento na Educação Básica.

As sínteses destas análises foram organizadas em um resumo expandido aprovado para ser apresentado no VI Colóquio Internacional de Educação da Unoesc (Joaçaba- SC). Nele discutimos a importância de se pensar o planejamento como um movimento reflexivo, coletivo e democrático, no reconhecimento da escola como um espaço de formação humana e que a pesquisa proporcionou um novo olhar e conhecimentos sobre a prática do professor que reflete muito na sua prática pedagógica.

Ao depararmos com tantas informações pesquisadas durante a iniciação científica, restaram mais questionamentos que justificaram compreender as relações estabelecidas entre as concepções das professoras sobre o planejamento e suas

implicações na prática pedagógica. As indagações nos levaram a investigar as lacunas no campo da formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil.

Neste sentido, defendemos a necessidade de pensarmos na formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil, principalmente nos aspectos que os levem a refletir sobre a intencionalidade do planejamento para alcançar uma prática educativa significativa, onde ambos os envolvidos, professores e crianças, se sintam pertencentes e ativos no processo educativo, tanto o professor no ato de planejar, quanto a criança no seu desenvolvimento.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA

O ambiente educativo escolhido para desenvolvermos a pesquisa foi o CMEI Alair Stremel de Camargo, do Município de Ponta Grossa, por ele ser um campo de estágio de docências, recebendo estagiários da UEPG, e também por ter feito parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Foram realizados todos os procedimentos de autorização (Apêndices A e B), com pedido na seção de protocolo da própria prefeitura feito no final do ano de 2018, sendo autorizado pela Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo de 2019.

A autorização e a carta de apresentação foram entregues à direção do CMEI, que desde o início nos acolheu prontamente. Foi feita uma breve conversa com a pedagoga da escola, para conhecer o CMEI e definir as participantes da pesquisa. Definidas as turmas, iniciei a pesquisa acompanhando o trabalho de duas professoras do Infantil IV e uma professora do Infantil I /II sendo uma turma mista, com crianças de 1 e 2 anos de idade.

No CMEI, a pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo construído um roteiro para cada fase: uma de observação da prática pedagógica e dos momentos de planejamento das professoras com a Pedagoga (Apêndices A e B); e outra de entrevistas com as profissionais (Apêndice C). As observações ocorreram no mês de maio e foram registradas em diário de campo, duas vezes por semana, no período da tarde entre as 13h às 16 horas. Já as entrevistas semiestruturadas aconteceram no mês de agosto, em um único dia, previamente agendado. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

Para preservar a identidade, de acordo com as orientações éticas da pesquisa, as participantes receberam nomes fictícios, sendo que as professoras receberam

nome de flores (Margarida, Orquídea, Violeta) a pedagoga o nome de uma pedra preciosa (Esmeralda).

O Centro Municipal de Educação Infantil Alair Stremel de Camargo, está localizado no bairro Contorno, sendo inaugurado em 10 de abril de 2017. A instituição apresenta um ambiente agradável para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças. Sua proposta pedagógica, descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP), se fundamenta nas concepções de desenvolvimento social e histórico para a qual a tarefa educativa integra os conceitos de Educar e Cuidar, promovendo o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, físico-motor, linguístico, social e afetivo.

Juntamente com as famílias, comunidade e demais profissionais o CMEI direciona esforços para efetivar uma proposta que almeja melhorar a realidade local no sentido de priorizar o desenvolvimento integral das crianças respeitando as dimensões afetivas, cognitivas, físicas, sociais e culturais. Desse modo, conforme expresso em seu Projeto Político-Pedagógico, compreende sua função social, por meio de uma gestão comprometida com um conjunto de ações que integram as dimensões: pedagógicas e humanas, construída a partir de resultados do dia-a-dia. Como ponto inicial e final de uma prática social, busca passar do conhecimento fragmentado de mundo do sujeito para um conhecimento amplo e articulado com a vida dos sujeitos. Assim, promove uma prática voltada ao desenvolvimento social, enraizada na transformação, por intermédio do coletivo.

O CMEI está sediado em um prédio novo e atende aproximadamente 130 crianças, em horário integral, das 7h30min às 17h30min na 1ª etapa da Educação Básica: modalidade creche - 0 a 3 anos e pré-escola - 4 a 5 anos. A equipe é composta por 8 professoras regentes, 3 professoras corregentes, 2 estagiárias, 1 auxiliar de turma, com escolaridade mínima de magistério no ensino médio, Licenciatura em Pedagogia e especialização. A equipe gestora, diretora e coordenadora pedagógica, têm formação em Pedagogia e Especialização na área da educação.

A proposta de trabalho do CMEI é organizada seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Para que as orientações sejam contempladas na prática de cada professora, a equipe gestora e pedagógica cria estratégias para repassar informações e acompanhar o desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, cada professora tem, no caderno de planejamento, as orientações dadas pela prefeitura e repassada pela equipe pedagógica nas reuniões, momentos de formação

continuada e nas orientações de planejamento. Nos cadernos, as professoras têm um quadro contendo os princípios da proposta pedagógica da rede com técnicas de Freinet, juntamente com inspirações da educação de Reggio Emília, sendo apresentadas como no quadro a seguir:

Quadro 1 - Proposta de trabalho na Educação Infantil

Freinet		Reggio Emília	
Princípios	Técnicas	Inspiração	Propostas
Confiança e o respeito mútuo; Escola aberta e flexível; Livre expressão; Cooperativismo; Coletividade; Criança como agente central do processo educativo e formador;	Roda de novidades; Assembleias inicial e final; Planejamento cooperativo; Aula passeio; Texto cooperativo e livre; Livro da vida; Correspondência.	A criança é feita de cem linguagens... Valorização das experiências; Trabalho coletivo; Pesquisa; Criança protagonista; Criança não sendo conteúdo programático; Processo significativo; Pedagogia da escuta;	Ateliê; Espaços de interesse; Expressão artística; Exploração de diversos materiais;

Fonte: Caderno de planejamento das professoras, 2019.

Os elementos presentes nessas propostas puderam ser observados durante a pesquisa. Presenciamos a prática pedagógica sendo realizada pelas professoras, desde o processo do planejamento, a atenção aos interesses das crianças, a busca por um trabalho significativo para as crianças. Portanto, podemos afirmar que os sujeitos que compõem essa equipe e que participaram da pesquisa partem de um trabalho intenso, com projetos que elas executam tendo as crianças como protagonistas da sua aprendizagem.

Participaram da pesquisa três professoras: uma delas trabalha na turma do infantil I e II, com um grupo de crianças de idade mista de 1 a 2 anos; as outras duas são professoras em turmas de infantil IV, de crianças com idade entre 4 e 5 anos, também a coordenadora pedagógica do CMEI, que possui experiência em sala de aula, pois já atuou como professora.

Interessou-nos conhecer a trajetória formativa das professoras, tanto inicial quanto os cursos complementares, por compreendermos que a formação é fundamental para a constituição da profissionalidade docente. Ela, também, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Na entrevista, indagamos das profissionais sobre a formação. A professora Orquídea do infantil I e II, possui formação em magistério em nível de Ensino Médio com duração

de quatro anos. Tem a graduação em pedagogia e fez dois cursos de pós-graduação, um em Neuropsicopedagogia e uma especialização em Educação Infantil. Fez a graduação na UEPG, no período de 2008-2013, e atua na educação infantil há 11 anos.

A professora Margarida do infantil IV, concluiu o magistério em nível médio no Instituto de Educação, com duração de 4 anos, finalizando em 1994. Em seguida, em 1995, ingressou no curso de Pedagogia da UEPG. Formou-se em 1999 e, desde então, começou a atuar na Educação infantil. Ficou 2 anos trabalhando em uma escola no bairro de Oficinas, depois que se mudou para o bairro de Santa Paula, ficou mais 5 anos em uma escola do bairro. Com o nascimento do seu filho, ficou 5 anos sem trabalhar, retornando em 2010 para a sala de aula, quando passou no concurso da prefeitura. Atualmente, está cursando o segundo período do mestrado na UTFPR no campus de Ponta Grossa.

A professora Violeta, que também atua em uma turma de infantil IV, também tem como formação inicial o magistério, concluído na Instituição Sagrada Família no ano de 2006. Fez a graduação à distância pela faculdade Castelo Branco finalizado em 2011. Ela atua na Educação Infantil, desde 2004. Iniciou no CMEI como assistente e, depois, passou a atuar como professora. Ela ainda não possui especialização.

A coordenadora pedagógica, Esmeralda, possui a formação no magistério em nível médio e concluiu o curso de Pedagogia na UEPG em 2011. Fez uma especialização em Gestão Escolar e agora ingressou no mestrado na UTFPR. Ela atua na educação há 22 anos.

Percebe-se que todas as professoras participantes possuem o curso de formação inicial em magistério e a graduação no curso de Pedagogia. Um fator importante de se destacar é que três delas fizeram a graduação em pedagogia na UEPG e uma apenas fez a graduação a distância. Isso nos leva a considerar que a formação inicial das professoras seguiu uma linha teórico-prática semelhante e pode ter contribuído na forma de desenvolver o trabalho. Outro diferencial dessa equipe é que todas procuraram uma formação complementar, buscando ir além dos conhecimentos desenvolvidos na graduação, por meio de cursos de especialização e mestrado. Somente uma das quatro entrevistadas, não tem pós-graduação, mas nas conversas informais demonstra intenção de futuramente fazer um curso na área.

