

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**

**PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE PERSPECTIVES OF PRE-SCHOOL TEACHERS AT AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF FORTALEZA-CE**

Mariana Santos da Costa Araújo<sup>1\*</sup>  
Orientadora: Silvia Helena Vieira Cruz<sup>2\*\*</sup>

**RESUMO**

Este artigo trata das perspectivas docentes sobre o planejamento na Educação Infantil, representando um importante papel na construção das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas. O objetivo geral consiste em analisar as perspectivas de professoras da pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Fortaleza sobre o planejamento na Educação Infantil. A metodologia utilizada para alcançá-lo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes em turmas do Infantil IV. Em suma, constatou-se que as professoras parecem ter perspectivas reduzidas frente ao papel do planejamento na Educação Infantil, além de lidarem com desafios no ato de planejar na instituição, o que contribui para uma tendência de planejamento alicerçada no desígnio de conteúdos e análise de aspectos do desenvolvimento. Conclui-se que essas perspectivas expõem ao risco a riqueza presente nos contextos da Educação Infantil, visto que é averiguado desacordo para com as peculiaridades inerentes a essa etapa, desencadeando uma visão restrita sobre a pré-escola, como fase meramente preparatória à próxima etapa, assumindo o enfoque de instruir, comparar, alfabetizar e escolarizar, ao invés de contribuir efetivamente com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos educandos.

**Palavras-chave:** Planejamento na Educação Infantil. Docência na Educação Infantil. Professoras da pré-escola.

**ABSTRACT**

This paper deals with the teaching perspectives on planning in Early Childhood Education, representing an important role in the construction of pedagogical practices in kindergartens and preschools. The general objective is to analyze the perspectives of preschool teachers of a Child Education Center (CEI) of the municipal public network of Fortaleza on planning in Early Childhood Education. The methodology used to achieve it consisted of conducting semi-structured interviews with two teachers who work in Kindergarten IV classes. In short, it was found that the teachers seem to have reduced perspectives regarding the role of planning in Early Childhood Education, in addition to dealing with challenges in the act of planning in the institution, which contributes to a tendency of planning based on the design of contents and analysis of aspects of development. It is concluded that these perspectives expose the richness present in the contexts of Early Childhood Education to risk, since there is disagreement with the peculiarities inherent to this stage, triggering a restricted view of preschool, as a merely preparatory phase for the next stage, assuming the focus of instructing,

---

<sup>1\*</sup> Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) [marianasantos@alu.ufc.br](mailto:marianasantos@alu.ufc.br)

<sup>2\*\*</sup> Doutora pela Universidade de São Paulo (USP) [silviavc@uol.com.br](mailto:silviavc@uol.com.br)

comparing, teaching literacy and schooling, instead of effectively contributing to the well-being and integral development of children.

**Keywords:** Planning in Early Childhood Education. Teaching in Early Childhood Education. Preschool teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta discussão consiste nas perspectivas docentes a respeito do planejamento na Educação Infantil, contextualizado na trajetória de conquistas que vem fortemente marcando a Educação Infantil brasileira nas últimas décadas, de maneira favorável para seu reconhecimento, identificação e qualificação. Nesse contexto, torna-se substancial que o trabalho educativo para e com crianças de 0 a 5 anos no cotidiano das creches e pré-escolas transborde intencionalidade, o que está de acordo com a crescente preocupação por parte dos educadores frente à elaboração do planejamento curricular. Decerto, o panorama apresentado pelo docente sobre esse documento está impregnado de suas concepções acerca da Educação Infantil, da criança e, ainda, do seu próprio papel como educador, contribuindo expressivamente para a configuração da natureza das práticas pedagógicas que compõem o cenário das instituições.

Inquietações de cunho pessoal e acadêmico diante da temática nasceram em meio a partilhas vivenciadas nas disciplinas “Didática” e “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”, obrigatoriamente cursadas ao longo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Na primeira, deu-se a percepção de que, muitas vezes, os formandos apresentam uma visão mecânica e reduzida da docência, ligada à dependência de prescrições acerca do “como ensinar”, na expectativa de que durante o processo formativo fossem disponibilizadas ideias de planejamento prontas e engessadas, o que aponta para uma atuação descontextualizada e destituída de reflexão. Na segunda, durante partilhas sobre o papel do planejamento na Educação Infantil, foi notada de forma recorrente uma preocupação excessiva para com a estrutura do documento, muitas vezes compreendido de forma simplista como um modelo burocrático de ficha a ser preenchida, o que foi plenamente desconstruído no decorrer dos estudos.

Além disso, a pesquisa se justifica pela relevância de suas possíveis contribuições para a área da educação. Quando, na perspectiva docente, o ato de planejar envolve rigidez, burocracia e o desígnio de determinações, tem-se um sufocamento de toda a riqueza presente no cotidiano das creches e pré-escolas. Por outro lado, quando essa perspectiva aponta para um ato de posicionamento crítico-reflexivo sobre as possibilidades dos contextos, trazendo o grupo de crianças ao foco, é representado um comprometimento profissional para com as especificidades inerentes à etapa da Educação Infantil, à concepção de criança e ao trabalho do educador. Sendo assim, esta pesquisa pode trazer nortes significativos para a formação de professores e, também, para a qualidade do atendimento nas instituições educacionais.

Sob tal ângulo, o presente estudo busca resposta ao seguinte questionamento: quais as perspectivas de professoras<sup>3</sup> da pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Fortaleza sobre o planejamento na Educação Infantil? Dessa forma, o objetivo geral consiste em analisar tais perspectivas, o que se consolida à medida que são seguidos os objetivos específicos: delinear o papel do planejamento na Educação Infantil na perspectiva das professoras; apreender como acontece o ato de planejar na instituição na

---

<sup>3</sup> Neste artigo, a utilização do termo “professoras”, no feminino, justifica-se pelo fato de que, na Educação Infantil, a maioria dos profissionais atuantes são mulheres, o que não significa que homens não possam ou não devam trabalhar nessa etapa.

perspectiva das professoras; e investigar as concepções de Educação Infantil, educador e criança que embasam a perspectiva das professoras sobre o planejamento.

Diante disso, este escrito expõe a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa. Nessa direção, a base teórica é composta pelos autores Corsino (2012), Costa e Colares (2017), Cruz (2000), Kuhlmann Junior (1998), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Ostetto (2000) e Rinaldi (1999, 2012), em sintonia com os documentos nacionais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), além do documento municipal Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016). Em seguida, os procedimentos metodológicos configuram este estudo como uma pesquisa social em nível exploratório, desenvolvida por meio de um estudo de campo envolvendo entrevistas semiestruturadas com duas professoras da pré-escola de um CEI de Fortaleza, com análise qualitativa dos dados. Por fim, a apresentação e discussão dos resultados aborda as perspectivas das professoras a respeito do papel do planejamento na Educação Infantil, do ato de planejar na instituição e, ainda, as concepções que embasam tais perspectivas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É primordial que, para construir uma discussão no tocante ao planejamento na Educação Infantil, haja, de antemão, clareza quanto à concepção de práxis pedagógica. A concepção aqui considerada é uma contribuição de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), entendida numa triangulação interativa da ação, articulada à teoria e fundada em crenças e princípios. Portanto, pressupõe que não há neutralidade na atuação docente, ao contrário, em todo momento ela expressa formas com as quais o professor compreende o mundo, a sociedade, o conhecimento e, em especial, a Educação Infantil, o papel de professora e a criança.

