



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA SANTOS DA COSTA ARAÚJO

**PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DO
MODO DE FAZER PEDAGOGIA DE PROFESSORES EM UMA PRÉ-ESCOLA**

FORTALEZA

2026

MARIANA SANTOS DA COSTA ARAÚJO

PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DO MODO
DE FAZER PEDAGOGIA DE PROFESSORES EM UMA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA
2026

MARIANA SANTOS DA COSTA ARAÚJO

PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DO MODO
DE FAZER PEDAGOGIA DE PROFESSORES EM UMA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 29/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico este trabalho à Maria José dos Santos Sombra (*in memoriam*), minha “vó Maria”. Quando criança, escrevi-lhe minhas primeiras cartas de amor, embora ela não pudesse lê-las convencionalmente. Em seu tempo, muito lhe foi negado; ainda assim, resistiu e amou. Sua força me move como mulher, professora e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por quem tenho sido, em toda a vida, abençoada, amada e protegida.

À minha mãe, minha mais fiel incentivadora, que acreditou em mim antes mesmo que eu pudesse acreditar sozinha. Suas palavras chegaram primeiro, me impulsionando e me fazendo capaz.

Ao meu pai, pelo investimento na minha educação e apoio nesta jornada.

À minha irmã Marina, companheira de vida e alegria em todos os tempos. Entre todas as dádivas, sua existência é das mais profundas.

À minha irmã Mariah, por ter dado antes tantos dos passos que depois eu pude dar com mais coragem, por ter sido meu porto seguro e por me oferecer seus conselhos.

À minha gatinha Sarabi, que, há dez meses, partilha comigo a casa, os silêncios e os dias, trazendo paz, brincadeira, amor incondicional e suporte emocional.

À minha orientadora Rose, a melhor surpresa que a vida acadêmica me concedeu. Mais do que orientadora, foi presença constante, escuta cuidadosa e solidez nos momentos em que eu mais precisei. Com sensibilidade, ajudou-me a desfazer nós, a reorganizar caminhos e a devolver luz ao que, tantas vezes, parecia difícil ou sem solução. As suas orientações foram, para mim, inspiração, parceria e crescimento. Sou profundamente grata pela sua competência, potência, humanidade e pelos momentos de felicidade que compuseram esta travessia.

À professora Silvia, pela grandeza de seu pensamento e pela força de sua presença em minha formação desde a graduação. Tê-la presente também neste estágio é, para mim, uma honra imensa.

À professora Maria Carmen, referência tão significativa no campo da Educação Infantil, por seus valiosos contributos a este trabalho.

Às minhas amigas Letícia, Joicy e Jucyanne, por todo o amparo, amor e paciência nesta caminhada, por serem acolhimento e encorajamento, e por celebrarem, ao meu lado, as pequenas e grandes conquistas.

Às parceiras da pós-graduação Ana Paula, Kilvia, Mirella e Sabrina, que tornaram este processo menos solitário e mais feliz.

“Percebi então que meu primeiro objetivo deveria estar centrado no resgate da identidade de cada um como pessoa-gente — com um nome” (Mello; Freire, 1986, p. 87).

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a ação docente de tecer o planejamento didático com foco no modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE. Inspira-se nos modos de fazer pedagogia transmissivo e participativo traduzidos por Oliveira-Formosinho (2007) e em suas reverberações no planejamento didático, atribuindo relevo à Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) e à Pedagogia da Relação e da Escuta (Malaguzzi, 2016). Também traz aspectos históricos da transmissão na Educação Infantil brasileira — modos de planejar higienista, compensatório e escolar — até as bases para a construção de uma pedagogia da participação, partindo de conquistas sobre os direitos das crianças e um currículo específico das infâncias. Narra um levantamento guiado pelo questionamento: “como a produção científica de 2009 a 2024 referente ao planejamento didático evidencia os modos de fazer pedagogia na Educação Infantil?”, manifestando o que os estudos publicados nesse período têm revelado sobre o tema. Metodologicamente, consiste em uma investigação qualitativa, do tipo descritivo-explicativo, realizada em uma pré-escola situada no interior de uma escola municipal fortalezense que também atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos duas professoras de grupos de crianças de 4 e 5 anos. As estratégias para a construção dos dados foram a observação participante no momento em que as docentes planejavam simultaneamente, as entrevistas semiestruturadas individuais e a autoscopia conjunta. Os dados foram examinados sob a Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), com processos de unitarização, categorização e comunicação. Os resultados apontam saberes, crenças e valores mobilizados pelas professoras no planejamento didático vinculados à concepção antecipatória e instrumental, ancorada especialmente no livro didático e nas datas comemorativas, movida por propósitos que oscilam entre compromisso ético com a educação das crianças, medição de conhecimentos e proteção profissional diante de cobranças externas; apontam o deslocamento de uma visão de criança coautora para informada e classificável, em sintonia com a figura de professor regulador para garantir o ensino; assim, expressam sinais de uma pedagogia da simplificação em curso, que reduz a complexidade da Educação Infantil a funções preparatórias para a etapa seguinte.

Palavras-chave: pedagogia; educação infantil; pré-escola; planejamento didático.

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching act of weaving didactic planning, focusing on the way teachers enact pedagogy in a preschool within the municipal school system of Fortaleza, Ceará, Brazil. It is inspired by the transmissive and participatory modes of doing pedagogy conceptualized by Oliveira-Formosinho (2007) and by their reverberations in didactic planning, giving prominence to Pedagogy-in-Participation (Oliveira-Formosinho and Formosinho, 2013) and the Pedagogy of Relationship and Listening (Malaguzzi, 2016). It also addresses historical aspects of transmission in Brazilian Early Childhood Education—hygienist, compensatory, and school-based modes of planning—up to the foundations for the construction of a pedagogy of participation, based on achievements related to children's rights and a curriculum specific to childhood. It presents a survey guided by the following question: “How has scientific production from 2009 to 2024 on didactic planning evidenced modes of doing pedagogy in Early Childhood Education?”, showing what studies published during this period have revealed about the topic. Methodologically, it consists of a qualitative, descriptive-explanatory investigation carried out in a preschool located within a municipal school in Fortaleza that also serves the early years of Elementary Education, with two teachers of groups of four- and five-year-old children as participants. The strategies used for data construction were participant observation when the teachers were planning simultaneously, individual semi-structured interviews, and joint autoscopic sessions. The data were examined through Discursive Textual Analysis (Moraes, 2003), involving processes of unitarization, categorization, and communication. The results point to the knowledge, beliefs, and values mobilized by the teachers in didactic planning as linked to an anticipatory and instrumental conception, anchored especially in the textbook and commemorative dates, and driven by purposes that oscillate between an ethical commitment to children's education, the measurement of knowledge, and professional protection in the face of external demands; they also point to the shift from a view of the child as co-author to that of the informed and classifiable child, in line with the figure of the teacher as a regulator who ensures teaching; thus, they express signs of an ongoing pedagogy of simplification, which reduces the complexity of Early Childhood Education to preparatory functions for the next stage.

Keywords: pedagogy; early childhood education; preschool; didactic planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema geral sobre o processo de busca e filtragem dos dados.....	59
Figura 2 – Recorrência de palavras-chave na categoria <i>Creche</i>	64
Figura 3 – Recorrência de palavras-chave na categoria <i>Pré-escola</i>	67
Figura 4 – Recorrência de palavras-chave na categoria <i>Creche e Pré-escola</i>	70
Figura 5 – Recorrência de palavras-chave na categoria <i>Abordagem geral na Educação Infantil</i>	74
Figura 6 – Registros fotográficos sobre a sala de referência do Infantil IV B.....	99
Figura 7 – Registros fotográficos sobre a sala de referência do Infantil V C.....	102
Figura 8 – Modo de registro do planejamento didático por Ana.....	116
Figura 9 – Modo de registro do planejamento didático por Maria.....	118
Figura 10 – Excertos do livro didático do Infantil IV.....	126
Figura 11 – Exemplos de atividades de caráter homogeneizador.....	127
Figura 12 – Recortes de atividades sobre o “Dia da Consciência Negra”.....	130
Figura 13 – Amostras de atividades pautadas no Natal.....	133
Gráfico 1 – Resultados da busca inicial.....	57
Quadro 1 – Processo de filtragem na BDTD e Periódicos CAPES.....	58
Quadro 2 – Visão geral sobre os trabalhos identificados no levantamento.....	60
Quadro 3 – Somatório de publicações por categoria, em ordem decrescente de quantidade...	62
Quadro 4 – Relação entre objetivos específicos, estratégias metodológicas, etapas e formas de registros.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	MODOS DE FAZER PEDAGOGIA E PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1	Modos de planejar em pedagogias transmissivas.....	19
2.2	Modos de planejar em pedagogias participativas.....	20
2.2.1	Pedagogia-em-Participação.....	21
2.2.2	Pedagogia da Relação e da Escuta.....	25
3	MODOS DE PLANEJAR E FAZER PEDAGOGIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	36
3.1	Evidências de uma pedagogia da transmissão.....	36
3.1.1	Modo de planejar higienista.....	38
3.1.2	Modo de planejar compensatório.....	40
3.1.3	Modo de planejar escolar.....	42
3.2	Bases para uma pedagogia da participação.....	45
3.2.1	Modo de planejar para garantir direitos.....	45
3.2.2	Modo de planejar por um currículo das infâncias.....	47
4	MODOS DE PLANEJAR E FAZER PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O PRISMA DA LITERATURA ACADÊMICA.....	56
5	METODOLOGIA.....	79
5.1	Um modo relacional de investigar.....	79
5.1.1	Abordagem qualitativa.....	79
5.1.2	Tipo descritivo-explicativo.....	79
5.2	Um modo flexível de esboçar o trabalho de campo.....	80
5.3	Um modo triangulado de construir os dados.....	83
5.3.1	Observação participante.....	84
5.3.2	Entrevistas semiestruturadas.....	86
5.3.3	Autoscopia.....	87
5.4	Um modo (des)construtivo de analisar os dados.....	89
5.5	Um modo ético de conduzir a investigação.....	91
6	A PRÉ-ESCOLA <i>ENSINO AVANÇADO</i> SOB LENTES CONTEXTUAIS:	