Durante as entrevistas, o que nos chamou a atenção foi que, ao serem indagadas sobre aspectos marcantes do início da atuação na Educação Infantil, as

respostas ressaltaram a insegurança inicial e a importância da experiência no planejamento. Ao perguntarmos **Quais foram os aspectos marcantes no início de sua atuação na educação infantil?** Obtivemos as seguintes respostas:

No início da minha carreira eu não tinha muita experiência. Teve uma assistente que me ajudou bastante, ela foi humana comigo, e ela sendo humana, isso me marcou assim e ela me ajudou bastante. Porque eu sabia a teoria e não sabia a prática, porém ela sabia prática e não sabia a teoria (Orquídea).

A imaturidade, você não consegue, não tem ainda aquela noção que você consegue dominar as crianças. Então não precisa você ser brava com eles, para dominar eles. Você consegue dominar eles com carinho, sabendo quais são os combinados, trabalhar bem dentro da educação infantil, as regrinhas entre aspas que são os combinados. Então essa era a dificuldade que eu tinha no começo de como trabalhar com as crianças, de como induzir eles a fazer as tarefas, atividades (Margarida).

A gente sempre tem aquele medo, mas você começa a observar como a colega trabalha se tem alguma dificuldade pergunta pra coordenação. E daí você faz pela primeira vez vê que não dá certo, você tenta fazer diferente (Violeta).

Eu acredito assim que eu não conseguia fazer muito relacionar a teoria com a prática. Então eu tinha bastante conhecimento da teoria, mas ainda eu não possuía a prática. Porque eu acho que é uma das coisas que até hoje influencia muito, porque você tem muita pouca prática, então você entra e você vai aprendendo no seu dia a dia. Você acaba aos poucos levando a teoria fazer relação com tua prática, porém quando você entra, essa é uma das coisas que mais eu tive dificuldade de aprender como realizar a prática mesmo (Esmeralda).

Todas relatam sobre inexperiência, imaturidade, medo, falta de prática para atuarem em sala de aula, associação da prática com a teoria e principalmente em pensar nas especificidades de planejar. Diante disso é importante ter apoio de pessoas com mais experiência ou de conhecimentos como a coordenação pedagógica, a qual auxilia o professor na sua prática pedagógica na escola.

Apesar das dificuldades relatadas, as professoras desenvolvem uma prática coletiva e individual de excelência, percebida diante das observações, conversas e pela escolha da equipe pedagógica em acompanhar essas professoras. Dentro da escola, elas buscaram por uma formação que as ajude a compreender os interesses das crianças para realizarem um trabalho significativo.

A aproximação com o CMEI, a observação das professoras e conhecer sua trajetória formativa, contribuiu para termos uma visão mais ampla do trabalho que as profissionais desenvolvem e localizar a importância do planejamento nos processos educativos da escola. Sendo assim, no próximo tópico abordamos com é a

organização do CMEI, e em que medida ele se constitui como base para obter uma organização no trabalho pedagógico da escola.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento se constitui como um importante elemento para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que possibilita ao professor compreender e refletir sobre cada dimensão da relação pedagógica e seu papel mediador nos processos de aprendizagem das crianças. Por meio dele, é possível favorecer o envolvimento da criança no processo de planejamento, nas atividades e na organização do tempo e dos espaços, possibilitando que ela se sinta pertencente ao meio em que vive, sendo protagonista da própria construção do conhecimento.

O CMEI, foi inaugurado no ano de 2017, portanto, sua trajetória é recente. No entanto, parte das crianças atendidas e da equipe pedagógica que hoje atua na escola vieram de outro CMEI das imediações. Portanto, o grupo já possuía afinidades no trabalho, o que garantiu uma linha para a proposta pedagógica. Ao entrar na escola, é possível observar espaços internos e externos amplos, com salas que permitem diferentes organizações. O mobiliário é adequado para o tamanho e a quantidade de crianças. É uma escola que pode atender crianças e pessoas com deficiência, pois possui ambiente físico com as rampas de acesso e banheiros adaptados.

O espaço interno é constituído de 8 salas de aula; sala da direção; secretaria; sala dos professores; brinquedoteca; parque de diversão; banheiro para adaptado, refeitório; solário, lavanderia; papelaria; almoxarifado; dispensa; e uma ampla área com um jardim. As salas são bem organizadas, com materiais que ficam à altura das crianças. Possui materiais adequados para a faixa etária das crianças, sendo que a decoração das salas demonstram terem sido construídos, em certa medida, por elas. A percepção que se tem ao observar as práticas das professoras e a organização dos espaços é de que a proposta que o município trabalha é desenvolvida pela equipe.

Em relação a essa organização do espaço pedagógico da sala de aula, foi observado que há no caderno de planejamento de todas as professoras uma página de orientações sobre como deve ser composta as salas. Essas informações que apresentamos no quadro 2 foram repassadas pela coordenação pedagógica conforme orientações das assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação.



Quadro 2-Orientações para composição da sala de aula

<b>Composição das salas de aula (Infantil II, IV e Infantil V)</b>	
- Alfabeto com os quadros tipos de letras (Infantil IV e V).	- Espaços de interesse (conforme a realidade, tendo em vista os campos de experiência).
- Alfabeto em caixa alto (Infantil III).	- Lideranças (ajudante).
- Alfabeto concreto (para todos).	- Combinados.
- Calendário.	- Chamada.
- Numerais.	- Lideranças (ajudante).
- Tempo.	- Identificação do grupo com os símbolos (individual e coletivo).
- Quantos somos?	- Livro da vida (semanal).
- Aniversariantes.	- História de vida de classe (Linha do Tempo)

Fonte: caderno de planejamento das professoras, 2019.

A composição da sala de aula em sua organização física não pode ser considerada somente como um local de trabalho, que envolve crianças de determinada faixa etária. O ambiente da sala de aula e demais espaços da escola se constituem como elementos importantes do processo educativo. Para as professoras, por meio do ambiente elas possibilitam o desenvolvimento das crianças e sua participação. Nas entrevistas, as professoras relatam que as ações sempre são pensadas para as crianças, partindo do interesse delas e dos campos de experiência. De acordo com Costa e Mello (2017, p. 83)

A organização do espaço deve expressar nossa intenção educativa de maneira que o ambiente permita o diálogo com a vida no seu aspecto real. O compromisso com o máximo desenvolvimento na infância implica que as práticas pedagógicas promovam desafios, convivências com diferentes situações e emoções, que as crianças sintam a necessidade de criar mecanismos de solução coletiva de problemas e que, tal a vida, haja momentos de contestação e de colaboração.

Percebemos nas observações um envolvimento das crianças, seja na organização das salas e na realização das atividades. Por exemplo, na sala da professora Margarida as crianças explicam exatamente o objetivo de cada cantinho, o que se faz nele e como foram feitos. Isso pode ser percebido na fala da professora quando, durante a entrevista, relatou que estava planejando com os alunos um novo cantinho: “Estou montando um novo espaço que vai ser da casinha, pra eles brincarem, que eles vão pintar comigo” (Margarida).

Já na sala do infantil I e II, apesar da organização dos materiais ser pensada e feita pelas próprias professoras, não quer dizer que as crianças não tenham participação. Vale ressaltar que durante a entrevista a professora Orquídea afirmou

que sempre procura organizar os espaços colocando algo diferente trazendo novos desafios para que chame mais atenção deles. Ela completa:

Eu organizo conforme o planejamento diário, sempre procuro colocar até algo diferente nos espaços para que chame mais atenção deles. Porque as vezes no início do ano a gente preparou alguns espaços, que pra eles era diferentes, novos, eram desafiadores. Porém, com o tempo eles já foram superando esses desafios, e a gente sempre tem que estar aprimorando, colocando algo diferente para chamar atenção deles, para se tornar mais interessante (Orquídea).

Além desse relato, presenciei na observação a professora Orquídea realizando uma atividade com as crianças, que consistia em uma experiência com tinta guache. Ao contrário do que costuma acontecer, ela não restringiu o acesso das crianças à tinta durante a atividade. Foi surpreendente presenciar a participação de bebês com tinta, demonstrando se sentirem felizes, realizando uma experiência significativa. A atividade envolveu todo o corpo, pintaram suas roupas e o corpo, foi uma atividade que teve a participação deles. Esse relato é um exemplo de que a professora não restringe as atividades que planeja para as crianças por serem pequenas. Pelo contrário, busca desenvolver e ultrapassar suas capacidades.

Portanto, as práticas revelam uma busca por tornar a escola um espaço desafiador, interessante, provocador do desenvolvimento humano, trazendo para as crianças experiências significativas, a fim de enriquecer e ampliar as possibilidades de aprender. Neste sentido, o espaço é pensado como um recurso para o professor ao pensar no planejar sua prática, assim como afirma Horn (2005, p. 29 *apud* BURG, 2012, p. 90), “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, antes de tudo, é um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”.

Para que o ambiente da Educação Infantil se constitua como um mediador de aprendizagem, é necessário que o professor explore os espaços com as crianças, instigue a participação e a curiosidade delas, valorize o rico potencial e suas múltiplas possibilidades, sempre ministrando suas rotinas para não ficar à mercê do tempo. Neste contexto,

A organização do espaço e tempo com planejamento prévio é um dos elementos fundamentais para se ter uma instituição cotidianamente acolhedora capaz de possibilitar espaços lúdicos de inúmeras aprendizagens para as crianças e transmitir confiança para seus familiares (COUTINHO; DAY; WINGGERS, 2012, p. 90).