Para fomento de reflexões iniciais no que concerne à percepção da sociedade sobre a Educação Infantil, Kuhlmann Junior (1998) traz a história da origem de suas instituições como “[...] a história do predomínio da concepção da educação assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (p. 202). Nessa linha, ao passo que as creches poderiam ser facilmente associadas a depósitos de crianças e locais para guarda e cuidados relacionados à higiene, as pré-escolas notoriamente expressavam caráter compensatório, na intenção de suprir deficiências físicas, afetivas, culturais e intelectuais supostamente trazidas por crianças de classes marginalizadas. No entanto, tendo em vista que as instituições de Educação Infantil nasceram especialmente em consonância com os setores populares, os mesmos protagonizaram movimentos de luta a fim de conquistar um atendimento educacional de qualidade, negando modelos anteriores vinculados ao assistencialismo. Foi nesse contexto que “educação” passou a ser posicionada ao lado oposto de “assistência”. Porém, tal distanciamento não está de acordo com a realidade do contexto educacional:

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 201-202).

Em razão da consolidação dessa dicotomia, o autor explica a decorrente tentativa de desconfigurar as especificidades da Educação Infantil no interior das instituições:

[...] as propostas de programação para a educação infantil, nos diversos estados e capitais de nosso país estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização [...] antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 200).

Em meio a avanços e retrocessos relativos ao seu papel, objetivo, conteúdo e estratégias metodológicas, a educação das crianças anterior ao ensino fundamental foi construindo a sua identidade enquanto etapa da educação que possui especificidades em relação às demais, o que tem consequências pedagógicas, éticas e políticas. A caracterização da Educação Infantil como parte dos deveres do Estado para com a educação, mediante Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), significou que não mais deve ser notada como uma caridade dos “superiores” aos “inferiores”, mas direito de todas as crianças de até cinco anos<sup>4</sup>. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, equiparando sua relevância à das etapas posteriores. Na mesma lei, houve a formulação do objetivo da Educação Infantil, não mais de guarda, mas de promover o desenvolvimento integral dos educandos, complementando a ação da família e comunidade. Em conformidade com tais avanços, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 8º, lançaram o cuidado como indissociável ao processo educativo, de modo a negar o histórico de separação desses dois aspectos, firmando que não há educar sem cuidar e, também, não há cuidar sem educar. Em conexão com o objetivo da primeira etapa da Educação Básica, aqui o termo “cuidado” não se refere apenas ao cuidado físico, mas a todos os aspectos, inclusive afetivo, psicológico e social.

Conforme Kuhlmann Junior (1998), num sentido amplo, a educação sempre esteve presente, mesmo nas instituições que aparentemente apenas tinham a função de guarda das crianças. Considerando-se o aspecto especificamente pedagógico, é inegável que houve grande avanço na pedagogia da infância, e a abordagem italiana desenvolvida na região de Reggio Emilia evidencia isso. Rinaldi (1999), quem por muitos anos trabalhou ao lado do pedagogo italiano Loris Malaguzzi, tratou dos contextos das instituições enquanto complexos sistemas de interação e comunicação entre três protagonistas: crianças, educadores e famílias. Nesse sentido, a autora ressalta a relevância e a riqueza da Educação Infantil, não apenas para as crianças, mas a todos que a formam, privilegiados para o desenvolvimento de todos que a formam.

Em face da concepção de Educação Infantil expressa nos documentos oficiais, é crucial que o processo seja acompanhado por uma construção a respeito da especificidade do trabalho do educador atuante nessa etapa. Contudo, é preciso considerar os desafios inerentes à atuação docente na Educação Infantil, como os tratados por Costa e Colares (2017), que citam Campos (1984) sobre aspectos relacionados à desvalorização do trabalho do educador: quanto mais diretamente ligada ao educando, quanto menor a idade do educando e quanto maior a proximidade com o corpo, menor será o prestígio social da profissão. As mesmas autoras citaram Arce (2001, p. 174), que abordou a questão da utilização do termo “tia” para se referir à professora: “essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico [...] e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças”.

---

<sup>4</sup> Com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental, tornando o público da Educação Infantil crianças de 0 a 5 anos.

Costa e Colares (2017) mencionaram Kramer (2005), que chamou atenção para o fato de que o significado do termo “tia” pode influenciar a visão das professoras sobre si mesmas. Utilizou-se da teoria de Bakhtin (1997), na defesa de que quando a expressão é materializada por meio da linguagem, ela exerce um efeito reverso sobre a atividade mental, adaptando o mundo exterior às possibilidades da expressão. Com base nessa teoria, pode-se inferir que, no cotidiano da Educação Infantil, as professoras passam a acreditar que não são profissionais, e sim “tias”, atuando em conformidade com essa crença, o que faz regredir para a antiga visão da função da Educação Infantil associada à mera guarda. Não obstante, Rinaldi (2012) negou essa perspectiva reduzida do trabalho do professor ao frisar que o mesmo deve ser protagonista do seu prestigiado trabalho, como aquele que tem o fio responsável por tecer os entrelaçamentos e as conexões interativas, transformando-as em experiências significativas. Dito isso, é notável a existência de uma convivência e até confronto entre concepções tradicionais e mais atuais acerca da profissionalidade docente na primeira etapa da Educação Básica.

Já sobre a imagem de criança numa abordagem histórica, Cruz (2000), fazendo referência a um estudo de Ariès (1978), apontou para o surgimento do sentimento de infância, quando foram percebidas primeiras diferenciações entre crianças e adultos, representadas na polaridade de concepções: uma caracterizada pela pureza e fragilidade, devendo estar mantida sob proteção para não ser corrompida pelo meio, e outra como alguém dependente da autoridade do adulto para domá-la e civilizá-la. A primeira consiste numa visão positiva, cuja tendência é associá-la a crianças de classes dominantes, mais tarde conectada à Pedagogia Nova, responsável por tratar da criança como indivíduo ativo e potente. A segunda, por sua vez, representa uma visão negativa, associada à Pedagogia Tradicional, responsável pela caracterização da criança como tábula rasa. A última usualmente é coligada a crianças pobres, de maneira coerente com uma percepção falaciosa imersa nas sociedades capitalistas de que existe uma igualdade de oportunidades para todos, as quais não são devidamente aproveitadas pelos “fracos”, “sem virtude”, “incapazes”, dentre outros rótulos, merecendo, no máximo, a caridade dos “bondosos” (HOBBSAWN, 1977 *apud* CRUZ, 2000).