	CENÁRIOS E SUJEITOS EM FOCO.....	93
6.1	Cenários da pré-escola <i>Ensino Avançado</i>.....	93
6.1.1	Por que <i>Ensino Avançado</i> ? Marcas de uma pré-escola escolarizada.....	94
6.1.2	Território, crianças e famílias.....	95
6.1.3	Espaços como linguagem pedagógica.....	97
6.1.3.1	Pátio, quadra e parque: possibilidades brincantes?.....	97
6.1.3.2	Salas de referência.....	99
6.1.3.3	Sala dos professores.....	103
6.2	Sujeitos da pré-escola <i>Ensino Avançado</i>: as professoras Ana e Maria.....	105
7	UM MODO DE PLANEJAR NA PRÉ-ESCOLA <i>ENSINO AVANÇADO</i>: TRAÇOS DE UMA PEDAGOGIA DA SIMPLIFICAÇÃO.....	108
7.1	Fios de saberes, crenças e valores na trama do planejamento didático.....	108
7.1.1	Um modo de conceber o planejamento didático: antecipatório e instrumental.....	109
7.1.2	Referências e escolhas: entre livros didáticos e datas comemorativas.....	123
7.1.3	Para quê e para quem planejar? Três propósitos em cena.....	136
7.2	Papéis assumidos por crianças e docentes no planejamento didático através do olhar das professoras.....	139
7.2.1	Papéis das crianças em contradição: coautoras, informadas ou classificáveis?.....	139
7.2.2	Papéis docentes assumidos: garantidoras e reguladoras do ensino.....	143
7.3	Traços de uma pedagogia da simplificação na pré-escola <i>Ensino Avançado</i>.....	148
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO.....	172
	APÊNDICE B — ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	176
	APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	180
	APÊNDICE D — ROTEIRO PARA AUTOSCOPIA.....	184
	APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185

1 INTRODUÇÃO

O importante não é fazer coisas novas, mas, sim, fazê-las como se nunca ninguém as tivesse feito antes. E a paixão pela criação é o que nos une, *luthiers* e docentes (Bardanca; Bardanca, 2024, p. 25).

Há ofícios que se fundamentam na presença. Os *luthiers*, fazedores, reparadores e afinadores de instrumentos musicais, manipulam a matéria envolvendo todos os seus sentidos: observam, tocam, cheiram, escutam, saboreiam. Nesse ofício, combinam técnicas artesanais, saberes que atravessam tempos, e princípios físicos, acústicos e químicos. De modo delicado e rigoroso, conquistam a qualidade sonora e concebem, por meio de sua prática, a existência da música na vida comum. Os *luthiers* são artistas, cuja criação, por sua beleza e relevância, torna-se imprescindível para a comunidade humana (Bardanca; Bardanca, 2024).

De maneira análoga, professores da Educação Infantil operam com matéria viva e pulsante: a pedagogia. Como artesãos, observam atentamente gestos e silêncios das crianças, escutam os contextos, tocam as experiências com delicadeza, afinam tempos e espaços como quem busca harmonia. Para projetar o vivenciável, eles mobilizam sentidos, articulam saberes, retomam vivências e dialogam com concepções e intencionalidades, revelando o que se deseja provocar, sustentar ou transformar no campo pedagógico. Constitui-se um fazer marcado pela presença e compromisso com a verdadeira qualidade: “bem-estar para todos, a satisfação das vocações e das necessidades, a saúde e a alegria de viver” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 209). Nesse modo de organizar o trabalho, de evidenciar a intencionalidade e de sustentar, com presença e compromisso, o cotidiano vivido com as crianças, que se revela o objeto desta investigação.

Para Haydt (2006), na esfera da educação, podem ser encontrados alguns níveis de planejamento: o planejamento dos sistemas educacionais, o planejamento das atividades da escola, o planejamento do currículo e, em um nível mais específico, o planejamento didático. A dissertação tematiza o último deles: aquele que o docente produz para esboçar as rotas de aprendizagem a serem levadas a cabo nas instituições educativas. No entanto, o planejamento didático não acontece isoladamente; é compreendido como parte da ação docente mais ampla, articulando-se continuamente com outros processos que sustentam o trabalho pedagógico em

torno do desenvolvimento global das crianças, como a observação, os registros e as avaliações, como uma rede de ações interdependentes, com foco em um objetivo.

O planejamento didático é aqui perspectivado como uma ação docente frequente e em refazimento: movimento contínuo de pensar, refletir, tensionar, criar, reorganizar e projetar a prática, esboçando linhas possíveis e lançando uma intenção, em diálogo com os encontros que se desenrolam no dia a dia. Não se confunde com instrumento para antecipar, prever ou controlar as experiências, tampouco com os modelos “criativos” e “lúdicos” comercializados e reproduzidos. É visto como um desafio à linearidade e à fixidez, recusa ao gesto mecânico que sufoca a complexidade das relações: é um rompimento com o viés engessador, para afirmá-lo como potência transformadora da pedagogia em curso. Essa compreensão explicita que o foco da pesquisa é o planejamento em processo contextualizado, materializado nas interações entre docentes, consultas, anotações, pesquisas, decisões solitárias ou partilhadas, registros formais e informais, dentre outros elementos que compõem a sua tessitura.

Parte-se do pressuposto de que o modo como professores realizam o planejamento didático evidencia um modo próprio de pensar e fazer na Educação Infantil: certo conjunto de saberes, crenças e valores com relação à sociedade, à educação, ao seu papel e ao das crianças no processo educativo. Neste estudo, saberes são vistos como conhecimentos que adquiriram legitimidade social em determinado campo, aproximando-se do entendimento de Richardson: “[...] depende de uma ‘condição de verdade’ que pressupõe que uma proposição seja aceita como verdadeira por uma comunidade de pessoas” (1996, p. 105, tradução nossa). As crenças referem-se a julgamentos tidos como verdadeiros pelos sujeitos, mesmo sem necessariamente se apoiarem em comprovação objetiva: “julgamento individual sobre a verdade ou falsidade de uma proposição, um julgamento que só pode ser inferido de uma compreensão coletiva do que os seres humanos dizem, pretendem e fazem” (Pajares, 1992, p. 316, tradução nossa). Os valores dizem respeito ao que se considera eticamente desejável como orientação de conduta; para Rokeach, tratam-se da “crença duradoura de que um modo específico de conduta [...] é socialmente preferível” (1973, p. 5, tradução nossa).

Essa forma de pensar a prática pedagógica tem alicerces em Oliveira-Formosinho (2007), que destaca os modos de fazer pedagogia transmissivo e participativo. A pedagogia da transmissão tem sido responsável por mecanizar, adestrar e padronizar, apagando o sujeito e a experiência em nome da eficiência e controle. Os professores são percebidos como operadores passivos de um sistema, e as crianças, recipientes de conteúdos pré-estabelecidos, moldáveis à

imagem do que se espera. Por outro caminho, uma pedagogia participativa semeia práticas fundadas na democracia, no diálogo, na escuta e na (co)autoria, reconhecendo os docentes e as crianças como sujeitos com saberes e protagonistas em seus processos de aprendizagem, de maneira a assumir a potência do coletivo na construção de uma pedagogia viva e insurgente.

Entretanto, compreender tais descrições como dicotomias rígidas seria incorrer na simplificação que o âmbito contemporâneo da Educação Infantil necessita superar. Como vem alertando Barbosa (2006), urge deslocar-se “dos binarismos à complexidade”, reconhecendo que as pedagogias são fluxos sociais complexos atravessados por ambiguidades constitutivas. Não se trata de eleger um polo e eliminar outro, mas sim de reconhecer tensões, cruzamentos e zonas intermediárias, dialogando com o pensamento complexo de Edgar Morin:

Tomemos o amor e a amizade. Pode-se reconhecer claramente em seu núcleo o amor e a amizade, mas há também a amizade amorosa, amores amigáveis. Há, pois, intermediários, mistos entre o amor e a amizade: não há uma fronteira clara. Não se deve jamais procurar definir por fronteiras as coisas importantes. As fronteiras são sempre fluidas, são sempre interferentes (Morin, 2005, p. 73).

Neste escrito, basear-se nas lógicas da transmissividade e participação não implica sustentar um “isso ou aquilo”, ou lançar rótulos sobre uma realidade; busca-se reconhecer que a docência na Educação Infantil se constrói no interior de uma realidade complexa, histórica e contraditória, onde se “[...] recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que é real na realidade” (Morin, 2005, p. 6). Trata-se de compreender tais modos como gramáticas do fazer pedagógico: “não um conjunto de receitas e rituais, mas uma gramática para o pensar, o fazer, o dizer e o avaliar do modo de viver a pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 139).

Nesse entrelaçamento, aflorou a questão orientadora da investigação: como a ação docente de tecer o planejamento didático pode evidenciar o modo de fazer pedagogia de professores¹ em uma pré-escola² da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE? Essa pergunta guiou o caminho investigativo na busca de atingir os objetivos a seguir.

Geral: Analisar a ação docente de tecer o planejamento didático com foco no modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de

¹ Utiliza-se o termo no masculino, mesmo reconhecendo a predominância de mulheres na docência da Educação Infantil, como convite para ruptura da associação histórica e estereotipada desse trabalho com crianças pequenas ao feminino.

² A pré-escola corresponde ao atendimento pedagógico às crianças de 4 e 5 anos de idade, denominadas crianças pequenas. Integra a Educação Infantil, situando-se após a creche — que atende bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos — e antes da etapa Ensino Fundamental (Brasil, 1996, 2017).

Fortaleza/CE.

Específicos:

1. Apreender saberes, crenças e valores de professores de uma pré-escola mobilizados no planejamento didático;
2. Compreender visões de professores de uma pré-escola sobre os papéis assumidos por crianças e docentes no planejamento didático;
3. Identificar aspectos da ação docente de elaborar o planejamento didático que evidenciam o modo de fazer pedagogia em uma pré-escola.

A estruturação desta investigação foi pensada a partir do envolvimento pessoal e profissional com a temática em destaque, constituído pela jornada acadêmica na Pedagogia e o início profissional como docente na Educação Infantil, em uma pré-escola da rede de ensino fortalezense.