No cotidiano do CMEI, a rotina e o planejamento são facilitadores para o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico. No caderno de planejamento das professoras do CMEI foi possível observar as seguintes orientações:

Quadro 3-organização do trabalho e rotinas.

Composição do trabalho anual	Rotina
<p>Combinados/rotinas (organização de tempo, espaços e ambientes);</p> <p>Trabalhos com rótulos (nomes-identidade);</p> <p>Escolha dos símbolos individuais. A escolha deve ser livre com propostas diversificadas e de interesse das crianças (infantil I, II, III, preferência observada pelas professoras e pesquisa com os pais) realizando registro da classificação por conjuntos de elementos dos símbolos escolhidos (fazer o espaço dos símbolos a cada início de projeto utilizar este lugar);</p> <p>Escolha do símbolo do grupo de forma coletiva, a partir de observações e escolha do grupo, utilizar-se de gráficos para registro;</p> <p>Ornamentação a partir da escolha do símbolo do grupo (produção com as crianças) material concreto;</p> <p>Ao dar início ao símbolo da turma individual realizar junto com as crianças a explosão de ideias;</p> <p>Pedagogia de projetos a partir dos símbolos do grupo individual realizar a pesquisa, pois irá instigar a criança, fazendo-os encontrar resposta, conhecer e aprender;</p> <p>Textos cooperativos, semanalmente (história, contação de história, releitura, texto figurativo) principalmente turmas do infantil IV e V;</p> <p>Parque e pátio (recreação e brincadeiras) saídas diárias manhã e tarde;</p> <p>Confecção de todos os símbolos trabalhados utilizando materiais diversos para exposição no fim de ano;</p> <p>Espaços específicos para exposição das atividades;</p> <p>Registro diagnóstico pelo professor;</p> <p>Obs.: todas as entradas e saídas da sala de maneira organizada e em ordem, porém sem fila, cantando, fazendo gestos ou imitações;</p>	<p><b>Acolhida</b> - Momento tranquilo da chegada (brinquedo, jogo, história criar rotina) - cuidado especial com observações de situações emocionais e físicas; (organização das mochilas, agendas, medicação, roupas, trocas se necessário);</p> <p><b>Assembleia inicial</b> - roda da conversa, momento inicial, roda da conversa, deixar a criança falar, expressar suas ideias;</p> <p><b>Lideranças</b> - papel importante e significativo, ação que a criança realiza maneira de cobrar regras (confecção da identificação);</p> <p><b>Propostas do dia</b> - o que será realizado no dia (imagem, gravuras, fotografias ou escrita);</p> <p>Calendário- noção do passado, presente e futuro, marcar o dia;</p> <p><b>Chamada</b> - importância do trabalho com o nome (brincadeiras, jogos, músicas...);</p> <p><b>Quantos somos</b> - uso de materiais concretos diversos;</p> <p><b>Atividade pedagógica</b> - (objetivos a partir dos campos de experiência) - atividades lúdicas, utilização de diversas técnicas e materiais, criação e produção das crianças;</p> <p><b>Espaços de interesse (regras)</b> - momento em que a atividade pedagógica está sendo realizada. Esses espaços devem ser visitados em alguns momentos com a professora (interação) e modificados conforme necessidade;</p> <p><b>Leitura</b> - momento em que a criança tem diariamente para manusear diversos materiais literários (livros de histórias, poemas, músicas impressas, revistas, jornais, bulas...);</p> <p><b>Contaçõ de história</b> - momento realizado pela professora diariamente (livros, fantoches dedoches, história pelo rádio, com material sonoro, locais diversos dentro e fora de sala);</p> <p><b>Assembleia final</b> - roda da conversa final, saber se seus objetivos foram alcançados;</p> <p><b>História de vida da classe</b> - diariamente, marcar momentos especiais que irão acontecer e os acontecimentos diários, retrospectiva no último dia do mês, deixar tudo o que utilizaram no passado;</p> <p><b>Livro da vida</b> - semanal (sexta-feira);</p>

Essas orientações para a rotina e o trabalho anual do CMEI possibilitam uma referência para o planejamento das professoras. Por meio delas, as professoras podem planejar as situações de mediação, articulando educação e cuidado, pautando as relações e os reflexos que incidem na prática. Pensando nisso, levantamos a seguinte questão para as entrevistadas: **Como a rotina escolar, favorece o planejamento na prática pedagógica?** A isso elas responderam:

Favorece, principalmente na Educação Infantil, a gente tem que muito aliar o cuidar com o planejamento com a parte pedagógica. Então principalmente eu que sou do infantil 1 e 2 uma turminha mista tem muito a parte do cuidar. E a parte do cuidar pode se tornar algo pedagógico, desde que eu possa estar trabalhando juntamente com as crianças (Orquídea).

Tem que ter uma rotina para aprender, não adianta, você tem que seguir toda rotina mesmo. A Educação Infantil é trabalhada dentro das rotinas, eles têm horário para tudo. Então se eu não tenho uma rotina adequada um cronograma certo organizado, na Educação Infantil não funciona (Margarida).

Cada dia tem um espaço para explorar, então sempre procuro planejar e organizar conforme o espaço e os horários que eles estão na escola (Violeta).

Para tudo a gente precisa ter uma rotina, não faz nada sem ter uma rotina. Então a gente tem essa rotina desde o momento que acorda, e aqui não é diferente assim como as professoras é preciso ter essa rotina com as crianças. Nós aqui da coordenação a mesma coisa, então você precisa ter um planejamento para que você saiba em qual momento você vai entrar na sala, em qual momento você precisa intervir em uma orientação seja no momento de hora atividade delas. Então você precisa ter essa rotina pra você pode ter essa organização, senão acabam que você não consegue organizar o tempo, os espaços necessários para se trabalhar (Esmeralda).

Nas respostas, as professoras ressaltam a importância de ter uma rotina, porque na Educação Infantil elas constroem os planejamentos a partir da organização da rotina, com horários definidos para as ações. E a rotina pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada, assim como relatam as professoras. Há desafios constantes na Educação Infantil, que precisam ser considerados no momento do planejamento. É preciso compreender essas dificuldades e proporcionar para as crianças um ambiente aconchegante, agradável com diferentes oportunidades e possibilidades, para que a criança possa ser independente e autônoma.

De acordo com Burg (2012, p. 89) citando Barbosa (2006, p. 39), destaca-se que a rotina na Educação Infantil deve ser vista “como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e

reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes”.

É possível perceber que há uma compreensão da organização do trabalho pelas professoras do CMEI, de que as condições criadas pelas professoras nos espaços educativos possibilita uma interação com as crianças, além de ser um espaço onde se cumpre o compromisso com o processo educativo. Assim, trazemos para discussão como essa organização está presente no planejamento e na prática pedagógica escolar e do professor de Educação Infantil.

#### 2.4 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para aprofundarmos a análise sobre a percepção das professoras a respeito do planejamento na Educação Infantil, apresentamos neste tópico os aspectos encontrados na observação e nas entrevistas com as professoras, que revelam como elas compreendem o planejamento, bem como o processo de sua construção até a mediação com as crianças. Nossa intenção foi de entender se elas consideram realmente sua importância para a Educação Infantil ou se entendem como algo burocrático, que precisa ser cumprido.

Temos ressaltado, ao longo do estudo, que o planejamento é fundamental para uma prática comprometida com o desenvolvimento da criança. No entanto, “o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção” (OSTETTO, 2008, p.1). Neste contexto, o planejamento é um instrumento importante na prática do professor, portanto, ele não pode ser visto como um registro para ser entregue à coordenação, como mero compromisso burocrático. Por outro lado, sua organização deve servir para endossar uma prática que se concretiza no cotidiano e, desta forma, tornar-se um grande auxiliador na observação da aprendizagem do aluno e de sua própria prática também. Sendo compreendido dessa maneira, o planejamento passa de uma atividade burocrática para uma ação reflexiva, que ajuda o professor a retomar o trabalho realizado e programar suas próximas ações com as crianças.

Durante a observação, percebemos que as professoras que todas as professoras possuem um instrumento de registro do planejamento, que consiste em um caderno onde, para cada dia, elas preenchem um cabeçalho com data, dia da

semana, símbolos a serem trabalhados, o conteúdo a ser desenvolvido, como será feita a recepção das crianças; depois, há uma descrição da rotina contendo a mobilização, um tempo para a leitura, momento em que os alunos têm para olharem e lerem livros, brincar com fantoches; a contação de história, pois todos os dias há momento em que a professora conta histórias, a descrição das atividades pedagógicas, em que detalha como será realizada a atividade, quais materiais utilizará; depois, apresenta como será organizado o uso dos espaços, que na forma como está apresentado, se refere aos campos de experiências da BNCC, nos quais as crianças podem aprender e desenvolver, a recreação, onde propõem brincadeiras dirigidas ou livres e, por fim, a assembleia final e saída.