Contribuindo fortemente para provocar ruptura com perspectivas desse gênero, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), na Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixam, no artigo 4º, uma concepção de criança que deve embasar a atuação docente na primeira etapa da educação:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

À vista disso, a crença que deve embasar a práxis docente é de uma infância situada historicamente, trazendo a criança como cidadã, sujeito de direitos, ativa, forte, potente, que tem desejo de crescer e se relacionar. É preciso ter ciência de que a criança aprende em meio às interações, relações e vivências do cotidiano, carregando saberes e experiências construídos nos contextos de que faz parte, de modo que recebem influências dos mesmos e, concomitantemente, os influenciam, num duplo movimento. Ou seja, a criança não apenas quer receber, pois não é representado aqui um indivíduo passivo e com carências a serem compensadas, mas um sujeito ativo que constrói sentidos sobre a sociedade e deseja também contribuir e fazer parte, expressando suas potencialidades.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) desenvolveram contribuições significativas sobre a práxis pedagógica ao descreverem duas vertentes pedagógicas, em

polaridade. Para os autores, as pedagogias transmissivas são aquelas que contêm a crença da educação como processo de assimilação do patrimônio estabelecido e acabado, do professor como transmissor fiel e da criança como insuficiente, folha em branco a ser preenchida, devendo, então, memorizar e reproduzir. Os objetivos dessa vertente estão centrados em escolarizar, compençar e acelerar. Por outro lado, as pedagogias participativas apresentam como mais latente fundamento a democracia, sendo fim e meio das práticas pedagógicas no cotidiano das creches e pré-escolas. Também, concebem o dever do professor como o de organizar o ambiente, observar e escutar as crianças, entendidas aqui como seres ativos e competentes. Sob esse ângulo, cabe ao educador refletir sobre qual viés está adotando ao pensar e planejar as práticas pedagógicas, e se o mesmo condiz com as peculiaridades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

É certo que a caminhada da Educação Infantil brasileira não vem focando apenas em sua expansão, mas há um esforço na garantia que ela se dê em sintonia com a qualidade do seu atendimento, no respeito ao direito das crianças à educação. Quando se fala em qualidade, não se trata aqui da palavra em seu sentido mercadológico, a qual aponta para a educação como serviço a ser oferecido aos consumidores. Longe disso, trata-se de uma qualidade que busca, como defendeu Kuhlmann Junior (1998, p. 209), “o bem-estar para todos, a satisfação das vocações e das necessidades, a saúde e a alegria de viver”.

Na busca por essa qualidade, educadores e crianças estão unidos por um objetivo em comum: “encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significado naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo” (RINALDI, 2012, p. 108). Para Malaguzzi, aludido por Rinaldi (2012), se tirarmos da criança a possibilidade e a alegria de explorar, essa criança morre e, juntamente, morre o professor, pois ambos deixam de ver sentido no processo educativo, abandonando um objetivo compartilhado. Sob tal ângulo, o pedagogo italiano defendeu que o maior problema da escola, comum a todos que a constituem, relaciona-se à falta de percepção de todas as inteligências, habilidades e aptidões que possui. Em suas palavras, referindo-se aos educadores, é preciso “sair de debaixo desse grande cobertor de conformismo e passividade e redescobrir o desejo de pensar, planejar e trabalhar junto” (RINALDI, 2012, p. 107).

Em harmonia com as peculiaridades já esmiuçadas, as DCNEI estabeleceram, no artigo 3º, a concepção de currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Complementarmente, o artigo 9º da mesma Resolução destaca que as interações e as brincadeiras devem corresponder aos eixos norteadores da proposta curricular construída no contexto da Educação Infantil.

Por esse ângulo, o currículo da primeira etapa da Educação Básica nega uma visão simplista de lista de conteúdos prontos e determinados, fiel aos princípios justapostos nas pedagogias transmissivas. Ao contrário, considera a criança, longe de uma folha em branco, mas sujeito que traz experiências e saberes construídos nos contextos em que se relaciona. De acordo com Corsino (2012), há a tendência dos professores de olhar para a criança buscando o quanto já sabe, numa tentativa de quantificar a variedade de informações que possui. De outro modo, se a preocupação passa a ser com o desenvolvimento de sentidos da mesma sobre a realidade, o foco está em como ela sente, expressa, experimenta e se relaciona com o mundo.

Em conformidade com essa percepção acerca do currículo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), em seu capítulo destinado à etapa da Educação Infantil, definiu os campos de experiências, os quais “constituem um 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” (BRASIL, 2017, p. 40). São eles: "o eu, o outro e o nós", "corpo, gestos e movimentos", "traços, sons, cores e formas", "escuta, fala, pensamento e imaginação" e "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Outrossim, a BNCC (BRASIL, 2017) trouxe também os direitos das crianças que devem ser garantidos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo eles os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido, se a riqueza de possibilidades interativas e os direitos de aprendizagem são garantidos em meio às práticas pedagógicas que emergem no cotidiano das creches e pré-escolas, é notável o comprometimento profissional para com a função da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral, em sintonia com as crenças advindas das pedagogias participativas, fiel ao caráter democrático do processo educativo.

Assim, devendo o currículo da Educação Infantil ser constituído por múltiplas possibilidades de experiências, Ostetto (2000, p. 190) argumenta que um “planejamento bem planejado” pelo docente da Educação Infantil não é aquele que permite uma passagem direta do que é pensado para a prática. Em vez disso, significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido e, assim, construir sua identidade junto a elas. Posto isso, um dos questionamentos procedentes é: que tipo de planejamento acolhe tais especificidades? Para assumir essa reflexão, parte-se do definido por Ostetto (2000):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências, 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 (p. 177).

Nessa lógica, Corsino (2012) defende que o planejamento na Educação Infantil deve ter como características inacabamento, participação, previsibilidade e imprevisibilidade, e encadeamento. Deve ser inacabado, porque não se trata de imposições dadas, mas construções em meio às constantes interações que se entrecruzam nos contextos das instituições, tomando novos contornos dotados de sentido para os envolvidos. Deve envolver participação, pois concebe a democracia como princípio, descentralizando a figura do professor e destacando a força da criança. Deve conter previsibilidade e imprevisibilidade, visto que ao mesmo tempo que se situa a intencionalidade por parte do docente, o mesmo permanece comprometido e atento frente às necessidades advindas do grupo. Por fim, o planejamento deve envolver encadeamento, haja vista que o que dá sentido ao cotidiano das crianças são as possibilidades de participarem de processos que se desdobram em outros, de maneira articulada.

De modo a conceder contribuições para a construção desta discussão, Ostetto (2000) descreveu tendências de planejamentos predominantemente identificadas nos contextos das creches e pré-escolas, sendo os baseados em listagem de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, áreas de conhecimento e temas.

No planejamento baseado em listagem de atividades, a única preocupação consiste em ocupar o tempo do grupo de crianças entre os momentos da rotina. Decerto, preconiza como fundamento a criança sem particularidades e possibilidades expressivas, dependente do atendimento do adulto. Nesse mesmo sentido, aponta para o atendimento da Educação Infantil numa perspectiva assistencialista de baixa qualidade, incorporando a função guardiã enquanto os pais trabalham. Ainda, a atuação do educador foge de uma práxis em que a prática é constantemente nutrida pela teoria, contrariamente, resumida numa abordagem pragmática, implicando a implementação de práticas vazias e descontextualizadas.

Por sua vez, o planejamento baseado em datas comemorativas também se refere a uma forma de listagem de atividades, mas dessa vez direcionada pelo calendário, por meio do qual são escolhidas datas tidas relevantes por parte da instituição ou do educador. Aqui, nota-se privilegiada uma concepção dominante da História tomada como única e verdadeira, mantendo conformidade com a lógica capitalista e, ainda, com os lucros alcançados pelo mercado em certas épocas do ano. Na elaboração desse tipo de planejamento, não há posicionamento crítico por parte do educador, ao passo que assume papel de repetidor pois propõe as mesmas práticas a cada ano, destituídas de sentido para o grupo de crianças. Vale pensar também no princípio que carrega da função da Educação Infantil como a de reproduzir o socialmente estabelecido ao invés de questionar as vivências trazidas pelas crianças, o que impossibilita a ampliação de sua visão de mundo e se posiciona de maneira contrária à concepção de currículo. Logo, é menosprezada a capacidade da criança de compreender além, insistindo em sua infantilização.