No período de 2019 a 2022, durante a formação inicial, destacaram-se vivências em componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal do Ceará (UFC). No terceiro semestre, a disciplina *Educação Infantil* transformou, de maneira profunda e irreversível, a visão acerca da primeira etapa educativa, atravessando-me com suas peculiaridades, raízes e horizontes, gerando um terreno frutífero para experiências futuras. No semestre seguinte, a *Didática* era muito esperada, a priori vista como a “a hora da prática” (Lima, 2001) da licenciatura, quando finalmente se aprenderia a dar aulas e formular planos criativos. Tais ideias foram ressignificadas nos estudos, construindo novas visões sobre a docência e a ação de planejar. Em um encadeamento de sentidos, já no semestre posterior, *Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil* foi a disciplina decisiva, fomentando, entre estudantes, discussões sobre o planejamento didático na docência com crianças de 0 a 5 anos de idade, pautando-se em estudos de Ostetto (2000).

Essas vivências culminaram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a respeito da percepção de duas professoras de crianças de 4 anos relativa ao planejamento, revelando práticas ancoradas na transmissão de conteúdos e tentativas de padronizar o desenvolvimento infantil. Logo, esta pesquisa de mestrado representa um desdobramento desse percurso inicial, constituindo amadurecimento intelectual que amplia e aprofunda o engajamento inaugural no TCC.

Com a finalização da graduação, em janeiro de 2023, ocorreu o início na inserção profissional, por certame público, como docente na rede municipal de Fortaleza, atuando com

dois agrupamentos de crianças de 4 anos. O foco era alinhar a ação pedagógica aos princípios construídos e consolidados na formação acadêmica, demandando confrontar-se, no dia a dia pré-escolar, com os modos de fazer pedagogia transmissivos e profundamente enraizados nas ações institucionais. Essa tensão também se revelou no âmbito do sistema educacional mais amplo, especialmente durante uma formação continuada no tema do planejamento, na qual, em vez de promover reflexões esteadas em sentidos e modos de planejar na Educação Infantil, priorizou-se a listagem dos chamados *tempos permanentes e diversificados*³ que não poderiam se ausentar do quadro de planejamento diário da pré-escola. Tal abordagem reforçou marcas de prescrição e engessamento na ação docente de planejar suas práticas com as crianças de 4 e 5 anos, centrando-se no cumprimento de formatos estabelecidos.

É no cruzamento entre a formação inicial e o exercício docente, entre inquietações acadêmicas e desafios na docência na pré-escola, que se forja a investigação. O envolvimento pessoal expressou embate entre os modos de planejar transmissivos na Educação Infantil e o compromisso ético-político frente à participação. Visto isso, deu-se um percurso investigativo que concebe o planejamento como dimensão constitutiva do modo de fazer pedagogia, tecido em contextos orgânicos, desvelando transmissividade e/ou elementos para construção de uma pedagogia da participação na docência com crianças pequenas.

A realização do estudo também se justifica por seu ponto de partida na produção acadêmica, visualizado na revisão de literatura⁴ direcionada pela indagação: *como a produção científica de 2009 a 2024 referente ao planejamento didático evidencia os modos de fazer pedagogia na Educação Infantil?*.

Observou-se um número maior de pesquisas relativas ao planejamento didático voltadas exclusivamente à pré-escola, em comparação à quantidade de estudos que abordam o tema no campo da docência com outras faixas etárias da Educação Infantil. Contudo, ainda é reduzida a produção recente, a nível de pós-graduação *stricto sensu*, que trate especificamente da docência com crianças pequenas. A última tese identificada data de mais de uma década (Abuchaim, 2012), e as últimas dissertações foram publicadas há quase uma década (Corrêa, 2018; Martins, 2018). Esse lapso de aproximadamente dez anos mostra a lacuna investigativa no campo, indicando a necessidade de novos estudos que aprofundem a compreensão sobre os

³ Conforme indica a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, “os tempos permanentes referem-se aos momentos da rotina que não podem faltar no dia a dia dos bebês e das crianças, enquanto os tempos diversificados são construídos pelos(as) professores(as), a partir da observação dos interesses e necessidades dos bebês e das crianças e do cotidiano da instituição” (Fortaleza, 2020, p. 50).

⁴ Apresentada no Capítulo 4 deste escrito.

modos de fazer planejamento com crianças de 4 e 5 anos na atualidade.

Além disso, na constituição da revisão, foram identificadas as palavras-chave dos estudos para mapear as principais tendências relacionadas ao planejamento nas publicações do período de 2009 a 2024. Nas produções que focalizaram a pré-escola, destaca-se a recorrência dos termos *ensino* e *alfabetização*: o primeiro aparece associado à transferência sistemática de saberes, enquanto o segundo remete ao ciclo inicial do Ensino Fundamental, fortalecendo uma perspectiva escolarizante que antecipa as etapas e ignora as especificidades da infância.

Paralelamente, notou-se a ausência de referências ao *cuidado*, como se ele fosse apartado da educação, aparecendo com mais veemência em estudos sobre o planejamento com crianças de 0 a 3 anos. A visão comparativa entre os estudos voltados à creche e à pré-escola transpareceu, ainda, outra discrepância: termos como *participação* e *democracia*, comuns nas investigações na creche, são ausentes nos estudos sobre a pré-escola. A carência dos termos que expressem horizontalidade, relações mútuas e o planejar como construção coletiva, indica uma imagem de pré-escola vertical, linear, burocrática, esvaziada de sentido e potencialmente alienante.

De maneira mais enfática, a importância desta dissertação pode ser elencada nos seguintes fatores:

- A confluência de um percurso subjetivo e permeado de sentido, entre vivências únicas na universidade e a docência com crianças pequenas na rede de Fortaleza, fez emergir o desejo de pesquisar a construção do planejamento didático e suas implicações no modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola;
- A escassez de trabalhos mais recentes na pós-graduação brasileira cujo objeto de estudo seja o planejamento didático da pré-escola aponta para uma lacuna investigativa no campo e evidencia a necessidade de novos olhares sobre essa temática;
- O aparecimento de palavras-chave que remetem a abordagens escolarizantes e a aspectos distintos daqueles intrínsecos à identidade da primeira etapa da Educação Básica, anunciando a imprescindibilidade de pesquisas alicerçadas em uma pedagogia da Educação Infantil na docência com crianças pequenas.

O texto introdutório visou explicitar o tema da pesquisa, seus termos estruturantes, a questão orientadora, os objetivos, as razões pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como a sua justificativa no campo do desenvolvimento científico.

Já o capítulo em sequência, *Modos de fazer pedagogia e planejar na Educação*

Infantil, trata das pedagogias da transmissão e da participação, conforme Oliveira-Formosinho (2007), e discute suas manifestações no planejamento. Em continuidade, aprofunda a reflexão por intermédio dos modos de planejar na *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) e na *Pedagogia da Relação e da Escuta* (Malaguzzi, 2016).

Na seção adiante, *Modos de planejar e fazer pedagogia na história da Educação Infantil brasileira*, aponta-se para elementos históricos da transmissão no país, com os modos de planejar higienista, compensatório e escolar, até as marcas da construção de uma pedagogia da participação mediante as conquistas normativas e científicas sobre os direitos das crianças e um currículo específico das infâncias.

O texto *Modos de planejar e fazer pedagogia na Educação Infantil sob o prisma da literatura acadêmica* mostra o que dizem as pesquisas realizadas nos últimos anos acerca do tema, orientando-se pela indagação: “como a produção científica de 2009 a 2024 referente ao planejamento didático evidencia os modos de fazer pedagogia na Educação Infantil?”.

A seção metodológica detalha uma investigação com abordagem qualitativa e tipo descritivo-explicativo; a definição do cenários e dos sujeitos; a construção dos dados mediante a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a autoscopia; a análise dos dados segundo a Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006); e, finalmente, o modo ético de conduzir a pesquisa.

Em *A pré-escola Ensino Avançado sob lentes contextuais: cenários e sujeitos em foco*, concentra-se na contextualização do *locus* de pesquisa, explicitando as motivações para o seu nome fictício, o território onde estava inserido e, ainda, seus espaços pedagógicos. Além disso, focaliza as participantes, contemplando seus perfis pessoais, formativos e profissionais.

No capítulo *Um modo de planejar na pré-escola Ensino Avançado: traços de uma pedagogia da simplificação*, é escrito acerca dos saberes, crenças e valores mobilizados pelas professoras no planejamento didático, organizados em torno das concepções, das referências e das motivações do planejar; bem como das visões sobre os papéis de crianças e docentes nesse processo; e, a partir disso, traços de um modo de fazer pedagogia na pré-escola em questão.

Por último, produzem-se as considerações finais desta investigação, retomando as suas finalidades e principais achados, buscando expressar sua relevância teórico-metodológica para a produção do conhecimento científico no campo da Educação Infantil.

2 MODOS DE FAZER PEDAGOGIA E PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia, solo epistemológico sobre o qual germina a presente investigação, é aqui conceituada como uma trama densa e complexa, tecida por fios de práticas/ações/fazeres, combinados a teorias/saberes/discursos, sustentada por crenças/princípios/valores/concepções. Esse fluxo pedagógico em constante movimento e renovação remete à práxis, lugar onde são geradas as pedagogias. Assim, as pedagogias nascem no curso praxeológico, constituindo-se como campos de investigação, produção de conhecimento e desenvolvimento, sintonizados à dinamicidade e profundidade da vida social, das relações e do papel docente na educação das infâncias (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

A práxis tem sido tradicionalmente vinculada à união entre teoria e a prática, mas, nesta pesquisa, assume uma figura triangular: emerge um terceiro vértice, o das imagens que embasam a prática pedagógica, revelando que todo modo de fazer pedagogia mobiliza, além das teorias e práticas, modos de ver o mundo, a sociedade, a educação, a criança e o professor. Este texto pensa como as estudiosas: “Acreditamos que se deve ir mais ao núcleo da atividade educativa: os fundamentos, as bases, os princípios e as crenças do professorado. **Não importa tanto o que se faz, mas muito mais o que nos motiva a fazer desse modo**” (Bardanca; Bardanca, 2024, p. 39).