Todos esses elementos são considerados a partir de uma lista com sugestões sobre a organização da rotina das crianças ao longo do dia:

Quadro 4- Composição sobre o que deve fazer parte do planejamento

<b>Composição do planejamento.</b>	
– Assembleia inicial;	– Músicas;
– Rotinas;	– Momentos de história;
– Planejamento cooperativo (trabalho com os símbolos);	– Brinquedos e brincadeiras (dentro e fora da sala de aula);
– Proposta do dia (quadro ou em forma de cartões com imagens ou foto das próprias crianças nos vários momentos do dia);	– Trabalho nos grandes e pequenos grupos;

Fonte: caderno de planejamento das professoras, 2019.

Em relação a essas orientações para registro e execução do planejamento, foi observado que as professoras entendem que o planejamento vai além de um papel a ser preenchido. Elas revelam no discurso e nas práticas que ele é um elemento que ajuda a dialogar e refletir sobre as funções da escola, o papel de adultos e crianças nas definições sobre os fazeres na escola da infância, fortalecendo a constituição de uma prática pedagógica mais democrática. Para elas, o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade e pressupõe a participação das crianças. Isso fica expresso quando perguntamos: **Em que medida as crianças participam na organização do planejamento em sala de aula?** Elas responderam:

Participam ativamente, e tudo que é planejado é a partir do interesse deles, e a partir dos campos de experiência. Eles participam ativamente do planejamento (Orquídea).

Eles são 100% o meu planejamento. Porque às vezes eu planejo alguma coisa com símbolo, porque cada um tem um símbolo, e desse símbolo, a gente faz o planejamento da aula. Mas é igual ontem eles acharam uma barata, e ficaram doidos por causa da barata. E o meu planejamento era terminar o planejamento do carro que era o símbolo do Henrique. E hoje começar, como eu estou trabalhando os meios de transporte e como tem o símbolo do Luís que é avião. E daí já tive que mudar o meu planejamento porque eles se interessaram pela barata. Eles queriam saber o porquê a barata fazia isso, a barata comia o que. E eu mudei todo o meu planejamento, porque foi uma curiosidade deles. Então eu acho essa parte muito interessante, trabalhar através da construção do conhecimento deles, é muito interessante isso, eu vejo que assim eles aprendem muito mais com a autonomia que eu do para eles e aprendem mais com a curiosidade e o conhecimento prévio que eles têm das coisas. Então é preciso explorar esse caminho deles (Margarida).

Quando se observa que os alunos estão se interessando mais por alguma coisa, assunto, alguma coisa que eles se interessam. E conforme a necessidade a gente vai organizando conforme a faixa etária, para uma aprendizagem deles (Violeta).

Dentro das orientações que são passadas às professoras. O planejamento acontece porque as crianças escolhem os símbolos, e esse símbolo é referente àquilo que as crianças têm interesse. É o interesse das crianças que a professora vai estar buscando pesquisar junto com eles pra levar pra prática. Então, a organização do planejamento com as crianças acontece dessa maneira, trazer o trabalho a partir daquilo que as crianças têm interesse (Esmeralda).

Nesses relatos, fica evidente que o planejamento é pensado e articulado a partir de uma concepção de que a criança é capaz de participar. Isso faz com que o trabalho seja significativo dentro da escola, tanto para as crianças como para as profissionais. Esse contexto contribui para que percebam a importância do seu papel como professor reflexivo e para a promoção do desenvolvimento das crianças. A partir disso, indagamos: **Como as questões relativas as crianças e seu processo de desenvolvimento são considerados no seu planejamento?** E obtivemos como respostas:

Claro que a gente faz o planejamento apropriado pra cada faixa etária, e a gente sempre procura no planejamento colocar atividades que possam auxiliar as crianças a estarem desenvolvendo nas dificuldades. Como lá na minha faixa etária que é dos bebês, eu estou observando que alguns estão muito quietos e não estão desenvolvendo a oralidade, a fala. Então já estou trabalhando mais as rodas de conversa, isso tudo colocado no planejamento, pra que eles possam desenvolver essa tal dificuldade que eles encontram no momento (Orquídea).

O processo de desenvolvimento das crianças é preciso considerar dentro do seu planejamento, aquilo mesmo que você quer desenvolver na criança. Porque se você não considerar isso no seu planejamento, estará levando um planejamento fraco e sem sentido para sala. Então na verdade, você tem que

observar a criança, para daí você levar para dentro do seu planejamento aquilo que você quer alcançar (Esmeralda).

É 100% também que eu tento desenvolver eles o máximo possível. Eu não acho assim que eles estão fazendo 4 anos que só tem que aprender aquilo. Eles estão aprendendo adição com a máquina de somar com 4 anos. Só que eu trabalhei esse projeto no ano passado com o infantil 5, mas eu falei porque não vou trabalhar no infantil 4 também se eles tem potencial pra isso? E o que aconteceu está sendo desenvolvido esse trabalho de matemática no infantil 4. Então, vale a pena, estou buscando cada vez mais aprimorar o desenvolvimento deles (Margarida).

Eu preparo o planejamento de acordo com a necessidade que os alunos tem em aprender determinado assunto. Mas às vezes, quando você chega na sala e você vê que os alunos passaram daquilo que foi planejado, quando se observa a criança já escreveu, e outros não conseguiram chegar lá. É preciso você realizar um trabalho totalmente diferente, voltar no assunto (Violeta).

As respostas nos mostram que as professoras estão atentas ao desenvolvimento das crianças para construírem o planejamento cotidiano. Elas demonstram ter a consciência de que planejar não é ocupar as crianças com atividades durante o tempo em que permanecem na instituição, e sim desenvolvê-las com potencialidades e capacidades de forma significativa. Isso fica claro, por exemplo, quando a professora Violeta diz que às vezes chega em sala com um assunto, mas percebe que as crianças se interessaram por algo que não estava previsto, então, ela se reorganiza para atender aquela necessidade.

O reconhecimento do potencial da criança e o compromisso com o seu máximo desenvolvimento por meio de um planejamento significativo pode ser observado na fala da professora Margarida, que desafia o grupo propondo atividades antes realizadas com as crianças de 5 anos. Essa ousadia no planejamento para possibilitar a aprendizagem torna o ato de planejar mais eficaz e contribui para que a professora tenha segurança em propor novos desafios.

Toda essa análise aparece na fala da coordenadora pedagógica, Esmeralda, que afirma ressaltar com as professoras que um planejamento, para dar certo, precisa estar articulado com as necessidades e interesses das crianças para ser significativo e responder à realidade.

Vale ressaltar que o trabalho das professoras, a partir da observação, não fica apenas em “discurso”. Em sala, elas demonstram que têm a sensibilidade de que as crianças são protagonistas da aprendizagem e procuram, da melhor forma, desenvolvê-las, com uma prática intencional, respeitando as singularidades.



É fato que tratam-se de professoras que foram selecionadas pela coordenação pedagógica para participarem da pesquisa, por desenvolverem um trabalho significativo e em conformidade com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, consideramos que existem desafios em relação a outras profissionais que não apareceram no discurso das participantes.

De modo geral, tanto a escola como as práticas das professoras que participaram do estudo, refletem um trabalho que articula a gestão que faz o pedagógico acontecer, que dá condições para que a prática pedagógica se realize de acordo com sua proposta. A formação continuada é realizada pela coordenação pedagógica que associa a formação proposta pela SME com as necessidades do grupo de professoras. Isso faz diferença para o bom andamento do trabalho. Esses espaços formativos proporcionam ao corpo docente reflexões sobre o planejar e não somente sobre a prática do planejamento.

Um momento chave que presenciamos foi o *feedback* da pedagoga para as professoras sobre o planejamento e o trabalho pedagógico. O acompanhamento feito pelo coordenador pedagógico na elaboração e avaliação do planejamento é fundamental. Ou seja, ao coordenador pedagógico não basta apenas querer que ocorra uma transformação, é necessário acompanhar, dar subsídios e suporte aos profissionais da escola. Como argumenta Franco (2016) coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, e nem para se fazer sozinho. A escola funciona como um quebra cabeças, onde cada pessoa é importante para se chegar ao objetivo que é a aprendizagem das crianças.

Por percebermos essa característica da coordenadora Esmeralda em dar retorno sobre o planejamento e as práticas das professoras, interessou-nos saber como as professoras percebem essa participação da pedagoga no trabalho delas. Assim, indagamos: **Como você vê o feedback da pedagoga referente aos seus planejamentos?** Ao que as professoras responderam:

Então, na prefeitura tem uma avaliação mensal de cada professor, que avalia todos os aspectos pedagógicos da minha prática. Desde que eu faça algum espaço novo, ela avalia o meu planejamento. E eu gosto dessa avaliação que assim, faz você, se auto avaliar como profissional, e pra mim tranquilo. Quando eu deixo de fazer algo ela coloca na minha avaliação sempre de forma coerente (Orquídea).

A pedagoga sempre fala, quando ela acha alguma coisa certa, ela vem fala, conversa não tem problema assim. Bom eu pelo menos não tenho problema com ela somos bem abertas em discutir planejamento (Margarida).

A pedagoga sempre ajuda quando falta alguma coisa, sempre está dando ideias de como se poderia trabalhar melhor aquilo. Ela sempre está orientando, ajudando no nosso planejamento, e também incentivando, elogiando quando está bem feito determinada atividade (Violeta).

Percebe-se que as professoras reconhecem a importância da coordenadora estar próxima delas. Têm confiança em receber dela tanto as orientações, o que precisam melhorar, quanto os elogios. A coerência na avaliação é apontado como algo que minimiza uma situação de avaliação constante pela qual as profissionais passam.