No que concerne ao planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, a autora considera que o mesmo recorre a um julgamento de cada criança com base em um padrão de normalidade estabelecido, desconsiderando sua característica como historicamente situada e condicionada por influências de sua origem sociocultural, o que minimiza os aspectos sociais e políticos intrínsecos ao processo educativo.

O planejamento baseado em áreas do conhecimento é constituído por conteúdos das diferentes áreas e representa total rompimento com práticas assistencialistas, sendo bastante evidente na pré-escola, em defesa da instituição de Educação Infantil como espaço de conhecimento. Sobre tal processo, Ostetto (2000, p. 188) reconhece que “em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos”, o que coloca em risco as especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Para finalizar o agrupamento de tendências, o baseado em temas se adequa de maneira inovadora às pedagogias participativas e às peculiaridades da Educação Infantil já expressas, visto que o tema emerge dos contextos, trazendo como foco os interesses das crianças e envolvendo assim práticas significativas. No entanto, é preciso estar atendo para que, no contexto das creches e pré-escolas, a real intencionalidade do planejamento baseado em temas não seja manipulada, tomando “o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho... sob o controle do formador” (OSTETTO, 2000, p. 187).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 32) dirigem-se à possibilidade de um planejamento que esteja de acordo com as peculiaridades da Educação Infantil quando apontam que:

Na pedagogia transmissiva, as atividades das crianças são pré-programadas pelo professor. O projeto, se e quando aparece, surge como novo, diferente, mas é muitas vezes assimilado e acomodado na forma tradicional de realização das atividades. Na Pedagogia-em-Participação propõe-se que, no contexto educativo que promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.

Em conformidade com tal alegação, Rinaldi (1999, p. 113) denuncia a existência de um planejamento tradicional, compreendido como “um método de trabalho que estabelece de antemão os objetivos educacionais gerais, juntamente com objetivos específicos para cada atividade”. Em contrapartida, destaca uma alternativa para o ato de planejar em concordância com os preceitos das pedagogias participativas e aproximado do planejamento baseado em temas. Essa via, tomada por esta pesquisa para se pensar uma proposta de planejamento

comprometida com as peculiaridades da Educação Infantil, é denominada “currículo emergente”, cujo conceito se traduz em:

[...] um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança.

Nesta discussão, é defendido que o planejamento na perspectiva do currículo emergente valoriza a função da Educação Infantil e do trabalho do professor, além de possibilitar e impulsionar o protagonismo da criança. Valoriza a função da Educação Infantil, uma vez que, se as creches e pré-escolas são sistemas complexos e ricos em vínculos, elas seriam asfixiadas pelo planejamento prévio (RINALDI, 1999). Igualmente, valoriza o trabalho do professor pois, de acordo com Corsino (2012, p. 102):

[...] em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo [...].

Na perspectiva do currículo emergente, educadores e crianças assumem o mesmo papel ativo de pesquisadores, de modo que é implementada no cotidiano da Educação Infantil a concepção de criança impressa nas DCNEI (BRASIL, 2009). Conforme Corsino (2012, p. 91), “se prefixamos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabemos sempre onde as ações vão chegar. Conseqüentemente, diminuímos as possibilidades expressivas” (CORSINO, 2012, p. 91). Ao contrário, se não há prefixação no ato de planejar, mas flexibilidade e comprometimento para com a complexidade dos contextos, sintetiza-se na busca pela concretização do conceito de currículo estabelecido nos documentos orientadores.

Para concluir, diante da discussão acima construída, é notável que um bom planejamento na Educação Infantil depende de uma escuta ativa das crianças por parte do educador, assim como afirmou Ostetto (2000, p. 178): “o ato de planejar pressupõe um olhar atento à realidade”. Por esse ângulo, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016, p. 112) destaca que:

Sendo a criança o centro do planejamento pedagógico, seus interesses de aprendizagem e seus desejos devem ser considerados, por meio da escuta e do olhar atentos do professor, a partir da observação no cotidiano escolar.

Sobre essa escuta ativa, Rinaldi (1995, p. 122) é citada por Ostetto (2000, p. 194), por defender que:

A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização.

Dessarte, é preciso que o educador desenvolva sua sensibilidade para escutar a criança em todas as suas expressões e, ainda, interpretá-la, porque a mesma deve ter a

centralidade da elaboração do planejamento na Educação Infantil e não influências externas alheias ao processo educativo que se constrói nos contextos das creches e pré-escolas, como pontua Ostetto (2000, p. 195):

[...] para organizar o cotidiano educativo recorreremos ao modelo, ao ideal, à "criança do livro", e então produzimos uma relação e um conhecimento didatizados, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na "atividade"! [...] e então vagamos a buscar quem possa dar-nos respostas ao já famigerado planejamento... acontece de os educadores ficarem reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria, de algum argumento de autoridade pronunciado por um especialista.

Quando o profissional docente considera os interesses das crianças com quem juntamente desenvolve seu trabalho, foge da redução de sua atuação como sendo a proposição de atividades vazias, descontextualizadas e ausentes de sentido para o grupo. De outra forma, quando estabelece comprometimento frente às singularidades das crianças envolvidas, reconhece que seu trabalho se concretiza em sua relação com as mesmas, nas interações com sujeitos únicos, apontando para a historicidade do processo educativo. Seu trabalho não consiste numa transmissão de conteúdos que pode ser transposta para qualquer contexto, pois ele necessita dotar-se de sentido para se consolidar.

Em face do exposto, urge que as perspectivas docentes a respeito do planejamento transbordem princípios em que o professor e as crianças apareçam como sujeitos ativos nos contextos da Educação Infantil. Que o primeiro, embora em meio aos desafios inerentes à docência na primeira etapa, assuma protagonismo em seu trabalho de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, educando e cuidando. Que os segundos, por sua vez, possam assumir protagonismo nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, brincando e interagindo. Ambos unidos pelo objetivo de tornar o processo educativo dotado de sentido, nele expressando constantemente suas múltiplas potencialidades, em busca da verdadeira qualidade, traduzida na satisfação das vocações e das necessidades dos sujeitos pertencentes.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com base em Gil (2008), o presente estudo se configura como uma pesquisa social, em nível exploratório, desenvolvida por meio de um estudo de campo, envolvendo a realização de entrevistas semiestruturadas enquanto instrumentos para construção dos dados, os quais foram analisados de maneira qualitativa.

Conforme tal delineamento, a pesquisa social é considerada por Minayo (2001) como uma investigação dotada de consciência histórica, visto que nela há a consulta de sociedades humanas situadas em contextos específicos em constante construção, recebendo influências do seu passado. É certo que essa caracterização se adequa à natureza desta pesquisa, em que houve envolvimento de processos históricos que marcam as instituições da Educação Infantil brasileira hodiernas, a visão de criança presente nos documentos orientadores e o trabalho do educador atuante na primeira etapa da Educação Básica.