O planejamento didático, uma parte do papel de professores da Educação Infantil, acontece no interior dessa movimentação praxeológica triangular e, por isso, não é uma ação neutra: mobiliza saberes advindos de múltiplas fontes — processos formativos, experiências vividas, interações com os pares, leitura de documentos, observações cotidianas, escuta das infâncias, reflexões construídas no fazer — e se ancora em um sistema de crenças, visões de si enquanto docente e concepções sobre as crianças. Cada decisão envolvida na ação de tecer o planejamento didático, o que propõe, como e por quê, torna perceptível determinada ideia de infância, docência, educação, aprendizagem e convivência. Desse modo, o planejamento não é um instrumento que antecede a prática, mas uma parte dela: um ambiente de (re)elaboração e (re)invenção contínua que participa da tessitura da pedagogia em andamento nas instituições.

Para Oliveira-Formosinho (2007), os modos formados na ação situada, dialogada com saberes e alicerçada em crenças, podem ser representados em *modo de fazer pedagogia transmissivo* e *modo de fazer pedagogia participativo*, em confronto nos processos históricos e na realidade pedagógica construída dia a dia. Dessa forma, o capítulo parte da compreensão

dos modos de fazer pedagogia para discutir os modos de planejar que deles decorrem, entre a transmissividade e a participação. Depois, amplia o olhar sobre estas últimas, ao apresentar o modo de planejar em duas pedagogias participativas valorosas: a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) e a Pedagogia da Relação e da Escuta (Malaguzzi, 2016), cujos princípios e práticas têm inspirado processos transformativos.

2.1 Modos de planejar em pedagogias transmissivas

Modos de planejar em pedagogias transmissivas têm fundamento na racionalidade técnico-burocrática que sustentou a escolarização moderna. Inspirada na gestão científica dos modelos de produção industrial formulados por Taylor e Ford, tal racionalidade foi transposta para o campo educativo, estruturando-o segundo os mesmos princípios de eficiência, controle e produtividade. A escola passou a ser vista como uma “fábrica de saberes” e o docente, como executor de tarefas externamente definidas. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) dissertam que esse modelo ainda continua a ser perpetuado por meio de um coletivo de atores e discursos que formam o que chamam de *anônimo do século XX* — uma figura coletiva, sem rosto, impessoal e uniformizadora, que naturaliza o controle como sinônimo de qualidade.

Nesse viés, o planejamento didático é entendido como instrumento de previsão e controle da docência. A sua função é assegurar que objetivos previamente definidos sejam devidamente cumpridos, transformando o processo educativo numa sequência linear, estável e mensurável. Saviani (2008) trata desse modo como pedagogia tecnicista: “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (p. 10).

O tempo pedagógico é fragmentado e rigidamente disposto. As rotinas são fixas, pois a flexibilidade é como indisciplina, e o imprevisível é entendido como um erro. O espaço educativo é arranjado para facilitar a vigilância e a visibilidade: fileiras, centralização do olhar docente, circulação reduzida, no compromisso de vigiar e punir. Foucault (1979) demonstra que a normalização e controle dos corpos ocorre mediante tecnologias que fabricam condutas, regulam gestos e produzem sujeitos ajustados. O planejamento se torna uma das tecnologias disciplinares: define horários, sequências, modos de agir e de aparecer. Às crianças, traduz-se em disciplinamento: ter sempre o “o que fazer”, manter-se ocupadas, seguir o ritmo imposto, aprender a caber no tempo e no espaço planejados. Aos professores, significa a exigência de

mostrar-se eficiente: sempre cumprir o previsto, organizar devolutivas, gerar evidências. Uma variável de “qualidade” é medida segundo o grau de aderência ao plano — quanto mais fiel ao prescrito, melhor é considerado o docente. Tanto as crianças como os adultos são convocados a performar determinado modo de ser na instituição educativa.

Nesses moldes, fabrica-se um *currículo em tamanho único*, cuja função é garantir a homogeneidade do processo educativo, como alertam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 6): “Tal uniformização requeria um currículo único e uniforme para todos os estudantes, independentemente de sua motivação, interesses ou propósitos; exigia que a todos os aprendentes fossem ensinados os mesmos materiais ao mesmo tempo e no mesmo ritmo”. E o currículo homogêneo pensado externamente aos interesses e singularidades das crianças está em sintonia com uma racionalidade neoliberal criticada por Alberto Tosi (Rodrigues, 2004), a qual transfigura o educando a um produto e a educação à mercadoria. Ao deslocar o sentido do ato educativo para o nexo da eficiência, a racionalidade alimenta um modelo pedagógico que não emancipa, mas adestra, sufocando as experiências infantis a uma sequência de tarefas a serem cumpridas e mensuradas.

A marca estruturante desse modo de planejar é, logo, a simplificação generalizada intrínseca a uma educação bancária (Freire, 1996b): é buscado eliminar ambiguidades, reduzir incertezas, controlar qualquer variação, organizar a rotina em etapas previsíveis e facilmente avaliáveis. Oliveira-Formosinho (2007) aponta que o processo de simplificação tenta desligar as práticas de suas relações com outros pólos da vida cotidiana, facilitando o seu controle. Em contraste, pedagogias da participação partem da compreensão de que planejar com crianças, em contextos reais, exige agir na complexidade do encontro: aceitar o imprevisto, considerar e valorizar a diversidade, escutar diferenças, dialogar com o vivido. Enquanto a racionalidade transmissiva tenta domesticar a vida, a participativa se abre para ela.

2.2 Modos de planejar em pedagogias participativas

O planejamento didático sob prisma do modo de fazer pedagogia participativo é concebido como um processo dinâmico e coletivo que reflete as vivências, singularidades e interações do grupo, transcendendo a organização linear e burocrática de atividades, entendido como uma construção aberta e horizontal que inclui as crianças, educadores e famílias em um diálogo contínuo e democrático.

Nesse modo praxeológico centrado na participação, o ato de planejar está incluído tanto no papel do professor, como no caráter protagonista do educando em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, fazendo parte de sua configuração. A criança, reconhecida como sujeito de direitos, agente ativo na construção do conhecimento e produtora de cultura, têm as vozes valorizadas e realçadas no planejar, tornando o processo educativo significativo, equitativo e alinhado às necessidades reais das infâncias. Assim, um dos papéis essenciais do professor na realidade da pedagogia participativa é co-criador do planejamento. Longe de ser um mero executor de atividades, ele se utiliza da escuta sensível e da observação atenta para capturar o que expressam as crianças, registrando, interpretando, refletindo continuamente e (re)projetando:

Esse modo de fazer pedagógico configura a ambigüidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total [...], exigindo a sua contextualização cotidiana (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 19).

2.2.1 Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança, situada na família das pedagogias participativas. A Associação Criança se faz, com apoio da Fundação Aga Khan, desde o final dos anos 90, centrada no desenvolvimento colaborativo de instituições educativas enquanto espaços de democracia, englobando a pedagogia da infância, pesquisa e formação em contexto. Ferreira (2016, p. 17) chamou a atenção para a formação em contexto como um potente elemento nesse processo de desenvolvimento pedagógico:

[...] o desenvolvimento profissional decorre no contexto de trabalho, é centrado nos professores (o professor não é visto individualmente mas integrado na comunidade de aprendizagem); é centrado na transformação das práticas; parte das preocupações dos professores mas centra-se nas necessidades e aprendizagens daqueles que os professores servem – as crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009c). Daqui decorre que a formação em contexto é o meio para os profissionais da educação, em comunidades de aprendizagem, se apropriarem progressivamente do pensamento e da praxis da pedagogia da infância.

A Pedagogia-em-Participação consiste, para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), na “criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações sustentam, no cotidiano, atividades e projetos conjuntos, o que permite que a criança e o grupo coconstruam sua

própria aprendizagem e celebrem suas conquistas” (p. 29) ou ainda “que possibilitam que as crianças vivam, aprendam, signifique e criem, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com a cultura e o conhecimento do educador” (p. 32). O alicerce dessa pedagogia está na democracia, equidade e inclusão. “A pedagogia é vista como um encontro de culturas” (p. 32), concebida como um processo de fortalecimento de identidades e compartilhamento de aprendizagens e sentidos.

Vivenciar a Pedagogia-em-Participação implica engajar-se em uma reflexão crítica e em uma ação contínua de transformação de contextos e práticas, com o intuito de construir uma práxis participativa. Supõe também a desconstrução da cultura pedagógica convencional, a adoção de uma visão de mundo progressista, pautada na democracia e na participação, além da ancoragem em teorias socioconstrutivistas e socioculturais da educação. Já no cerne da formação docente, destaca-se o princípio do isomorfismo pedagógico — que consiste em reconhecer a equivalência entre os modos de aprender das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo:

Em uma pedagogia coconstrutivista, quando os profissionais promovem as jornadas de aprendizagem das crianças, eles estão também encorajando as suas próprias jornadas de aprendizagem. A pedagogia isomórfica reconhece crianças e adultos como pessoas e utiliza uma pedagogia de envolvimento, que reconhece o conhecimento e experiência prévios dos participantes e os envolve ativamente nos processos da sua própria mudança” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 107).

Vivendo essa jornada de aprendizagem compartilhada, adultos e crianças vivem a intencionalidade da Pedagogia-em-Participação em torno de quatro eixos pedagógicos: o eixo **ser/estar**, que define uma pedagogia do ser, referenciando as identidades pessoais e o valor da pluralidade; o eixo **pertencer e participar**, que aponta uma pedagogia de laços, acerca das famílias, a comunidade, as relações e as culturas envolvidas; o eixo **explorar e comunicar**, numa pedagogia experiencial, levantando as inteligências sensíveis, descobertas de mundos possíveis, em um processo documentado; e o eixo **narrar e criar significado**, em referência a uma pedagogia do significado, materializado na postura de documentar (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). “A documentação pedagógica é uma forma de narração de viagens de aprendizagem” (p. 38) e tem grande valor em todo o processo, tanto para as crianças, como para os adultos pertencentes.