Na entrevista com Esmeralda, quando questionamos a ela como percebe a recepção das professoras em relação ao seu feedback, ela responde que sua intenção é sempre para o lado positivo, que ela não está fazendo como forma de punição e sim como forma de reforçar o trabalho das professoras. Ela entende que às vezes, no decorrer do trabalho, elas podem esquecer de alguns aspectos a serem trabalhados e, então, ela sempre procura ajudar, o que se reflete no trabalho que acontece dentro do CMEI. Ao perguntarmos **Como você (Pedagoga) vê das professoras quando elas recebem seu o feedback referente ao planejamento?** Ela respondeu:

Eu sempre tento conversar com elas, mostrar pra elas que as coisas que eu pontuo muitas vezes no planejamento, é porque são coisas que, às vezes elas não percebem. Tem professoras que às vezes acabam trabalhando, desenvolvendo algumas competências ou algumas questões dos campos de experiência e acabam deixando de lado outros. Então, tem algumas que eu posso dizer que levam de maneira tranquila, outras que pensam que chato estar me cobrando. Mas no fundo, no fundo, elas acabam percebendo que realmente não estavam fazendo dessa ou daquela maneira, eu acredito que seja bem até que positivo. Porque a maioria de todas as vezes quando eu passo pra elas, principalmente sugestões, olha tem coisa que precisa de uma modificada ou vamos fazer mais atividades nesse sentido. Então elas acabam levando pro lado positivo. Elas têm essa concepção do que precisa desenvolver nas crianças, [...] nós não ficamos divulgando o trabalho, mas quem for vir e precisar entrar em sala e ficar um momento na sala, realmente vê que acontece. A gente está aqui pelas crianças e não pra dizer que é pra passar o tempo e no final do mês eu receber o meu salário. Dificuldade tem, e às vezes não está sabendo como resolver, ou conseguindo identificar onde está. Eu, no meu papel de coordenadora, quando passo eu chego e falo: olha, temos que mudar isso e fazer de outra maneira. Elas conseguem perceber isso e mudar a prática (Esmeralda).

E todo esse trabalho é refletido no planejamento das professoras, quando tomam consciência de que “o planejamento não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida” (OSTETTO, 2008, p. 9). A coordenadora pedagógica assume esse papel, de contribuir nesse caminho entre o ponto de partida e o ponto de chegada, as práticas significativas tanto para as crianças quanto para as professoras.

Na busca por caracterizar, qual a importância do planejamento para a prática pedagógica, buscamos nos relatos das entrevistadas, de que maneira elas compreendem a importância do planejamento. Ao perguntarmos **“Para você, qual a importância do planejamento para a sua prática pedagógica?”**, e responderam:

Planejamento vai organizar minha ação dentro da sala. Porque eu não posso entrar na sala sem ter um planejamento. Planejamento ele vai nortear minha prática diária dentro de uma sala de aula (Orquídea).

Eu descobri que o planejamento é muito importante, porque ali você tem seus objetivos gerais, específicos. E aqui como é trabalhado semanal, se você não tiver um planejamento você não consegue obter um aprendizado melhor pra eles. Você tem que ter ali escrito alguma coisa. E antigamente eu falava porque planejar, mas hoje em dia, já falo nossa você tem que planejar mesmo, buscar ali. E eu achei na minha prática, quando eu comecei a planejar de verdade com a educação infantil, fluiu muito [...] se não tiver um planejamento você não vai para frente, não adianta. Algumas meninas, não aqui do CMEI que fazem o planejamento por fazer, eu acho assim cadê a responsabilidade de estar desenvolvendo essas crianças (Margarida).

Planejamento é muito bom, porque se você não tem, você se sente perdido na sala. Assim você tem uma base, do que se planejou, e no final do dia você pensa que aquilo que você planejou deu certo, se foi além. Para colocar observações que as crianças fizeram além do que foi planejado. E na próxima vez você está ciente de fazer mais, porque os alunos são capazes de ir além (Violeta).

Assim como as professoras tem planejamento, eu acredito que seja bem importante em qualquer momento, como falei a gente planeja pra tudo. Pra ir daqui até em casa eu planejo como que eu vou fazer, por onde vou seguir e tudo mais. É muito importante dentro da escola. Houve um tempo que eu não planejava só organizava o que iria fazer. Não tinha bem um planejamento, e nisso você acaba se perdendo e não tendo um direcionamento. E quando você não tem esse direcionamento, você acaba não atingindo os seus objetivos. Então, eu tenho que planejar tudo que eu vou fazer durante a semana. Ah, essa semana eu vou passar numa sala para observar o trabalho da professora, e nessa semana preciso entrar em outra sala pra auxiliar ela fazer algum material ou, às vezes dentro de uma prática com a criança ou mostro como se faz, e a professora, observando, ela consegue fazer aquilo que ela não estava conseguindo. Então, o planejamento, em todos os momentos, é importante assim como para as professoras, pra gente que está na gestão também é bem necessária (Esmeralda).

Conversando com as professoras, percebemos que elas sabem da necessidade de planejar, que a ausência de um planejamento leva ao imprevisto nas aulas, e aquilo que deveria ser produtivo e significativo, torna-se inútil. Assim, “sem o planejamento somos como navegadores sem sua carta náutica, a deriva, sem saber para onde ir e em qual ponto ancorar” (FARIAS, 2009, p. 107).

De modo geral, entre as professoras participantes, é possível perceber que no campo de observação, as propostas que o CMEI segue, as orientações que as

professoras possuem nos cadernos de planejamento, são ações que realmente acontecem, não somente quando se estava presente na observação e entrevista. As professoras e a equipe pedagógica tem um comprometimento com as crianças e com a educação, considerando as necessidades e interesses.

As relações estabelecidas entre instituição e famílias são harmônicas, e isso reflete no trabalho. Portanto, o trabalho dentro do CMEI em questão, com o planejamento e as crianças, foi algo que ainda não tinha presenciado durante a graduação nos estágios, essa articulação e entendimento sobre a concepção da criança e as suas especificidades sendo respeitadas e trabalhadas de forma significativa no desenvolvimento delas.

### **CAPÍTULO 3 – O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DILEMAS E POSSIBILIDADES**

A prática pedagógica na Educação Infantil requer conhecimentos específicos, sobre quem é a criança, como vive a infância, como organizar os tempos e espaços que contribuam para o desenvolvimento das crianças, bem como o planejamento das ações do professor. As especificidades e os interesses singulares das crianças e das demais faixas etárias devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética e sociocultural no planejamento do currículo. Portanto, necessita ser compreendido como um elemento fundamental da organização do trabalho pedagógico.

As análises feitas em relação à formação inicial de professores no curso de Pedagogia nos apresenta uma ampla discussão sobre a necessidade de uma melhoria na prática pedagógica na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Esta etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivos, intelectual, linguístico e social. Desta forma, compreende-se que o planejamento favorece uma reflexão sobre a prática educativa, na qual o professor, ao pensar a sua prática, deve considerar as características do pensamento infantil elaborando e reelaborando o plano, proporcionando assim uma prática significativa.

Portanto, neste terceiro capítulo, destacamos a importância do planejamento na prática do professor, reconhecendo que no âmbito da Educação Infantil tanto a identidade do professor quanto desta etapa da Educação Básica vem se constituindo ao longo das últimas décadas. Assim, temos por objetivo, tratar do planejamento como instrumento que organiza o trabalho educativo no âmbito escolar, orienta os objetivos do processo de ensino de modo que as professoras da Educação Infantil possam desenvolver uma prática significativa que propicie o máximo desenvolvimento da criança.

Na organização do capítulo, no primeiro tópico retomamos a importância das concepções pedagógicas e do pensamento de autores clássicos para a organização de uma pedagogia da infância. No segundo tópico, abordamos o planejamento como elemento importante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E, por fim, traçamos uma análise sobre a importância do trabalho sobre o planejamento e suas

especificidades na Educação Infantil no âmbito da formação inicial dos docentes, no Curso de Pedagogia.

### 3.1 A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao longo do tempo as mudanças ocorridas na sociedade foram incidindo sobre a Pedagogia de modo que se refletiu nos modos como a educação da criança foi se transformando para se adequar as necessidades que a sociedade requer dos sujeitos. A escola foi se reorganizando a partir dos novos olhares lançados para a criança e das compreensões sobre suas capacidades, com a contribuição das diferentes áreas do conhecimento. Assim, ao longo do tempo, a criança foi conquistando um espaço na vida social, até ser considerada sujeito de direitos, tendo o acesso à educação como um desses direitos fundamentais.

Ao longo deste estudo, a partir do Estado do Conhecimento e da pesquisa documental, conseguimos perceber que o tema do planejamento, no curso de Pedagogia e nas publicações acadêmicas, ainda não está articulado às especificidades da infância e da Etapa de Educação Infantil. Portanto, percebe-se que a insegurança relatada na fala das professoras apontam lacunas na formação inicial dos professores no âmbito do curso de Pedagogia.

A concepção atual da criança como sujeito de direitos, sem ser pensada e vista como um ser frágil perante a sociedade se modificou e foram pensadas a partir da segunda metade do século XX. Assim as crianças ganharam espaço não somente na sociedade, mas na família, sendo respeitada, cuidada e desenvolvendo um sentimento de afeto pela criança. Portanto essa mudança favorece na constituição de concepções para se pensar na criança por alguns grandes filósofos e pedagogos da época.