Também, segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória possibilita investigar o problema para conquistar uma nova visão do mesmo, dada a proximidade com sua realidade, o que torna favorável a realização de um estudo de campo. Nessa lógica, a pesquisa foi construída no contexto de um CEI da rede municipal de Fortaleza, o qual dispõe de cinco turmas: três de creche (Infantil I, II e III), em atendimento integral, e duas de Infantil IV, em atendimento parcial. Há três professoras atuantes na pré-escola do CEI, nas turmas do Infantil IV, sendo uma da manhã, uma da tarde e uma de menor carga horária, de modo que as

participantes da pesquisa corresponderam às duas primeiras. Acresce que a entrevista com a primeira foi realizada na mesa de refeições das crianças, ao lado do parque, onde as crianças ali brincavam, ao passo que a realizada com a segunda ocorreu na sala da coordenação, na presença da coordenadora do CEI (o que pode ter interferido nas respostas da entrevistada).

Outrossim, a pesquisa qualitativa, para Minayo (2001, p. 21-22), preocupa-se com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”, por isso não cabendo ao problema ser quantificado. Dessa maneira, buscando apreender a perspectiva das professoras sobre o planejamento, o instrumento segue a caracterização de Duarte (2010), que aponta para a entrevista semiestruturada como uma via metodológica de maior flexibilidade, devendo ser conduzida por um roteiro de questões abertas e com a possibilidade de ajustes por parte do entrevistador no decorrer do fluxo interativo, assim como se deu acréscimo de questionamentos pertinentes e redirecionamento de pautas. É certo que essa fluidez proporcionou um contato mais espontâneo, corroborando com maior profundidade no acesso à subjetividade das fontes.

A aqui identificada como Professora A, atua no turno da manhã, tem 42 anos, possui vínculo com a instituição como professora efetiva, concluiu sua formação de nível superior em Pedagogia no ano de 2002, alegou ter cursado duas disciplinas sobre Educação Infantil durante sua formação inicial e faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) há 7 anos. Já a aqui identificada como Professora B, atua no turno da tarde, tem 45 anos de idade, possui vínculo com a instituição como professora substituta (temporária), concluiu sua formação superior em Pedagogia no ano de 2012, afirmou ter cursado várias disciplinas sobre Educação Infantil durante sua formação inicial e faz parte da SME há quase 1 ano. A carga horária das duas profissionais na instituição é de 100 horas, de forma que, seguindo o estabelecido na Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), 2/3 são destinados ao trabalho em interação com as crianças e 1/3 é destinado às atividades extraclasse, onde inclui a elaboração do planejamento.

Em meio a trocas com a coordenadora e as professoras participantes, foi conclusivo que a dinâmica do planejamento no CEI segue as orientações presentes nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2022), documento da SME destinado à rede municipal de Fortaleza no ano letivo de 2022. Consoante esse documento, o planejamento deve ser composto por 6 seções, sendo “1 EXPERIÊNCIAS”, em que:

Na linha superior do instrumental de planejamento o professor tem à sua disposição um quadro contendo a legenda dos cinco campos de experiências e, a partir dessa legenda, deverá indicar qual(is) campo(s) escolhido(s), escrever o número do(s) inciso(s) que estará(ão) sendo contemplado(s), além de definir qual(is) experiência(s) estará(ão) sendo considerada(s) (Ex.: campo 1, Inciso I - experiências sensoriais, inciso VI - cuidado pessoal / campo 2, inciso II - expressão gestual) (p. 26).

Tais incisos são retirados e devidamente recortados do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), sobre as experiências que devem fazer parte da proposta curricular. Em seguida, as seções “2 O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER”; “3 TEMPO”, em que a rotina é estruturada mediante chamados “tempos permanentes” (“Chegada”, “Roda de Conversa”, “Higiene e Alimentação”, “Brincar”, “Rodas de Histórias” e “Saída”), juntamente dos chamados “tempos diversificados”, propostos pelos educadores para além dos anteriores; “4 ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS”, em forma de atividades ou organizações didáticas, como projetos ou sequências didáticas; “5 RECURSOS”; e por fim “6 AVALIAÇÃO”, onde o profissional registra suas percepções acerca das experiências

vivenciadas. As professoras entrevistadas fizeram referências a esse instrumental onde precisam registrar o seu planejamento.

Ainda, vale enfatizar que a análise qualitativa dos dados da pesquisa seguiu as etapas indicadas por Gil (2008): redução, simplificação dos dados decorrentes do campo; apresentação, organização dos dados conforme categorias que permitam uma análise mais sistemática; e conclusão, atribuição de significados aos dados, interpretando-os. Sendo assim, as duas primeiras etapas se deram posteriormente às entrevistas, preparando os dados obtidos para a análise construída abaixo, representando, assim, a última etapa.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste ponto, a perspectiva das professoras sobre o planejamento na Educação Infantil é analisada à medida que são apresentados e discutidos os resultados no que se refere às seguintes esferas: o papel do planejamento na Educação Infantil, o ato de planejar na instituição e, por fim, as concepções que embasam o planejamento.

### **4.1 O papel do planejamento na Educação Infantil, na perspectiva das professoras**

Inicialmente, a Professora A pontuou que o planejamento “é a escolha do que será trabalhado”, assumindo o papel de “organizar os tempos com as atividades propostas”. Já a Professora B, alegou que o planejamento é onde “elaboramos o ensino”, tendo o papel de organizar o trabalho pedagógico. Diante dessas respostas, notou-se que as duas professoras expressam concepções reduzidas ante o significado do planejamento, em toda sua relevância e profundidade, se consideradas as contribuições de Ostetto (2000) do planejamento como um roteiro projetado para viagens de múltiplas possibilidades junto ao grupo de crianças, simbolizando o lugar de reflexão ao educador, constantemente repensando e revisitando-o, com o fito de ponderar sua atuação criticamente. Diante disso, caberia ao planejamento apenas o papel de organizador do tempo e elaborador direto do “ensino”?

Contudo, quando a Professora A definiu o planejamento com a utilização do termo “escolha”, posicionou-se coerente com a afirmação de Ostetto (2000) de que o ato de planejar factualmente envolve escolha e, por isso, crenças e princípios. Logo, parece ter a compreensão da grandeza da práxis docente, quando o educador pensa e traça os cenários da Educação Infantil, posicionando-se de determinada maneira e revelando concepções de processo educativo que tem e que deseja.

Por vezes, no decorrer das entrevistas, as professoras fizeram uso da palavra “ensino” para se referir ao processo educativo na Educação Infantil, porém, sabe-se que a primeira etapa da Educação Básica carrega como singularidades a educação e o cuidado, em meio a interações e brincadeiras, de modo que o currículo não aponta para transmissão de conteúdos, mas sim para práticas que articulam os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico com os saberes e as experiências trazidas pelo grupo de crianças, numa construção na qual os próprios educandos têm papel ativo.

Quando indagada se há especificidades em planejar na etapa da Educação Infantil, a Professora A assentiu, relatando que, anteriormente, atuava no Ensino Fundamental e, de maneira comparativa, nota que a primeira se caracteriza por ser “suave” em relação à segunda, englobando mais afetividade e menos conteúdos. Todavia, não é possível afirmar se essa “suavidade” assinalada pela docente pode estar sendo confundida com menor complexidade ou importância do planejamento na Educação Infantil frente ao da outra etapa. Tal convicção trataria erroneamente do conteudismo como superior e de maior seriedade que um processo educativo construído nas interações e nas brincadeiras, envolvendo o educar e o cuidar, imbricados. Baseando-se em Rinaldi (1999), em meio às singularidades da Educação Infantil,

o professor assume o prestigiado trabalho de pesquisador atento aos cenários, tidos como complexos sistemas de interação imersos num sistema social mais amplo, espaços privilegiados para o desenvolvimento de todos que os compõem.