Nessa viagem de interações e aprendizagens, numa visão horizontal e respeitosa, “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar

a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e os conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 13). E os eixos pedagógicos que alinham a intencionalidade da Pedagogia-em-Participação dão à luz as áreas de aprendizagem: **identidades, relações, linguagens e significados**, compartilhadas. Compreende-se que a intersecção dos eixos *ser/estar* com o *pertencer e participar* origina as áreas de aprendizagem “identidades” e “relações”. Já a intersecção entre os eixos *explorar e comunicar* com *narrar e criar significado*, introduz as áreas de aprendizagem “linguagens” e “significados”.

Diante desse arranjo pedagógico, no dia a dia das creches e pré-escolas que vivem a Pedagogia-em-Participação, “o tempo é um grande escultor. [...] esculpir no fluir cotidiano a experiência de aprender tem a ver com conhecer cada criança e a dinâmica do coletivo, conhecer cada criança e a sua família. Tem ainda a ver com dispor de intencionalidades educativas claras” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 46). Nesse sentido, “ao tempo pedagógico, pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o ritmo individual da criança, o ritmo dos pequenos grupos e o ritmo coletivo de todo o grupo.” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 46). Sobre o tempo, compreendido como matéria viva da educação, recai a responsabilidade de acolher as singularidades das crianças e a riqueza de suas interações no coletivo. Ele não é uma moldura rígida que delimita ações, mas um campo sensível que pulsa conforme os movimentos do grupo. Assim, o planejamento didático, longe de impor um compasso único, deve escutar a polifonia de ritmos e traduzi-la em experiências significativas, sustentadas pela escuta, pela intencionalidade e pela disposição de co-construir, diariamente, uma pedagogia da diferença.

Planejar a disposição dos materiais pedagógicos, na Pedagogia-em-Participação, envolve uma reflexão profunda sobre os sentidos que esses materiais carregam e produzem. Trata-se de uma escolha intencional e crítica, pautada na promoção de identidades plurais e de uma educação inclusiva e intercultural. A escolha dos livros, brinquedos e recursos didáticos é atravessada por perguntas éticas e pedagógicas que tensionam significados:

Uma abordagem pedagógica que promove identidades plurais como a Pedagogia-em-Participação tem esta pluralidade como inspiradora na seleção dos livros de texto que são os materiais pedagógicos. Eles são também utilizados para uma reflexão heurística das suas potencialidades no âmbito da ação da criança, perguntando: será que esta boneca pode se tornar num instrumento sexista? Será que este boneco contribuiu para uma imagem agressiva de masculinidade? Será que estes livros contêm histórias sobre outras culturas? Será que os materiais para o jogo

simbólico (materiais da área do faz de conta) representam apenas tradições portuguesas ou estão abertos para as realidades da Europa, de outros continentes e culturas? É a pedagogicidade dos materiais um veículo para a educação intercultural? Constitui a pedagogicidade dos materiais um veículo para inclusão de todas as linguagens? (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 26).

Nesse mesmo horizonte de intencionalidade pedagógica, a organização dos grupos de crianças ao longo do dia também se constitui como dimensão fundamental do planejar. A Pedagogia-em-Participação compreende o cotidiano como sucessão de sistemas interligados, nos quais as crianças se envolvem de diferentes formas na coconstrução da aprendizagem — seja individualmente, em duplas, em pequenos ou grandes grupos. Essa multiplicidade de arranjos possibilita vivências plurais e dialógicas, em que cada sujeito encontra espaço para se expressar e participar ativamente dos processos coletivos. Favorece-se, nessa conjectura, a composição de grupos heterogêneos, considerando não apenas a idade, mas também aspectos psicológicos, sociais e culturais das crianças, de maneira a refletir e acolher a diversidade do entorno (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

Ante o acima discorrido, a perspectiva pedagógica da Associação Criança “é uma pedagogia conversacional e comunicacional entre as crianças e entre as crianças e os seus educadores, que desenvolve encontros dialógicos, onde os interesses e propósitos mútuos se tornam solidários” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 156). Defende-se um planeamento solidário, ou seja, pensado e tecido pelas mãos de muitos, baseando-se numa documentação partilhada e estudada em grupo, como uma resposta à visão de criança participativa. Sob tal viés, na Pedagogia-em-Participação, o planificar é:

[...] dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). A criança que se escuta cria o *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel central (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 29-30).

A planificação na Pedagogia-em-Participação desloca-se da lógica unidirecional e fechada para constituir-se como um ato dialógico, ético e político, em que escutar e ser escutado são movimentos fundantes da ação educativa. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e de cultura, essa pedagogia atribui sentido para a construção coletiva do currículo, compreendendo o planificar como prática relacional que emerge do cotidiano e se transforma

com ele. A observação da “criança em ação”, a escuta atenciosa e o compromisso para com o pertencimento tornam-se, assim, eixos estruturantes de um modo de planejar que respeita os tempos, as vozes, experiências e intencionalidades. Planejar, nesse contexto, é projetar com — com as crianças, com os pares, com as famílias — numa permanente negociação que valoriza a singularidade e sustenta uma práxis verdadeiramente participativa.

2.2.2 Pedagogia da Relação e da Escuta

Da cidade devastada pela guerra, nasceu uma abordagem educativa revolucionária. A abordagem reggiana fecundou no cenário de refazimento da Itália, a posteriori aos danos da Segunda Guerra Mundial, erguendo-se como alusão à participação e cooperação comunitária. Em 1945, cidadãos da cidade de Reggio Emilia, pais, fazendeiros, jovens e ex-integrantes da resistência, unificaram os esforços para construir uma escola a partir de materiais recuperados dos escombros da guerra. Essa iniciativa foi influenciada pelo anseio em construir uma nova educação, garantindo qualidade e respeito aos direitos das crianças, vendo-as com potencial, como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Desse modo, a colaboração inicial entre os participantes fomentou bases para uma pedagogia profundamente afeiçãoada com os valores da democracia, solidariedade e participação coletiva, enraizada na riqueza da tradição cívica da região da Emilia Romagna e os valores daquela localidade italiana (Malaguzzi, 2016; Pereira, 2021).

Nessa conjectura, Reggio Emilia tornou-se referência mundial, demonstrando que uma educação centrada na criança, na escuta e nas relações pode sim transformar a sociedade e promover o pleno desenvolvimento infantil:

De janeiro de 1981 a junho de 2000, as Escolas Municipais de Reggio receberam mais de 600 delegações de todo o mundo e mais de 12.500 visitantes. Chegaram educadores, pedagogos, pesquisadores, professores universitários, políticos e administradores, atraídos por essa cidade educacional original. Essa experiência educacional é, hoje, objeto de múltiplos seminários de estudo e aprofundamento, realizados tanto em Reggio como em outros países. É um fenômeno que envolve muitas publicações, teses, monografias, transmissões televisivas, documentários e filmes realizados na Itália e em outros países. Em muitos lugares, há interesse em investigar a abordagem que Reggio Emilia dá à Educação Infantil [...] (conhecido internacionalmente como Reggio Approach) (Hoyuelos, 2023, p. 412-413).

A aqui referenciada como *Pedagogia da Relação e da Escuta*, pode ainda ser vista sob outras nomeações, espelhadas em seus princípios:

- **Pedagogia do bem-estar** (pedagogia del benessere) — uma pedagogia do bem-estar físico e emocional ou grande tranquilidade em meio ao ambiente educacional e de cuidado.
- **Pedagogia do bom gosto** (pedagogia del gusto) — uma pedagogia em que a qualidade e a estética dos materiais, dos móveis e das imagens (seu "gosto" ou "sabor") ajudam a criança a apreciar, amar e respeitar o ambiente.
- **Pedagogia das relações** (pedagogia delle relazioni) — uma pedagogia em que os relacionamentos sociais e interpessoais são vistos como meios de aumentar a autonomia, o pertencimento e a aprendizagem, tanto individual quanto em grupo.
- **Pedagogia da continuidade** (pedagogia della continuità) — o mais alto grau de continuidade; envolve a continuidade do trabalho em conjunto da criança com o professor ao longo dos diversos anos e um currículo conectado (progettazione na Reggio Emilia).
- **Pedagogia da participação** (pedagogia della partecipazione) — a proximidade nas relações da escola com a casa e a participação dos pais e dos cidadãos na gestão das escolas.
- **Pedagogia da documentação** (pedagogia della documentazione) — documentação de quem as crianças são e do processo daquilo que elas fazem, permitindo que crianças e adultos revejam experiências realizadas, renovem memórias e repensem.
- **Pedagogia cultural** (pedagogia culturale) — a consciência da natureza cultural de ideias e práticas relacionadas às crianças e à educação (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 28-29, grifo nosso).

A Pedagogia da Relação e da Escuta está alicerçada em um sistema de relações cujo pilar central é a participação, responsável por um “sentimento de pertença” que nasce nos envolvidos. A criança é concebida em sua individualidade, mas num ângulo perspectivado em suas múltiplas relações (Lino, 2018). Carla Rinaldi (2024), atuando ao lado de Loris, apontou para três protagonistas inerentes ao processo educativo: crianças, educadores e famílias. Logo, a construção do conhecimento ocorre com todos os sujeitos pertencentes, como pesquisadores ativos, investigando e se desenvolvendo em diferentes perspectivas: “Crianças e adultos vivem processos paralelos e convergentes. Cada um, de seu ponto de vista, faz-se questões fundamentais e parecidas sobre o sentido da vida e de sua existência” (Hoyuelos, 2021, p. 84).

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são indissociáveis do desenvolvimento profissional dos educadores e de todos os profissionais que trabalham na creche. O direito a uma educação de qualidade, que promove todas as potencialidades das crianças e dos adultos, num clima de bem-estar, com harmonia e alegria é uma das premissas da abordagem pedagógica proposta por Malaguzzi (Lino, 2018, p. 95).