Primeiramente com Comenius, pai da Didática, cujo pensamento impactou no sentido de pensar em uma educação universal de forma que pudesse ensinar tudo a todos. Seu legado contribuiu para se pensar a possibilidade de uma educação para todos e do desenvolvimento no sentido de renovação da cultura e da sociedade assim favorecendo a todos.

Ao compreender a educação como um processo de transformação, Rousseau o “pai” da pedagogia contemporânea, elaborou uma nova imagem da criança, um ser

potente e desejante da liberdade para aprender. Seu pensamento contribuiu para pensar nos processos educativos da criança, deslocando-a para o centro do processo educativo, onde o professor é o mediador da relação que a criança estabelece com o mundo. E essa concepção de Rousseau se observa na prática das professoras no CMEI, onde elas fazem a mediação para aprendizagem do seu aluno, colocando a criança no centro de sua prática.

As contribuições de Pestalozzi, Montessori, Freinet, Malaguzzi apontam para uma nova forma de pensar, planejar, e organizar a prática do professor contribuindo para um processo educativo, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem, conhecendo as capacidades dos alunos. Esses autores são estudados em diferentes disciplinas ao longo do curso de Pedagogia. Segundo Peroza (2018, p. 3), há que se propor na formação inicial referenciais que ajudem o professor a:

Buscar na história do pensamento pedagógico os fundamentos que nos possibilitam propor uma nova compreensão dos processos educativos das crianças. A busca é por articular discursos e práticas que considerem a criança real, em seus modos concretos de produção da existência, de modo a superar os determinantes que buscam regular sua condição humana.

Portanto, os grandes pensadores clássicos da Pedagogia são autores que as professoras têm como referência em sua prática e no Projeto Político Pedagógico (PPP), pois quando questionadas durante a entrevista, sobre **quais são os principais autores referenciais para a sua prática?** Elas responderam

Freinet, Vygotsky, Piaget (Orquídea).

Freinet, porque a nossa concepção do município é toda empregada pra ser inspiração de Régio Emilia, mais quem trabalha essa prática é o pedagogo Loris Malaguzzi. Ele é um dos pedagogos que difundiu essa metodologia, sobre os espaços de interesse. Porque Freinet já trabalhava assim desses modos de espaço, antigamente se falava cantinhos. E dai Loris Malaguzzi, entendeu que Freinet trabalhava assim e deu certo, é o que a gente trabalha hoje em dia. Então meu trabalho dentro das teorias a minha referência mesmo é voltado para Freinet (Margarida).

Piaget, Freinet, Montessori (Violeta).

Vygotsky, Freinet (embora a criança esteja no tempo dele, ele utilizava algumas práticas, que hoje são bem vida a nós. Contar uma história pra fora, aulas passeio, isso é bem importante pra trabalhar com a criança); Wallon (afetividade- e na educação infantil é preciso ter muito o afetivo, se você não tiver isso você não ganha a criança e ela não aprende); Freire (criança autônoma, sujeito e não como só depositória, que só recebe uma criança ativa), Loris Malaguzzi, Maria Montessori (Esmeralda).

Desses autores que elas citam, há dois autores principais que fundamentam a proposta pedagógica da rede municipal de Ponta Grossa: Freinet e o projeto do pedagogo Loris Malaguzzi, idealizador da pedagogia de Reggio Emília, as quais são concepções que aparecem na prática da professora, na sala e no planejamento.

Assim, esses autores ajudam no trabalho do professor, não somente no fato de conhecerem as concepções dos autores, mas em pensar um processo educativo que considere as crianças por meio de um pensamento pedagógico que se constitui ao longo do tempo e veio se consolidando e ajudando a compreender o processo de desenvolvimento da criança.

### 3.2 O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao chegarem na Educação Infantil, as crianças carregam consigo muitas vivências, advindas de suas relações com o ambiente familiar e comunitário e aprendizagens que se acumulam no contato com a cultura e com seus mediadores: outras crianças, adultos, o meio em que vivem, entre outros. Deste modo, segundo Kramer (2006, p. 89), quando se refere a experiência da criança ele ressalta que o professor deve:

Trabalhar o pedagógico, precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada.

Entender que as crianças, são sujeitos da história e da cultura, produzidas por ela, e na abordagem Histórico-Cultural o processo educativo desenvolvido na escola deve considerar a imersão da criança na cultura a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história humana, assim como Costa e Mello (2017), pensar e organizar uma educação para e com as crianças.

Assim sendo, é essencial que o professor tenha suas práticas fundamentadas em concepções que contribuam para o desenvolvimento integral da criança de modo que favoreça que ela se constitua como sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é necessário que o planejamento a considere em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora, nas vivências das quais participa na escola.



De acordo com Costa e Mello (2017, p. 227), na abordagem Histórico-Cultural, o papel na escola e do professor se expressa no sentido de:

Como professoras e professores não é o de responder simplesmente ao interesse, motivos e necessidade que as crianças trazem consigo da vida cotidiana, mas criar novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que tornam a criança um ser mais complexo.

Nesse aspecto, o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover o máximo desenvolvimento humano por meios de saberes didáticos e ações do professor em inserir a criança num mundo de culturas. Portanto de acordo com Soëtar (2010, p. 23-24), o papel do educador é estimular e despertar o conhecimento que existe na criança respeitando seu desenvolvimento, pois “importa observar a natureza infantil, para extrair leis próprias do seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança”.

Desta forma, compreende-se que o planejamento favorece uma reflexão sobre a práxis educativa, na qual o professor, ao pensar a sua prática, deve considerar as características do pensamento infantil elaborando e reelaborando o plano, proporcionando assim uma prática significativa.

Sendo assim, durante as entrevistas e observações no campo de pesquisas as dificuldades das professoras com os planejamentos e a inexperiência além da dificuldade de trazer a teoria para dentro da prática, fez com que elas superassem essa barreira e buscassem por formação complementar que pudessem ajudá-las a ver o aluno como sujeito ativo e participante. Tanto que elas falam que sempre o planejamento parte do interesse das crianças, sendo elas bebês ou já maiores, as professoras percebem que elas se envolvem mais e aprendem de maneira significativa. Assim, a organização do planejamento acontece com as crianças trazendo o trabalho a partir daquilo que elas têm interesse. Segundo Jesus e Germano (2013, p. 34):

A educação infantil tem papel de oferecer um espaço em que haja tanto a educação quanto o cuidado, onde as crianças obtenham aprendizagem adequada, em que saibam se relacionar com o outro, já ela tem a necessidade de aprender e de se relacionar com outras pessoas, a fim de se desenvolver integralmente.

Dessa forma, no que se refere à participação do professor, o mesmo deve estar consciente de sua atuação e importância na vida da criança, já que interfere diretamente no seu processo de aprendizagem. No que diz respeito aos modos como o planejamento é feito, as professoras, como já mencionado anteriormente, parte do interesse dos alunos e das suas construções, portanto os usos dos materiais presentes na escola auxiliam nesse processo de planejar. De modo geral, na percepção das profissionais, os desafios estão associados à própria prática de trabalho que elas executam sendo superados pela busca por práticas diferenciadas, pesquisas por materiais, bem como pela ajuda da pedagoga quando possuem alguma dificuldade. Em relatos das próprias professoras, mencionam que a pedagoga sempre está presente na sala, quando vão planejar ou quando estão com dificuldades. Ela é percebida como um suporte por incentivá-las nos trabalhos com as crianças.

### 3.3 O PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A entrada na graduação em Pedagogia apresenta uma ampla discussão sobre a necessidade de constante formação para uma melhoria da prática pedagógica do professor estabelecendo uma reflexão crítica a respeito da profissão. Conforme aponta Garcia (1999), citado por Peroza e Martins (2016), a formação inicial de professores, tal como concebemos hoje, constituiu-se na história recente da humanidade, portanto se deu progressivamente a partir do século XIX, articuladas em mudanças criadas na sociedade brasileira, para melhorias nas “condições adequadas de vida e educação, as crianças pequenas e desenvolver sentimentos e valores éticos e morais que pensamos ser impossíveis para uma criança até pouco tempo atrás” (COSTA; MELLO, 2017, p. 22).

Desse modo, a formação inicial deve proporcionar abertura para reflexão sobre a prática e, com isso, dar condições aos acadêmicos para buscarem soluções para questões que possam surgir no trabalho cotidiano. Segundo Kramer (2006) os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Portanto, é fundamental que a formação inicial contribua para que o futuro professor construa sua identidade docente e que se comprometa com a transformação da realidade, por meio da prática e da ação reflexiva sobre seu trabalho. De acordo com Pimenta (1999), afirma-se que a

formação contínua tem sua importância no trabalho docente, para ajudar o professor a se situar na sociedade em que vive, sendo capaz de refletir na e sobre sua prática pedagógica, buscando transformá-la constantemente de forma autônoma.

A análise feita em relação à formação inicial de professores no curso de Pedagogia, durante a Iniciação Científica, nos ajudou a compreender as especificidades do Planejamento na Educação Infantil, bem como as lacunas presentes no âmbito da licenciatura em Pedagogia. Fizemos a busca pela análise das ementas do curso, observando lacunas no se refere à compreensão do planejamento e de suas especificidades quando se trata da Educação Infantil, e como isso reflete na insegurança diante das práticas de estágio curricular. Apresentamos portanto, quem uma dificuldade está na compreensão a respeito do planejamento para além de uma prática, muitas vezes, burocrática, ou um registro sem relações com o desenvolvimento das crianças e o cotidiano da escola; ou ainda, uma lista de ações e atividades estanques e pouco significativas para as crianças.