Também para a Professora B há uma particularidade expressiva em planejar na Educação Infantil, traduzida na necessidade de que sejam realizados, em suas palavras, “ensinamentos lúdicos”, com o intuito de que a criança seja protagonista. Embora com o uso inadequado do termo “ensinamentos”, a profissional ressaltou a imprescindibilidade do prazer em meio ao trabalho educativo para e com crianças pequenas. No mais, demonstrou o saber de que o planejamento na primeira etapa da Educação Básica deve ter a intenção de favorecer o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na perspectiva da Professora A, um bom planejamento na Educação Infantil contém simplicidade, na defesa de que “não precisa de muita coisa”, pois quando iniciou seu trabalho costumava exigir a si mesma a elaboração de um documento extenso, baseando-se em sua experiência anterior no Ensino Fundamental, o que foi desconstruído ao longo das formações que participou. Dito isso, as formações contribuíram consideravelmente para que a professora transformasse sua visão sobre o planejamento, deixando de considerá-lo burocrático. Contudo, o termo “simplicidade” utilizado não parece indicar um ato simplório e despreocupado, longe disso, um projetar que se distancia do mecânico, ao passo que se aproxima do significativo, intencional e contextualizado.

Além da simplicidade, foi notável que a Professora A considera a flexibilidade como característica marcante de um bom planejamento, pois apontou para a possibilidade de modificações do mesmo com base nos interesses das crianças. Tal inferência se consolidou quando a professora relatou um acontecido no dia da entrevista, em que quatro crianças chegaram ao CEI vestindo a camisa da seleção brasileira, de forma a despertar a atenção das demais, as quais perceberam que em uma das camisas havia seu nome bordado. Quando a profissional observou a cena, decidiu mudar a temática da roda e, durante a manhã, trabalhou, segundo ela, o nome (Português), as cores da bandeira (Artes) e as formas presentes na bandeira (Matemática). Dentre as características do planejamento na Educação Infantil delineadas pela autora Corsino (2012), foram notadas, na perspectiva da Professora A, a participação, descentralizando a figura do professor e agregando os entrelaçamentos juntamente das crianças, bem como a previsibilidade e a imprevisibilidade, a partir do momento que a docente viabiliza alterações guiadas pelos interesses do grupo.

Não obstante, quando a profissional alegou ter setorizado as atividades em Português, Artes e Matemática, expressou conformidade com o planejamento baseado em áreas do conhecimento (OSTETTO, 2000), o qual demonstra preocupação em romper com a herança assistencialista e firmar os espaços das instituições como espaços de conhecimento, adiantando a escolarização e comprometendo as especificidades dessa primeira etapa da educação. Dessa forma, a flexibilidade com base nos interesses das crianças, na posição da professora, visa dotar o processo educativo de sentido, mas, por trás disso, nota-se que também um enfoque em trazer avanços em conhecimentos. Sobre isso, segundo Corsino (2012, p. 90), há uma tendência por parte dos professores em olhar para a criança buscando o quanto já sabe, numa tentativa de quantificar a variedade de informações que possui, porém, partindo de um currículo voltado aos sentidos das mesmas sobre a realidade, a preocupação deveria ser em como sentem, expressam, experimentam e se relacionam com o mundo.

Já para a Professora B, um bom planejamento na Educação Infantil se dá quando são consideradas as necessidades e as habilidades das crianças envolvidas. Acresce que a professora utilizou o termo “deficiências”, mas logo substituiu por “necessidades”, o que faz notar um sentido da palavra “necessidades” relacionado a faltas no desenvolvimento. Então, foi perceptível que a Professora B apresenta conformidade com o planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento (OSTETTO, 2000), em que o foco se torna pontos a serem

desenvolvidos, tomando um padrão de criança bem desenvolvida a ser alcançado. Sendo assim, embora tenha defendido a promoção do protagonismo das crianças como o alvo do planejamento, a forma como adota-o pode não ser a mais favorável para tal.

Desse modo, verificou-se que o papel do planejamento na Educação Infantil na perspectiva da Professora A se resume em organizar o tempo por meio da disposição das propostas escolhidas, devendo considerar o predomínio afetivo, contemplando organização, simplicidade e flexibilidade baseada nos interesses das crianças, na intenção de ampliar seus saberes nas áreas de conhecimento. Soma-se a perspectiva da Professora B, em que o papel do planejamento na Educação Infantil consiste em "elaborar o ensino" de maneira lúdica, partindo das habilidades que as crianças já trazem, em união com "atrasos" observados.

#### **4.2 O ato de planejar na instituição na perspectiva das professoras**

No CEI em questão, o planejamento é realizado individualmente, mas envolve interações das professoras e da gestão no momento dessa construção. Sobre isso, a Professora A avaliou que a forma como o planejamento acontece na instituição lhe é positiva, pois há trocas com as outras educadoras, além de que a coordenadora sempre que possível oferece apoio e sugestões. Em consonância com a Professora A, a Professora B defendeu que o planejamento se dá de maneira bastante tranquila, porque envolve muita interação e "as ideias fluem para chegar à práxis". Essa avaliação a respeito das interações e da parceria presente no ato de planejar se adequa às palavras de Malaguzzi de que é preciso "[...] redescobrir o desejo de pensar, planejar e trabalhar junto" (RINALDI, 2012, p. 107), o que corrobora para que o educador se aproprie da função de seu trabalho, em comprometimento profissional para com o desenvolvimento integral do grupo de crianças, expressando suas múltiplas potencialidades e enxergando sentido em sua ação no cotidiano do processo educativo.

Porém, mesmo com essa parceria, quando indagada sobre como se sente na hora de planejar, a Professora A respondeu: "É pra falar a verdade? Não tenho nem vontade de vir". Em seguida, explicou sua resposta pontuando que a avaliação realizada pela prefeitura duas vezes ao ano com as turmas do Infantil IV e V, sobre a escrita do nome com e sem auxílio e o reconhecimento das letras do próprio nome e dos colegas, contribui com sua preocupação frente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Para demonstrar sua preocupação, citou o exemplo de uma das crianças do grupo que entende seu nome como um desenho, não conseguindo ainda distinguir as letras. Sobre isso, foram falas da professora: "É um problema intelectual dele mesmo" e "Às vezes eu penso: meu Deus, esse menino não vai aprender não?". Portanto, há indicação de que a valorização e monitoramento através de avaliações da apropriação da leitura e escrita pelas crianças interfere negativamente na atividade de planejamento, além de influenciar uma percepção restrita das crianças que não avançam como esperado nesse processo.

Por outro lado, durante a entrevista, a Professora B apresentou como desafio o encargo de preencher inúmeros instrumentais responsáveis pelo registro e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, o que parece tornar a observação das necessidades do grupo, a qual deveria ser guia para o planejamento, um ato burocrático. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2022), são instrumentos institucionais destinados à avaliação e ao acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança: os diversos registros de observação diários em meio ao cotidiano; o "Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança", os "Relatórios Semestrais" e o "Acompanhamento da aprendizagem do nome próprio na pré-escola (Infantil IV e V)". É preciso destacar que o processo de observação parece tornar-se uma obrigação burocrática, aparentando distanciar-se da escuta ativa defendida por Rinaldi (1995, p. 122 *apud* OSTETTO 2000, p. 194), enquanto "[...] disponibilidade ao outro

e a tudo quanto ele tem a dizer; [...] escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos”.