O papel do professor na pedagogia malaguzziana tem a ver com, nesse complexo sistema relacional, esboçar e acompanhar os múltiplos entrelaçamentos interativos da criança, colaborando para transformá-las em aprendizagem significativa. No sentido de que a criança é rica e complexa, assim é o processo educativo e, igualmente, o papel docente. O pedagogo

italiano defendia que o verdadeiro problema da escola está na falta de confiança e exploração das potencialidades, na subutilização das inteligências da totalidade de atores que a compõem, não somente crianças, como também adultos. “Por isso é necessário esquivar-se dessa grande camada de conformismo, de passividade, com um esforço que nos ajude a ter vontade de pensar e projetar” (Rinaldi, 2024, p. 60). É assim que crianças e educadores saem do papel passivo, passando a ser protagonistas de seus processos: os primeiros, dos próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, e os segundos, de seus valorosos trabalhos:

A professora busca a mesma coisa que as crianças: encontrar um sentido para o seu trabalho, para o seu ser; dar valor e significado para o que faz; sair do indistinto, do anonimato; conseguir obter resultados, mas, sobretudo, viver processos que a recompensem pelo trabalho e pelo cansaço e que deem substância à inteligência (Rinaldi, 2024, p. 60).

Dessarte, “a forte imagem de criança reflete uma forte imagem de educador e uma forte imagem de escola” (Malaguzzi, 1994 *apud* Lino, 2018, p. 107). Na visão do estudioso da abordagem Alfredo Hoyuelos, a instituição educativa incorpora uma dimensão estética que vai além de um sentido superficial de beleza e de itens decorativos estranhos às crianças. Para o autor, a estética envolve uma compreensão mais profunda, complexa e subjetiva, fundamental à construção de um ambiente acolhedor, harmônico, promotor do pensamento crítico, diálogos e aprendizagem colaborativa, numa atmosfera propícia ao desenvolvimento integral. Estética essa também ostensiva em meio às jornadas, a partir do encantar-se e maravilhar-se com as pequenas descobertas e conquistas cotidianas, com as miudezas da cotidianidade. Portanto, a dimensão estética é o oposto de descaso, padronização ou aleatoriedade, enquanto um aspecto essencial vinculado à intencionalidade pedagógica:

Uma escola amável, para Malaguzzi, é aquela que oferece um trabalho constante, que é acolhedora e capaz de inventar, habitável, visível e documentada. Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Um lugar de satisfação no nível pessoal, que convida à familiaridade, ao diálogo e à supressão das distâncias. É um âmbito contrário à solidão, à separação e à indiferença que fazem da escola algo medíocre, um lugar inabitável (Hoyuelos, 2020, p. 46-47).

Segundo Veia Vecchi, uma das primeiras atelieristas de Reggio, a estética é:

[...] uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o ambiente, um elo que liga e ata as coisas entre si, um ar que leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a eleger uma cor, um pensamento; eleições nas quais se percebe a harmonia, o cuidado, o prazer para a mente e para os sentidos. A dimensão

estética pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo (Hoyuelos, 2006, p. 15-16 *apud* Lino, 2018, p. 99).

Com essa amplitude do sentido estético, na Pedagogia da Relação e da Escuta, é defendido um educar arquitetônico, que os ambientes revelem um design participativo. Vistos como linguagem potente e analógica, os espaços comunicam por meio da forma, textura, luz, cheiros, sons, vazios e preenchimentos, compondo uma dimensão profundamente formativa. Para planejar uma arquitetura participativa, precisa considerar que, desde os primeiros anos de vida, meninos e meninas são capazes de perceber e interpretar essa linguagem, lendo-a de um modo polissensorial, em um jogo de ressonâncias, transformando-se mutuamente, conforme declara Bobbio (2020, p. 90-91):

Il linguaggio dello spazio è molto forte, condizionante in quanto analogico. Il suo codice, non sempre esplicito e riconoscibile, viene percepito ed interpretato dagli individui fin dalla più tenera età. Come ogni altro linguaggio è pertanto elemento costitutivo della formazione del pensiero. La ‘lettura’ del linguaggio spaziale è polisensoriale e coinvolge sia i recettori a distanza (come occhio, orecchi, naso) che quelli immediati per l’ambiente come la pelle, le membrane e i muscoli. Le qualità tra il soggetto ed il suo habitat sono reciproche, per cui sia l’uomo sia l’ambiente sono attivi e si modificano a vicenda. bambini e le bambine rivelano un’innata ed altissima sensibilità e competenza percettiva, polisemica ed olistica. I recettori immediati sono altamente attivi come non lo saranno più in altre fasi della vita e si dimostra altissima la loro capacità di analizzare e distinguere la realtà attraverso i recettori sensoriali che non siano la vista e l’udito. Per questo vanno tenute in grande considerazione nella progettazione luci, colori, gli elementi olfattivi, sonori, e tattili che sono salienti nella definizione sensoriale degli spazi.

Baseando-se nos princípios já elencados, os professores inspirados pela Pedagogia da Relação e da Escuta rejeitam o planejar tradicional, em que as atividades e os objetivos são pré-determinados, fixados e descolados dos processos vivenciais, desconsiderando o potencial criador, tanto dos docente, quanto das infâncias. Empobreceria a herança própria da educação de crianças pequenas e faria da “escola” um ambiente morto, alienante, estéril. “Portanto, uma vez que as instituições educacionais, como as creches e as pré-escolas, são sistemas ecológicos complexos, ricos em vínculos e recursos, com potencial para autorregulação, elas seriam asfixiadas pelo planejamento prévio” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 110). E a partir dessa certeza do que não seguir, pensam um modo de planificar o cotidiano pedagógico que nasce em meio aos entrelaçamentos e conexões relacionais: o planejamento na perspectiva do “currículo emergente”, de acordo com preceitos do construtivismo social, em que:

[...] 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 (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 107).

Nesse mesmo sentido, Malaguzzi consolida o afastamento deliberado de modelos curriculares engessados e reafirma como o currículo é pensado e projetado, numa perspectiva aberta, sustentada por projetos que ganham forma a partir do entrelaçamento entre interesses das crianças, contextos vividos e provocações docentes. Um planejamento vivo, que rejeita a rigidez das sequências didáticas pré-estabelecidas e aposta na construção coletiva do percurso (Malaguzzi, 2016, p. 94):

Não, nossas escolas não tiveram, nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades (planos de lições), como os behavioristas gostariam. Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilharíamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos. Em vez disso, a cada ano cada escola delinea uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo. Esses temas servem como apoios estruturais principais, mas depois fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores, determinar se a construção virá a ser uma cabana ou um prédio de apartamento ou qualquer outra coisa.

Um planejar emergente torna o processo educativo dinâmico e imprevisível, o que pleiteia aos professores uma postura reflexiva e constantemente aberta às transformações que podem aflorar no cotidiano. Nesse contexto, o trabalho pedagógico se torna uma investigação contínua, onde as perguntas e os problemas não são solucionados com respostas prontas, mas construídos e ressignificados ao longo dos processos, por meio do diálogo e da colaboração entre todos os envolvidos. Tal postura transporta a incerteza ao centro da prática pedagógica, transformando o meio educativo em um ambiente vívido, onde o conhecimento é produzido e compartilhado em um movimento constante de construção coletiva, que extrapola os saberes pré-estabelecidos e abre novas vias de aprendizagem mútua:

Trabalhar no cotidiano da escola infantil supõe, como diz Morin, entrar em um oceano de incertezas com alguns arquipélagos de certezas. É uma ocasião para indagarmos a nós mesmos. Não podemos educar sem nos indagarmos, pois, com isso, iniciamos um processo de compreensão, ou seja, um processo em que formulamos algumas perguntas prévias que são uma série de estratégias para compreender o fenômeno que buscamos explicar. Essas perguntas dispõem, por sua vez, uma nova forma de perguntar mais além do que sabemos, para gerar novas

relações que extrapolam os conhecimentos prévios. As perguntas, sobretudo quando trabalhamos em grupo, geram novos âmbitos de discussão - como sujeição à ação solidária dos colegas - que implica um novo léxico e a possibilidade de propagar um novo conhecimento (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 33).

Em face desse valor da incerteza, do questionamento, do aflorante, do significativo e da dúvida, é nascido um dos princípios éticos inerentes ao pensamento e à obra pedagógica malaguzziana: a indeterminação do ser humano, presente em uma imagem de criança de onde brota a educação. Uma das estratégias desse princípio ético é a ideia de projeto anterior a de programação. Segundo Loris Malaguzzi, a noção de programação aproxima-se da perspectiva tradicional de planejamento, rígida e previsível. O educador reggiano rejeita veementemente a ideia de um programa definido em minúcias, no qual cada passo é previamente estabelecido para alcançar um objetivo finalístico. Para ele, essa programação reflete um controle absoluto do processo educativo, onde o saber a priori do planejador é considerado determinante para o êxito do programa. Tal abordagem não só limita a espontaneidade e a criatividade do educador e das crianças, mas também aprisiona a experiência pedagógica em moldes preestabelecidos, distanciando-a da riqueza dos contextos reais e das interações vivas que nascem no cotidiano. Ao passo que critica essa chamada programação, defende a ideia de projeto, como a maneira de organizar didaticamente o trabalho pedagógico, na estética de um currículo emergente:

Eis aqui por que se prefere abraçar os termos *projeto* e *projeção* para conter essa complexidade, para descrever a ação, ao mesmo tempo, múltipla, definida e indefinida que vamos realizar no diálogo entre crianças e adultos. A palavra *projeto* evoca a ideia de um percurso dinâmico, em movimento, sensível aos ritmos comunicativos, que contém dentro de si o sentido e o tempo da investigação, da procura da criança. O tempo de um projeto pode ser, pois, breve, médio, longo, contínuo e descontínuo, com pausas, abandonos e retomadas. A escrita de uma hipótese projetiva apenas pode existir se for vivida integralmente como hipótese, e não como um “ter que ser”, visto que não há apenas uma “escrita”, mas, sim, múltiplas “escritas” [...]. Projeção também, como atitude do pensamento, como estratégia do fato de colocar em relação e de colocar em rede o casual, entendido como “o espaço dos outros”, o espaço não terminado do eu, que, desse modo, completa-se pelo pensamento dos outros dentro do processo relacional (Rinaldi, 1995, p. 125-126 *apud* Hoyuelos, 2021, p. 241-242).