Sendo assim, as análises feitas ao longo da pesquisa foram essenciais para observar a apresentação das ementas do curso. Principalmente em aspectos que as ementas não conversam entre si, são trabalhadas de forma isolada, no sentido de que cada um aborda conhecimentos específicos, ainda que direcionados para algumas especificidades sobre planejamento e a Educação Infantil, não conseguimos perceber um envolvimento entre elas que favoreça um conhecimento significativo sobre o planejamento e suas implicações no trabalho pedagógico.

E isso ecoa na formação inicial, pois ela propicia ao educador possibilidades de aquisições de “conhecimento básico” para a sua atuação profissional. Entretanto, esse conhecimento precisa ser ampliado e “atualizado” constantemente, pensando o espaço da Educação Infantil para além de uma formação que promova aquisição de conhecimentos básicos como ferramentas para uma atuação profissional. Conforme aponta Weisz (2006, p. 118), citado por Peres et al. (2013, p. 295):

A formação do professor necessita ultrapassar a formação inicial, pois ela sempre será: [...] insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios.

Portanto, é fundamental ao indivíduo em formação, buscar continuamente sua formação para se integrar enquanto docente, e também construir sua identidade, como um processo que se constitui ao longo da sua formação docente, por meio da

prática e da ação reflexiva. Ação essa que reflete no planejamento e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico dentro da escola.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), citado por Romanowski (2011, p. 3), quando se trata da importância da formação docente no curso de Pedagogia, os autores trazem a formação como uma forma de rompimento de uma tradição tecnicista no sentido de “separar o saber e o fazer, a teoria e a prática”, uma vez que o curso possui uma formação centralizada no saber fazer. Sendo assim, é necessário dar condições, durante a formação inicial, de um exercício reflexivo e coletivo que ajude o profissional em formação a repensar conjuntamente suas práticas. De acordo com Franco (2015, p. 603), as práticas pedagógicas são:

Aqueles práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação.

Desta forma, compreende-se o planejamento como um caminho para a transformação da prática pedagógica, uma vez que, o projetar-se sobre o próprio fazer docente implicam assumir um posicionamento político-pedagógico atribuindo relações pedagógicas entre sujeitos. Mais do que nunca, a formação dos professores precisa ser pensada como um movimento reflexivo, coletivo e democrático, no reconhecimento da escola como um espaço de formação humana. Portanto, o curso de Pedagogia precisa favorecer a relação teórico-prática a partir da experiência e da reflexão crítica sobre a prática educativa, o que exige responsabilidade e compromisso social.

É necessário repensar a formação inicial com vistas à autonomia do professor para a auto formação e a discussão coletiva dos processos educativos. Isso requer ações que incentivem a pesquisa, a reflexão sobre a ação, a análise conjuntural que considera tanto as políticas públicas de educação, quanto a participação da criança como um direito. A escola democrática encontra suas raízes na formação inicial. O planejamento com vistas a uma escola da infância democrática pressupõe uma compreensão sobre o desenvolvimento da criança e uma concepção de que a criança pequena também é capaz de participar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constituiu-se a partir das problemáticas levantadas durante a Iniciação Científica e durante as experiências com o planejamento no decorrer do Curso de Pedagogia. Ainda que a Educação Infantil tenha ganhado espaço a partir do século XIX, e reconhecido como primeira etapa da educação básica, ainda os estudos, aprofundamentos e discussões sobre esse campo são de pouca abrangência, quando se fala em termos de Educação infantil. No entanto, a relação entre o curso de Pedagogia e as abordagens sobre as especificidades da Educação Infantil, acabam por se refletirem na insegurança das acadêmicas nos estágios obrigatórios. De acordo com as colegas de curso, encontram dificuldades quando precisam planejar a prática nos estágios de docências. Assim, é preciso retomar as discussões sobre o planejamento no curso de Pedagogia de modo que as acadêmicas possam enxergar as concepções que fundamentam o planejamento e como elas impactam na organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil.

O planejamento é um elemento importante na organização da prática do professor em sala de aula, como algo além de um papel a ser preenchido. É nele que o professor compreende e reflete sobre sua prática pedagógica na escola, que dá sentido e intencionalidade para sua ação, com objetivos de desenvolver a aprendizagem do aluno, e não como um documento de gaveta. Como as próprias entrevistadas relatam, não se pode estar dentro de uma sala de aula sem um planejamento que ampare a prática, porque é a partir dele que se organiza o trabalho, e conseqüentemente se atinge os objetivos do processo de ensino das crianças.

No decorrer deste trabalho, buscamos responder à pergunta “de que maneira as professoras da Educação Infantil compreendem o planejamento e como estabelecem relações com a sua prática pedagógica?”. Para isso, retomamos os grades Pedagogos que constituem a história da Pedagogia na sociedade moderna e as abordagens que fundamentam as propostas educativas na atualidade. Compreendemos que as práticas pedagógicas e os planejamentos refletem as concepções, mais do que os discursos sobre a teoria, que as professoras vão construindo ao longo da formação e da própria prática.

O percurso metodológico começou na iniciação científica e se concretizou na escrita deste trabalho. Como as instrumentos utilizados para a coleta de dados, destacamos a construção de um Estado do Conhecimento, o estudo documental, a

observação e as entrevistas semiestruturadas. As estratégias de pesquisa utilizadas nos proporcionaram uma aproximação com o tema, com o ambiente da Educação Infantil e, de modo especial, com as professoras e pedagoga de uma escola pública do município de Ponta Grossa. Esse processo de pesquisa revela que a ação de planejar vai além de um registro burocrático no papel, transformando-se em um suporte para reflexão na busca pelo desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere ao impacto do planejamento no trabalho das professoras, percebeu-se nas entrevistas, que as participantes conhecem a estrutura do planejamento, têm a sensibilidade em relação às necessidades das crianças demonstrando intencionalidade em cada ação da prática pedagógica. Foi possível conhecer como as profissionais e a pedagoga compreendem o ato de planejar e as bases que os fundamenta, em bora tenham frisado que no início da carreira tiveram dificuldades para realiza-lo com segurança. Isso nos possibilitou refletir sobre a formação inicial de professores e a necessidade de trata-lo com maior intensidade no decorrer do curso de Pedagogia.

O envolvimento na pesquisa nos proporcionou conhecer de forma mais aprofundada as concepções dos autores como Comenius, Rousseau, entre outros, no sentido de compreender os elementos conceituais e históricos referentes aos modos como o pensamento pedagógico tem influenciado as concepções e o planejamento da prática pedagógica ao longo do tempo.

O acesso e o direito à Educação Infantil foi garantido por meio de lutas empreendidas pelos movimentos sociais no final do século XX e em sua trajetória histórica o atendimento à infância configurou-se, por longos anos, como ações assistenciais às crianças pobres e às famílias trabalhadoras e outra preparatória para o ingresso na escola primária. Ainda que, com o passar do tempo muitas escolas de educação tem buscado superar esse atendimento além das ações de cuidado e educação, tendo a criança como um sujeito de direitos e potencialidades, percebemos que ainda há muito trabalho e estudo para conseguirmos de fato construir propostas pedagógicas que considerem a criança em toda a sua potencialidade.

As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, e os estudos dos materiais foram essenciais para observar a discussão do planejamento no âmbito da prática pedagógica. O estudo aponta a necessidade de aprofundar a dimensão do planejamento na formação do professor para atuar na educação infantil, pois é na formação inicial e continua que o professor tem suporte para uma construção da sua

prática pedagógica, assim refletindo no seu planejamento de forma que ela se torne significativas e de intencionalidades para as crianças.

Considerando a formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil, defendemos a necessidade de pensarmos neste espaço para além de uma formação que promova aquisição de conhecimentos básicos como ferramentas para uma atuação profissional. No entanto, as lacunas percebidas no curso de Pedagogia estão relacionadas ao tratamento dado às especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o que provoca insegurança e obstáculos no planejamento das práticas de docência desenvolvidos nos estágios curriculares, por exemplo.

Compreendemos que é fundamental para o indivíduo em formação, buscar pela construção de sua identidade e da transformação da realidade, como um processo que se constitui ao longo da sua formação docente, por meio da prática e da ação reflexiva. Consideramos importante o aprofundamento na formação inicial dos professores, no curso de Pedagogia. O estudo nos apresenta a necessidade de uma mudança no que se refere às percepções sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, para assim estabelecer um novo olhar sobre as especificidades do planejamento da prática desenvolvida nesta etapa educativa, por meio de uma formação inicial comprometida com o máximo desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Dora Flaksman (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender**. São Paulo: FDT, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COMÊNIO. Direção: João Luiz Gasparin. Produção ATTA mídia e educação. São Paulo: Paulus, 2011.1 DVD. Son., color.

COMÊNIO, J.A. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2. ed. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 2006.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2007.

CORSINO. P. (Org.) **Educação Infantil cotidiano e políticas**. São Paulo: editora ABDR, p.101-119.

KOERICH. A.C.M. A Formação do Sujeito Autônomo na Perspectiva Histórico-Cultural: Muito Além do "Fazer Sozinho". In: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WINGGERS, V. (Org.) **Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.27-41.

DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FARIAS M. S. et al. **Didática e docência aprendendo a profissão**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogias da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.



FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf) Acesso em 30 abr. 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p.601-614, 1 jul/set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em 15 de março de 2018.

FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS E. F. E. (orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola. Processos e práticas**. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.142p.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.

GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 2001 p.

HEILAND, H. **Friedrich Fröebel**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

JESUS, D. A. D. de; GERMANO, J. **A Importância Do Planejamento e da Rotina na Educação Infantil**. IN: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma Práxis Transformadora. Londrina: UEL, 2013.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso: em 21 out.2019.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. 2000.

\_\_\_\_\_. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p.239-242, maio/ ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEGRAND, L. **Celestin Freinet**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, A. L. et al. **Criança e Infância: contexto histórico social**. Grupo de Pesquisa: Contextos Educativos da Infância. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set., 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300007) acesso em 07 de junho de 2018.

NADAL, B. G. (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. cap. 1, p.17-33.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PERES, M. R. et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p.289-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/4379>. Acesso em: 21 out. 2019.

PEROZA, M. A. de R. Infância, educação e dignidade humana: considerações sobre os processos educativos da criança. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa: Uepg, v. 13, n. 1, jan./abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11874/209209209768>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. 136 p.

REDIN, M. M.; FOCHI, P. S. **Infância Educação Infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014. cap.1.p.6-21.

RESENDE, M. A. Prática Pedagógica na Educação Infantil e vulnerabilidade social: o atendimento noturno na rede pública de Curitiba. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR: Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE. Curitiba: PUCPR, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.142 p.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p.582.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Editora Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf>

ROMANOWSKI, J. P. **Formação Inicial de Professores: Implicações com a Educação Básica**. In: X Congresso Nacional de Educação- Educere. Curitiba: Pucpr, 2011.

SAVELI, E. L. et al. **Fundamentos teóricos da Educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.p.164.

SAVELI, E. L.; ALTHAUS, M. T. M.; TENREIRO, M. O. Infância e educação na obra de Freinet. In: OLIVEIRA, M.S. (org). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005. p.109-118.

SANTOS, I. F. **Como se deu o percurso da educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX**. Disponível em: [www.Faced.ufu.br/colubheo6/anais/arquivos/46\\_isis\\_flora\\_Santos\\_Pdf](http://www.Faced.ufu.br/colubheo6/anais/arquivos/46_isis_flora_Santos_Pdf). Acesso em: 30 jun. 2019.

SÁ, A. L. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia. Universidade Fumec. Belo Horizonte, Ano 7. n. 8, p.55-80, jan/ jun. 2010.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.112 p.

SOUSA, I. L. F.; SOUZA, J. M. de A.; SILVA, N. S. Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Pedagogia Em Foco**. Iturama. v. 14, n. 11, jan/jun. 2019. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/issue/view/26/showToc>. Acesso em: 25 set. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE OFÍCIO PARA A ESCOLA.



*Setor de Ciências Humanas Letras e Artes  
Departamento de Pedagogia*

*À Exma. Sra. Patrícia e Andressa*

*Diretora e Coordenadora do Centro Municipal de Educação Infantil Alair Stremel de Camargo.*

#### ***Autorização para observação e entrevistas com professoras da Educação Infantil***

*Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, estudante do curso de Graduação em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar observação e entrevistas com profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil no CMEI Alair Stremel de Camargo, como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.*

*Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.*

*A observação e realização das entrevistas que compõem a metodologia do TCC de minha autoria estão vinculadas ao tema do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil tendo os seguintes objetivos:*

- a) Analisar o planejamento como elemento da organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil;*
- b) Conhecer a compreensão que as profissionais da Educação Infantil têm sobre o planejamento da prática pedagógica;*
- c) Analisar a importância do planejamento para a prática pedagógica na Educação Infantil.*

*No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com professoras que atuam na Educação Infantil, de acordo com o cronograma estabelecido com a escola e com as profissionais.*

*Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Profa. Dr.<sup>a</sup>. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.*

*Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.*

*Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.*

---

*Luana Aparecida Moreira*  
[luhmoreira1994@hotmail.com](mailto:luhmoreira1994@hotmail.com)  
(42)999033856

## APÊNDICE B – TERMO DE OFÍCIO PARA A PREFEITURA.

## AUTORIZAÇÃO

Eu **Esméria de Lourdes Saveli**, Secretária Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa - PR, autorizo a realização do estudo “**O Planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil na perspectiva dos profissionais**” a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo citadas. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro, ainda, ter sido informada de que o projeto encontra-se em avaliação pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Instituição proponente e que terei ciência de sua aprovação. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo do bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de seu desenvolvimento.

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

\_\_\_\_\_  
Marilúcia Resende Peroza  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Luana Aparecida Moreira  
Pesquisadora

## ANEXOS

### ANEXO A – Roteiro de observação do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil.

#### 1. Estrutura (Tempo e espaço)

- a) Existe um ambiente propício para a realização do planejamento das professoras? (Descrever o que há na sala)
- b) Quantas professoras compõem o grupo de planejamento? Atendem a mesma faixa etária?
- c) Qual o horário em que realizam o planejamento?
- d) São horários fixos semanais?
- e) Qual a carga-horária destinada ao planejamento semanalmente? E por dia?

#### 2. Materiais de apoio

- a) Há computador com acesso à internet na sala em que as professoras realizam o planejamento?
- b) Se houver, quais os sites e canais elas costumam acessar?
- c) Há livros com propostas de atividades na sala? Elas os utilizam?
- d) Esses materiais são adequados à faixa etária atendida pela escola?
- e) As professoras têm acesso aos materiais de papelaria para organizar suas práticas? Quando não há, o que as professoras fazem?
- f) Existem materiais pedagógicos adequados para as crianças? Esses materiais entram no planejamento das professoras?
- g) Os documentos oficiais são consultados durante o planejamento? (Diretrizes, BNCC, etc.).

#### 3. Relação entre professores

- a) As professoras realizam um trabalho de planejamento coletivamente?
- b) Os materiais são compartilhados?
- c) As dificuldades são relatadas ao grupo?
- d) As professoras fazem sugestão para solucionar problemas?
- e) As tomadas de decisões são coletivas? Há respeito mútuo em relação aos encaminhamentos a serem dados quanto às decisões?

#### 4. Acompanhamento pedagógico

- a) A presença da pedagoga é constante durante todo o tempo do planejamento das professoras? Se não, por quanto tempo em média ela permanece junto com o grupo?
- b) Quais as demandas são apresentadas à pedagoga durante o tempo em que está com o grupo?
- c) De que forma a pedagoga interfere no planejamento? (Dá mais autonomia ou é mais controladora?)
- d) A pedagoga traz informações administrativas durante o momento do planejamento?
- e) Há uma perspectiva mais formativa ou mais instrutiva na ação da pedagoga durante o planejamento?

#### **5. Registro do planejamento**

- a) Há algum instrumento de registro do planejamento?
- b) Todas as professoras utilizam o mesmo instrumento de registro? Se não, quais os diferentes instrumentos observados?
- c) Os registros anteriores são consultados durante o planejamento?
- d) O PPP da escola é um instrumento de consulta para o planejamento?
- e) Como as questões relativas às crianças e seu processo de desenvolvimento são tratadas durante o planejamento?
- f) O brincar e as interações são mencionados durante o tempo do planejamento?

#### **ANEXO B- Cronograma dias de Observação**

- 06 e 07 de maio: INFANTIL IV A, Projeto grilo.
- 13 e 14 de maio: INFANTIL IV C, Projeto foguete.
- 20 e 21 de maio: INFANTIL II A, Projeto pintinho amarelinho.

#### **ANEXO C - Roteiro de entrevista semiestruturada**

**Dados pessoais e formação inicial**

Qual a sua formação?

Em qual instituição fez a graduação?

Em que ano?

Há quanto tempo atua na educação?

Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Como o planejamento foi tratado na sua formação inicial?

Quais foram os aspectos marcantes no início de sua atuação na educação infantil?

**Planejamento e prática pedagógica**

Em que medida as crianças participam na organização do planejamento em sala de aula?

Que estratégias você utiliza para aprimorar o seu planejamento?

**Estrutura (Tempo e espaço)**

Como você organiza os espaços escolares, dentro do seu planejamento?

Como a rotina escolar, favorece o planejamento na sua prática pedagógica?

**Materiais de apoio**

Como você, utiliza os materiais presentes na escola, como computadores, livros e materiais de papelaria?

**Relação entre professores**

Ao realizarem o planejamento coletivo, como são partilhadas as experiências entre professoras?

Quando alguma professora está com dificuldade, como vocês procuram ajudá-la?

**Acompanhamento pedagógico**

Há formação continuada ou estudos sobre o planejamento dentro do CMEI?

Na prática cotidiana, como você estabelece articulações com a teoria aprendida na sua formação inicial e continuada?

Que dificuldades você encontra para articular o currículo com sua prática?

Como você vê o feedback da pedagoga referente aos seus planejamentos?



**Registro do planejamento**

Como as questões relativas as crianças e seu processo de desenvolvimento são considerados no seu planejamento?

Quais são os principais autores referenciais para a sua prática?

Que materiais (sites, livros, etc.) você utiliza para compor o seu planejamento com as crianças?

Em que medida os documentos oficiais (Diretrizes, BNCC e outros) contribuem para sua prática?

Para você, qual a importância do planejamento para a sua prática pedagógica?