Sobre o que considera durante o momento de planejar na instituição, a Professora A afirmou considerar as conversas com o grupo de crianças, as necessidades apresentadas e os conteúdos dos livros didáticos, incluindo que esses conteúdos dos livros não precisam ser estritamente seguidos, tanto que a docente relatou já ter ignorado um ou outro, visto que não considerava pertinente para o interesse da turma. À vista disso, em união com a pressão avaliativa, soma-se a exigência de utilização do livro didático, o que também justifica sua preocupação para com os avanços e retrocessos em conteúdos por parte da turma.

De outro modo, a Professora B afirmou considerar as habilidades já trazidas pelas crianças, em união com suas necessidades, mediante observação dos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento. Aqui é notada uma continuidade da defesa da professora de que um bom planejamento na Educação Infantil se dá quando são consideradas habilidades e necessidades, com significado semelhante ao termo “deficiências” utilizado na entrevista, trazendo ainda preceitos contidos no planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, delineado por Ostetto (2000).

No que tange à forma como percebe a concretização do planejamento nos cenários da pré-escola, a Professora A pontuou que “nem sempre dá certo”, pois as crianças mostram outras curiosidades, por exemplo quando estava trabalhando o tema “trânsito” e uma criança havia visto uma placa desconhecida enquanto passeava com a família, o que a fez levar tal questionamento à turma e, assim, modificou o planejado pela professora. Mais uma vez, a profissional demonstrou proximidade para com a perspectiva das pedagogias participativas de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e do currículo emergente de Rinaldi (1999).

Também encarando com naturalidade o fato de não haver uma passagem direta do pensado para a prática, a Professora B justificou esse fenômeno pelo fato de que, na turma, algumas crianças estão mais desenvolvidas que as outras. A título de exemplo, a professora alegou que, caso uma atividade envolva amassar uma bolinha de papel e colar na folha e, durante o processo, seja percebido que uma criança ainda não consegue realizar o solicitado, pode ser proposto que a mesma realize uma atividade com marcas de tinta usando o dedo.

Portanto, o ato de planejar no Centro de Educação Infantil enfocado apresenta significados positivos por conta da coletividade envolvida e da significativa contribuição da gestão atual. Na perspectiva da Professora A, o momento de planejar é marcado pelo desafio da pressão avaliativa, enquanto a Professora B aponta para o desafio da burocracia presente no preenchimento dos inúmeros instrumentos relativos ao desenvolvimento das crianças, junto ao planejamento. Ademais, para planejar, a Professora A considera as conversas com o grupo de crianças, suas necessidades e os conteúdos do livro didático, ao passo que a Professora B considera as habilidades e as “faltas” dos educandos, de modo que o planejado se modifica à medida que são percebidos os distintos desempenhos das crianças em meio à realização das atividades.

### **4.3 Concepções que embasam a perspectiva das professoras**

Este tópico se justifica pela defesa de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) de que a práxis docente consiste numa triangulação interativa, em que não apenas a prática é nutrida da teoria, como também a atuação do educador expressa crenças e princípios. Aqui, os princípios da perspectiva das professoras sobre o planejamento são apresentados em: função da Educação Infantil, trabalho do educador e concepção de criança.

Nessa lógica, a Professora A afirmou que nota, no dia a dia da sua profissão, que a função da Educação Infantil vem mudando, pois quando iniciou seus trabalhos nessa etapa, o foco era apenas em cuidar, mas no momento presente percebe que há maior centralidade no

ato de educar, envolvendo de fato o conhecimento, sendo um movimento que percebeu muito evidente também em decorrência da mudança da gestão. Já para a Professora B, a função da Educação Infantil é a de proporcionar contextos de interações e brincadeiras; no entanto, quando acrescentou que essas interações e brincadeiras devem ocorrer sempre na perspectiva do aprendizado, fez transparecer a compreensão de que naturalmente esses eixos não estão em sintonia com o desenvolvimento integral das crianças, devendo haver um direcionamento específico para assim acontecer.

Desse modo, parece que a perspectiva das duas professoras sobre o atendimento educacional na pré-escola se aproxima do denunciado por Kuhlmann Junior (1998) de que, na tentativa de romper com o histórico de assistencialismo, foi decretada rivalidade para com a assistência, o que contribuiu com a percepção de que ou há cuidado ou há educação, não podendo os dois andarem juntos. Tal fato é contrário ao estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009), as quais trazem o cuidado como indissociável ao processo educativo, e por isso não menos rico e complexo que o ensino. Como consequência desse rompimento, a pré-escola vem desconfigurando suas especificidades como parte da Educação Infantil, à medida que se nota a ênfase no desenvolvimento cognitivo e na alfabetização. Logo, a função da Educação Infantil trazida tem proximidade com as pedagogias transmissivas, cuja centralidade se resume em escolarizar, compensar e acelerar (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2013).

No que diz respeito ao trabalho do educador, a Professora A apontou para o ato de ensinar, acrescentando que não basta ensinar, sendo preciso proporcionar um ensino com vínculo afetivo, envolvendo um trabalho de conexão com a emoção da criança, “porque sem isso não tem resultado”. Para exemplificar esse cuidado em conexão com o aspecto afetivo, a professora relatou a maneira adaptada como está acontecendo a transição da turma do Infantil III da creche para a pré-escola, em que é proporcionado ao grupo de crianças constante contato com a próxima sala e educadora, com interações também na hora do parque. De forma similar, a Professora B defendeu que o papel do professor é o de “mediar o ensino”.

Embora tenham evidenciado, ao longo das entrevistas, a importância da atenção ao aspecto afetivo das crianças, as professoras expressaram a concepção, em vários momentos, do processo educativo como sinônimo de ensino, o que condiz com a perspectiva das pedagogias transmissivas, remetidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), em que o foco está na transmissão de conteúdos. Tal perspectiva é incoerente com a natureza da proposta curricular desenhada nas DCNEI (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017), onde não é proposta uma listagem de conteúdos a serem transmitidos, longe disso, a proposta é de um conjunto de práticas que possibilitem múltiplas experiências e expressividades, na direção de uma ampliação da visão de mundo construída pelos próprios educandos em meio a interações e brincadeiras.

Por outro lado, quando a Professora A evidenciou considerar as falas das crianças como guias do seu planejamento, foram identificados aspectos da perspectiva do currículo emergente proposto por Rinaldi (1999), e estabeleceu conformidade com um papel de educador protagonista de seu trabalho, pesquisador ativo nos complexos sistemas interativos que são as creches e pré-escolas.

Com o propósito de ter uma referência para compreender a concepção de criança apresentada pelas docentes, é assumida aqui a definição presente nas DCNEI (BRASIL, 2009), enquanto cidadã de direitos, histórica, potente, capaz, leitora ativa do mundo e produtora de cultura, não apenas desejando receber, mas também oferecer. Durante a entrevista com a Professora A, foi percebido a predominância de um planejamento baseado em temas (OSTETTO, 2000), o que é favorável para uma criança ativa, pesquisadora e com potencialidades, atuando em um processo educativo significativo. Porém, essa perspectiva aparentou estar voltada ao acúmulo de conhecimentos, assim como na entrevista com a

Professora B, evidenciando uma criança receptora do já construído e que deve respeitar um padrão de desenvolvimento estipulado a todas, minimizando a esfera social e política intrínseca ao âmbito educacional.