A ideia do projetar escapa de uma simplória pré-configuração, cujo único foco é o futuro, ampliando isso para uma ação projetiva complexa que incorpora não somente o futuro, como também o que já se passou e, também, o em acontecimento no presente, tendo esses três tempos qualidades equiparadas no processo de projeção. Sendo assim, nos contornos de um currículo emergente, a pedagogia reggiana valoriza o projeto, podendo ser delineado em curto,

médio e longo prazos nas instituições, refletindo sobre as bases dos mesmos e (re)pensando os espaços arquitetônicos, no entanto, todo esse planejamento ganha forma e vida por intermédio das múltiplas interações entre crianças, acontecimentos e educadores.

Com isso, a planificação perspectivada como currículo emergente requer um olhar atento, sensível e investigativo, permitindo que o planejar esteja em constante (co)construção, perpassando as descobertas nos entrelaçados cotidianos. Nessa realidade, o professor consiste em um pesquisador que tem como principais estratégias a escuta e a observação, captando as expressões das crianças em suas cem linguagens, potencialidades e saberes, seus interesses e necessidades, transformando-os em possibilidades educativas. Assim, o planejamento não se configura como um roteiro fixo, mas como um organismo vivo, capaz de atender às dinâmicas do grupo e às singularidades dos contextos, promovendo um ambiente rico em significados, criatividade e relações. “A escuta produz perguntas, não respostas. [...] Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros. [...] Escutar é a base de qualquer relação” (Edwards; Gandini; Forman, 2016b, p. 236). Entende-se a escuta como disponibilidade total ao outro e às suas múltiplas expressividades, não apenas à fala, mas seus gestos, olhares, criações, dentre outras. Nota-se a escuta não como ação inerte, mas ativa, que gera o interpretar, registrar, refletir e (re)projetar.

O pedagogo precursor da abordagem italiana, Loris, entende a escuta como atitude ética e estética do educador, imprescindível à atuação docente: “Em nossa profissão ninguém pode perder um só compasso do que ocorre à infância no mundo [...] Sem escuta, o adulto perde as ferramentas imprescindíveis de seu próprio trabalho: o deslumbramento, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças” (Hoyuelos, 2021, p. 158). Além do mais, vê a escuta como uma “premissa para a observação adequada, a interpretação e a metacognição”. É uma condição *sine qua non* para não destruir a cultura infantil” (Hoyuelos, 2021, p. 159).

Dela, a observação, muito mais do que o enxergar: é um gesto de valorização da criança como sujeito protagonista. Observar implica estar presente e sensível, reconhecendo as ações, os gestos e as expressões das crianças sem impor julgamentos ou interromper seus processos criativos. É uma observação participante que exige que o educador se liberte das explicações prévias e abrace a incerteza, permitindo que essa disponibilidade ao outro guie a sua interpretação. É nesse espaço de olhar atento, não intrusivo, que a criança se sente vista, valorizada e respeitada, encontrando segurança para explorar e construir significados. Assim, a ação de observar torna-se uma prática reflexiva e ética, capaz de transformar a relação entre

adulto e criança em um encontro genuíno de aprendizagem e descoberta (Hoyuelos, 2020).

Com vistas na dimensão em profundidade que ganha o ato de observar, é tomado aqui, ao lado da ideia de projeção anterior à de programação, como uma estratégia aliada ao princípio ético da indeterminação da criança, não devendo ser reduzido a uma estratégia de caráter didático, mas uma estratégia canalizada na direção à transformação da própria prática pedagógica. Apesar de ser uma habilidade própria dos seres humanos, não é apenas instintiva: é profundamente influenciada pela formação, cultura, intenções e pela imagem que se constrói das infâncias. Convém frisar que as próprias crianças, também possuidoras dessa habilidade, são observadoras extraordinárias, e os educadores podem e devem aprender com seus modos sensíveis e atentos em suas jornadas de aprendizagem compartilhadas. Conceber a observação uma interpretação aberta e múltipla, ao invés de uma classificação rígida, requer abandono de julgamentos simplistas e inúteis às crianças que, notadas em suas multiplicidades, não podem ser desvendadas com primeiros olhares, em que apenas uma pequena fração delas está visível. Diante disso, cabe ao educador, humildemente, assumir suas limitações nesse processo, e ter a observação como estratégia para captar o processo em sua completude (Hoyuelos, 2021).

O ato estratégico de observar foi aprofundado por Loris Malaguzzi ao situá-lo por meio das ditas sondas de investigação-ação, uma via pedagógica que transfaz a observação em uma oportunidade privilegiada de compreensão, uma evidente investigação em profundidade, realizada com menos crianças ou em pequenos grupos, viabilizando o registro detalhado e a análise minuciosa dos observáveis, apoiada por uma metodologia cuidadosamente planejada e conectada ao contexto educativo em sua concretude:

A “sonda” (como uma forma de ver) significa eliminar as ataduras das explicações prévias. Consiste em uma forma de indagar para conhecer e reconhecer os limites e as possibilidades que podem nos ajudar a observar melhor, levando em consideração que observar é complexo e difícil. [...] É uma metáfora para indicar uma operação de perfuração, uma investigação em profundidade, uma espécie de busca que, com insistência sobre um mesmo ponto, revela a complexidade das riquezas escondidas e originais da criança. A sonda é um desejo de conhecer o que está escondido — qualitativa e quantitativamente — na criança. [...] É uma situação supostamente canalizada em direção ao resumo de comportamentos, procedimentos, interpretações e benefícios das crianças ao redor de uma experiência delimitada e definida, que tende a conhecer a qualidade e a variedade das influências das crianças sobre as crianças. (Hoyuelos, 2021, p. 167-168).

A escuta e a observação atentas, elementos indispensáveis à concretização de um currículo que emerge e é tecido pelos protagonistas da educação, devem estar intrinsecamente ligadas à ação do registro, interpretação, reflexão e comunicação. Esses processos, integrados,

materializam-se naquilo que se nomeia documentação pedagógica. Ela pode ser estruturada de diferentes formas, mediante tipologias de registros como fotografias, mini-histórias, criações, vídeos, dentre outras visibilidades, todavia, é importante salientar que não se finda no registro. A documentação pedagógica divulga à comunidade o modo de fazer pedagogia em curso na instituição, narrando as experiências vivenciadas e concedendo fala à estrutura arquitetônica, em conformidade com a qualidade reggiana da transparência. Ela é co-construída na parceria entre os sujeitos, bem como conta com o olhar das crianças, dos educadores e da comunidade acerca do narrado. Logo, transcende a técnica, configurando-se como uma postura cultural no processo educativo, um verdadeiro motor da constante (re)projeção do fazer pedagógico. Sem a documentação, a experiência pedagógica perde o significado; sua ausência se diz ignorância, superficialidade e invisibilidade (Lino, 2018).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a documentação pedagógica desempenha três funções fundamentais, as quais estabelecem relação com cada um dos três protagonistas:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 27).

O contínuo movimento de (re)projetar, viabilizado e impulsionado quando se está em estado de documentação pedagógica, é chamado, na Pedagogia da Relação e da Escuta, de *progettazione*⁵. Rinaldi (2024, p. 62-63) explica essa relação dialética, iniciando a conceituar a documentação pedagógica e, posteriormente, ligando-a a essa dimensão do planejar:

É uma modalidade de procedimento que, consentindo o confronto de ideias, permite fazer análises, hipóteses, previsões: consolida o pensamento projetual e é o eixo da base da *progettazione*. A visibilidade de documentos e documentações como narrativas argumentadas representa um suporte fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e da qualidade relacional de todos os sujeitos protagonistas do projeto educativo. Se projetar quer dizer, antes de tudo, fazer hipóteses e prever os contextos, os instrumentos, as oportunidades e suas conexões com os processos de conhecimento que estão em ação, aos prazeres e aos desejos das crianças, a documentação constitui para a professora uma oportunidade extraordinária. Poder escutar novamente, revisitar, individualmente e com o grupo de trabalho, os acontecimentos e os processos dos quais é diretamente ou indiretamente um importante coprotagonista, é uma ocasião fundamental de sustento de um trabalho

⁵ Terminologia italiana ainda sem consenso quanto a uma tradução para o português que transmita seu complexo e valoroso significado, representando uma dimensão mais profunda da prática de planejar, imersa em uma cultura educativa que valoriza a documentação pedagógica.

projetual, alimentado por uma reconhecimento interpretativa permanente. [...] Dessa forma, a *progettazione* cresce como processo de criação e crescimento para todos os protagonistas (Rinaldi, 2024, p. 62-63).

Ante o exposto, a *progettazione* consiste em um processo dinâmico e colaborativo que envolve a reflexão sobre as interpretações das narrativas vivenciadas, um levantamento de hipóteses para planejamento intencional, seguindo um fluxo incessante. Essa prática permite a análise cuidadosa das ideias, a formulação de pequenas previsões em meio a tantas incertezas, assim como a interligação entre os contextos, materiais, espaços e os interesses das crianças, valorizando o prazer e os desejos que atravessam o currículo emergente. Fundamentada pela documentação pedagógica, a *progettazione* oferece aos educadores a oportunidade de revisitar e interpretar continuamente as experiências, alimentando o pensamento projetual gerador de desenvolvimento a todos os envolvidos, fortalecendo as relações e ampliando o conhecimento coletivo por meio de um ciclo contínuo. Dalila Lino também se ergue para defini-la:

A *progettazione* é o processo de refletir, questionar, levantar hipóteses para planejar a introdução de novos materiais, reorganizar os espaços, proporcionar experiências. Este tipo de planificação que, através de processos de reflexão colaborativa, identifica focos de ação e intervenção, desenvolve-se a partir da documentação pedagógica que os educadores, os pais e as crianças realizam (2018, p. 96).

Logo, a *progettazione* transforma a planificação num processo colaborativo, tecido por muitas mãos, caracterizado pela horizontalidade e pela participação ativa. Esse viés rejeita quaisquer maneiras de impessoalidade, promovendo uma prática pedagógica profundamente enraizada nos contextos e nas experiências que ali se desenrolam. Ao invés de estruturar um planejamento rígido e pré-definido, mera imposição externa, a *progettazione* o faz organismo vivo em funcionamento, alimentado pelas interações, desejos e aprendizagens emergentes no cotidiano. Essa noção não somente sintoniza as relações entre os sujeitos pertencentes, como também ratifica que a educação seja significativa, responsiva e fundada nas peculiaridades do grupo, num ambiente de crescimento mútuo e transformação constante.