Dessarte, constatou-se que é privilegiado um conjunto de crenças e princípios embutido no planejamento responsável pela desconfiguração das peculiaridades da Educação Infantil, da proposta curricular nela situada, dos espaços que ofertam o atendimento, do trabalho exercido pelo educador nessa etapa e da própria concepção de criança que deveria embasar a atuação docente. Embora tenha sido perceptível a compreensão das professoras frente à imprescindibilidade do vínculo afetivo e à diferença da Educação Infantil em relação à próxima etapa da escolaridade, justificada por uma suposta menor quantidade de conteúdos, esse processo indica o perigo retratado nas palavras de Ostetto (2000, p. 188) de que “em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À face do exposto, foi averiguado que a Professora A, atuante na SME há sete anos como professora efetiva, mostrou uma percepção reduzida acerca do papel do planejamento na Educação Infantil, ao apontá-lo como um instrumento de organização do tempo mediante disposição das propostas escolhidas. Considerando que a mesma já atua nessa etapa da educação há sete anos e, portanto, participou das formações continuadas oferecidas pela SME nesse período, parece necessário que a temática do planejamento receba maior atenção no processo formativo.

Acresce que a educadora se referiu ao planejamento como mais “suave” frente às outras etapas, considerando o aspecto predominantemente afetivo e menos conteudista. Também, evidenciou que um bom planejamento na Educação Infantil contém flexibilidade baseada nos interesses das crianças, o que mostra que, embora não tenha expressado a devida complexidade embutida no papel do planejamento, garante um ponto crucial: que a centralidade esteja nos interesses do grupo.

No entanto, foram notáveis influências externas na forma como a mesma se posiciona em seu planejamento, como a pressão avaliativa e a necessidade de aproveitamento dos conteúdos contidos no livro didático, em que, embora os interesses das crianças sejam os guias, há uma resistência para que o foco esteja mais relacionado ao acúmulo de conteúdos. Então, mesmo que projete práticas significativas para e com o grupo, distancia-se em partes das singularidades inerentes ao currículo na Educação Infantil.

Por sua vez, a Professora B, atuante há menos de um ano na SME como professora substituta, também mostrou uma visão reduzida ante o papel do planejamento na Educação Infantil, ao apontá-lo como formulador do “ensino” lúdico, o que fez transparecer a crença de uma passagem direta entre o planejado e a prática, além do viés conteudista presente no termo utilizado. Já no momento de planejar, o fato de ressaltar a possibilidade de modificações apenas em relação ao desempenho das crianças enquanto fazem as atividades, parece demonstrar a concepção de um planejamento engessado e prefixado, pressupondo uma sobreposição do aspecto cognitivo, avaliado com base em um padrão de desenvolvimento a ser seguido por todos os educandos.

Desse modo, foram percebidas ideias conflitantes. Apesar da Professora B ter afirmado que o planejamento deve ser capaz de proporcionar o protagonismo das crianças no processo educativo, as tendências que apresentou durante a entrevista, traduzidas na análise do desenvolvimento padronizado e na lógica conteudista atribuída à pré-escola, posicionam-se na contramão de sua crença.

Portanto, este estudo constatou que a perspectiva das professoras sobre o planejamento, considerando também a intervenção dos desafios relatados, faz predominar o delineamento de uma prática pedagógica voltada ao desígnio de conteúdos e à análise de aspectos do desenvolvimento. Certamente, isso significa expor ao risco toda a riqueza presente nos contextos da Educação Infantil, visto que é averiguado desacordo para com as peculiaridades inerentes à função dessa etapa, à natureza da proposta curricular nela situada, aos cenários de suas instituições, ao trabalho do educador e, ainda, à concepção de criança expressa nos documentos orientadores. Assim, parece predominar ainda uma visão restrita sobre o papel da pré-escola, como fase meramente preparatória à próxima etapa, assumindo o enfoque de instruir, comparar, alfabetizar e escolarizar, ao invés de contribuir efetivamente com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos educandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. Os papéis assumidos pela professora de educação infantil e as repercussões para a sua formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação.** Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 83-95, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.

CRUZ, Silvia H. V.. **Infância e educação infantil:** resgatando um pouco da história. Fortaleza, SEDUC, 2000.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE; BARROS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. *In*: \_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: A Perspectiva Educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

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

\_\_\_\_\_. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. v. 01. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Prezada coordenadora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Planejamento na Educação Infantil: a perspectiva de professoras da pré-escola de um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE**”. O objetivo principal consiste em analisar a perspectiva de professoras da pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Fortaleza sobre o planejamento na Educação Infantil. Para atingir o objetivo, realizaremos entrevistas semiestruturadas com as professoras.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que a pesquisa seja realizada neste CEI. Caso aceite, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma sua e outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

É necessário esclarecer que:

- 1º) A sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º) Você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º) A identificação da instituição e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º) Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa;
- 5º) Somente após ter sido devidamente esclarecida, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Mariana Santos da Costa Araújo, através do número (85) 98527-7989 ou do e-mail [marianasantos@alu.ufc.br](mailto:marianasantos@alu.ufc.br).

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Nome da coordenadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da coordenadora: \_\_\_\_\_

---

Mariana Santos da Costa Araújo  
Pesquisadora

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS**

Prezada professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Planejamento na Educação Infantil: a perspectiva de professoras da pré-escola de um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza-CE**”. O objetivo principal consiste em analisar a perspectiva de professoras da pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Fortaleza sobre o planejamento na Educação Infantil. Para atingir o objetivo, realizaremos uma entrevista semiestruturada.

Com essas informações, gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa. Caso aceite, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma sua e outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

É necessário esclarecer que:

- 1º) A sua participação deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º) Os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º) A identificação da instituição e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º) Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa;
- 5º) Somente após ter sido devidamente esclarecida, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Mariana Santos da Costa Araújo, através do número (85) 98527-7989 ou do e-mail [marianasantos@alu.ufc.br](mailto:marianasantos@alu.ufc.br).

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Nome da professora: \_\_\_\_\_

Assinatura da professora: \_\_\_\_\_

---

Mariana Santos da Costa Araújo  
Pesquisadora

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

### **PERFIL**

- 1 Qual a sua idade?
- 2 Qual seu vínculo com a instituição?

- 3 Qual seu grau de escolaridade?
- 4 Em que ano você concluiu sua formação?
- 5 Durante sua formação inicial, cursou alguma disciplina de Educação Infantil?
- 6 Há quanto tempo atua na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza?

### **ALGUMAS CONCEPÇÕES**

- 7 Na sua opinião, qual é a função da Educação Infantil?
- 8 Na sua opinião, qual é o papel do professor da Educação Infantil?

### **SABERES SOBRE O PLANEJAMENTO**

- 9 Para você, o que é o planejamento?
- 10 Para você, há diferença entre planejar na Educação Infantil e em outra etapa?
- 11 Na sua opinião, quais as características de um bom planejamento na Educação Infantil?

### **O ATO DE PLANEJAR**

- 12 O que você pensa sobre a forma como o planejamento é desenvolvido aqui no CEI?
- 13 Como você se sente no momento de planejar? Tem facilidades, dificuldades ou desafios?
- 14 O que você considera para planejar?
- 15 Como você percebe a relação entre o que é planejado e o que realmente acontece?