Como se pôde ver ao longo deste capítulo, pensar modos de fazer pedagogia e de planejar na Educação Infantil implica deslocar o olhar da simples união entre teoria e prática, para um campo mais denso da práxis, entrecruzando-se fazeres, saberes e imagens de criança, professor e educação. Na distinção entre pedagogias transmissivas e participativas, notou-se evidente que a planificação não é anexo burocrático da docência, mas lugar privilegiado em que se tornam explícitos os projetos de sociedade embaixadores, ora tecnologias de controle,

previsibilidade e adestramento, ora posturas dialógicas, investigativas e (co)construtivas.

Aproximar-se de duas pedagogias participativas, a Pedagogia-em-Participação e a Pedagogia da Relação e da Escuta, mostrou que existem, em díspares contextos e princípios, experiências bem-sucedidas de organização de tempos, espaços, materiais, relações e escolhas curriculares, sustentadas na escuta, na documentação e na projeção compartilhada com as crianças e com a comunidade, compondo referências fecundas capazes de inspirar pedagogias arroladas em outros territórios educativos.

No capítulo a seguir, o tema é afunilado à realidade histórica brasileira.

3 MODOS DE PLANEJAR E FAZER PEDAGOGIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Escutar a história se revela, nesta pesquisa, uma dimensão incontornável, não por ser um plano de fundo estável, mas campo vivo que funda e atravessa os sentidos da docência com bebês e crianças menores ao longo dos espaços-tempos, gerando pedagogias e modos de planejar que resistem, retornam e/ou se transformam. A natureza complexa e indomável dos processos históricos aponta que compor esse diálogo não é uma tarefa simples, tampouco se pretende aqui expor uma linha exaustiva de acontecimentos. O presente capítulo quer realçar alguns aspectos históricos da Educação Infantil brasileira, como vias para compreender como o planejamento didático foi, e é, tecido no dia a dia das instituições. Afinal, como adverte Silvia Cruz (2000, p. 9), “se não conhecemos o que já aconteceu, podemos facilmente nos iludir achando que é novidade o que apenas está sendo apresentado com uma roupa diferente e não percebemos o que realmente inaugura uma nova maneira de pensar e fazer as coisas”.

Nessa pretensão, o texto foi elaborado a partir de dois pilares. O primeiro trata de evidências de uma pedagogia da transmissão nos modos de planejar, ramificando-se em três itens que referenciam a predominância da educação higienista, compensatória e escolarizante. Do outro lado, um tópico que sinaliza vestígios da construção de uma pedagogia participativa, mediante dois modos de planejar ressaltados: um voltado à garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade, à luz dos marcos normativos por volta da década de 90; e outro, que acompanha a ampliação dos debates por um currículo próprio na Educação Infantil, que reconheça e valorize as peculiaridades da etapa. Apesar de organizada dessa forma, a leitura não pretende fixar modos de planejar em compartimentos fechados nem atribuir a cada um um tempo encerrado. Modos de planejar atravessam tempos, reaparecem, se sobrepõem e, muitas vezes, coexistem em uma mesma prática.

3.1 Evidências de uma pedagogia da transmissão

A transmissividade esteve no centro de pedagogias desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos desde suas origens em solo brasileiro, operando como dispositivo de silenciamento, padronização e contenção das crianças desde bebês, com destaque as oriundas das classes populares, sobretudo as crianças negras. Na sociedade capitalista estruturalmente excludente,

conforme aponta Brandão (1995), a educação recebe o papel fundamental de manutenção das desigualdades, tornando-se um dos mais sofisticados mecanismos de dominação: molda uns para o comando e outros para a obediência. Ponce (2001) complementa essa compreensão ao destacar a existência de dois projetos educacionais brasileiros: um, majoritário, para conter os filhos da classe trabalhadora; outro, restrito, para formar os filhos das camadas privilegiadas. As infâncias figuram entre os grupos mais violentamente afetados por tal transmissividade, de forma que os modos de planejar para elas, geralmente, são marcados por uma visão de criança como um ser incompleto, ainda inapto à participação na vida social e educativa — um “vir a ser” cuja existência apenas ganha sentido quando se tornar adulto e chega até onde sua *pseudo* falta de inteligência permitir.

Essa compreensão sustenta a negligência histórica do Estado brasileiro para com a Educação Infantil, legitimando sua exclusão das prioridades orçamentárias e políticas por trás do falacioso argumento da existência de demandas mais urgentes:

[...] considera-se “evidente por si”, “inquestionável” que o custo de uma criança na educação infantil seja inferior (muito inferior) ao custo de um aluno na pós-graduação. [...] Um bebê custa menos para a sociedade brasileira por quê? Não porque seja intrínseco à sua condição de bebê custar menos, à sua “essência” ou “natureza”, ou porque seu tamanho seja menor que o de crianças maiores, adolescentes e adultos, mas porque as ideologias de gênero e de idade valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e administração da riqueza, e não à produção e administração da vida. Porque se desvaloriza essa função – a de educar e cuidar de crianças pequenas – por ser produção e reprodução da vida (Rosemberg, 2012, p. 22).

No cenário de descuido e disciplinamento denunciado por vários pesquisadores, Fúlvia Rosemberg (2012) frisa que a desvalorização da Educação Infantil ressoa diretamente nas condições de trabalho docente e, por consequência, no planejamento didático. Quando a Educação Infantil é concebida como uma etapa de menor relevância, o professor passa a ser entendido como alguém que apenas executa um sistema de obediência: sua formação, saberes e autonomia tornam-se secundários diante da exigência de cumprir normas e rotinas que garantam a “ordem”. Com isso, o planejamento passa a ser concebido como um instrumento de controle e conformidade, descolado das necessidades e experiências reais das crianças. Em vez de um espaço para reflexão e (co)criação, assume um caráter prescritivo, antecipatório e meramente burocrático, refletindo as expectativas externas e homogêneas que pouco dialogam com os contextos emergentes.

3.1.1 Modo de planejar higienista

O que aqui denomina-se modo de planejar higienista esteve em predominância na origem da institucionalização do atendimento à infância no Brasil, entre o final do século XIX e meados do século XX, prioritariamente mediante caridade e filantropia. Foi assim designada pelo seu foco central de reduzir a mortalidade infantil da época, notadamente, na creche, que até então, não era considerada como “educativa” e não se distinguia das outras maneiras de atendimento, nos preceitos do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB vigente (Brasil, 1996) determina.

A creche, desde a sua gênese, foi pensada como um “atendimento pobre para as crianças pobres” (Cruz; Campos, 2006; Kuhlmann Júnior, 2010; Rosenberg, 2012). Para atingir a finalidade de higienizar as crianças, contava com o auxílio de médico e de cuidadora, em parceria com uma utilidade policial. Desta forma seria possível retirar as crianças pobres das ruas, em prol da tranquilização das elites (Cruz, 2000). A despeito dessa precariedade, as instituições eram propagadas como modernas e científicas, na intenção de que os beneficiários do serviço se mostrassem merecedores e agradecidos. Esse tipo de atendimento também ficou conhecido, historicamente, como “assistência científica”. É perceptível que tal tempo teve, em suas entranhas, a perspectiva de criança associada à criminalidade, precisando ser disciplinada e guardada:

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos (Bujes, 2001, p. 14-15).

As primeiras creches populares surgiram na década de 1870, a partir do vigor da Lei do Ventre Livre, que embora tenha garantido liberdade formal aos nascidos das mulheres escravizadas, não asseguravam condições necessárias para o cuidado dessas crianças. Logo, tais instituições foram pensadas para amparar crianças negras e pobres, arrancadas dos braços das suas mães para que estas pudessem amamentar os filhos das senhoras casadas com os proprietários das pessoas escravizadas (Freyre, 1933).

Além de ser obrigada a doar o seu leite para outra criança que não era seu filho, as mulheres negras eram acusadas por uma sociedade escravagista, patriarcal e preconceituosa,

pela mortalidade infantil e pela “incapacidade” de cuidar de seus filhos. Nesse contexto, a educação oferecida foi também associada a um "mal necessário [...] no Brasil [...] a lugar de compensar carências, rumo à construção de um projeto educativo" (Vieira, 1988, p. 3). No referido projeto de sociedade, certamente não estavam inclusos os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995), conforme pode ser visto na hodiernidade, perpetuando a desigualdade social e racial ao arrepio da legislação.

É ilustrativo da continuidade da compreensão de que a creche pública é destinada às crianças mais vulneráveis, o caso de Fortaleza, que tem ampliado o número de matrículas em creche, principalmente, pelos convênios. Esse aspecto acontece a despeito de pesquisas e avaliações denunciarem esse tipo de atendimento, devido aos inúmeros e graves problemas encontrados, como a baixa escolaridade das professoras, o mobiliário insuficiente ou sem conservação, a falta de planejamento das propostas desenvolvidas com as crianças, atividades pedagógicas inadequadas, dentre outros (SCruz; RCruz; Rodrigues, 2021).

Sendo a criança, nessa forma de fazer pedagogia, concebida como um ser frágil, vulnerável a doenças e condutas desviadas, precisando ser higienizado, disciplinado e mantido sob controle, não havia o reconhecimento de que a educação e o cuidado não são dimensões distintas, tampouco o reconhecimento de que, nas situações de educação e cuidado voltados ao corpo, há uma potência para a criação de vínculo, escuta e ampliação de conhecimentos sobre si. Disso resulta a ausência de planejamento, fato que se torna ainda mais forte quando se trata dos bebês.

É importante reconhecer que o movimento higienista, no contexto que emergiu, representou um avanço científico significativo para a sua época. Em meio a epidemias, alta mortalidade infantil e a precariedade das condições sanitárias, as ações voltadas à higiene, à vacinação e ao controle das doenças cumpriram um grande papel histórico na consolidação de políticas de proteção às infâncias. Contudo, ao transpor esse contexto ao campo pedagógico, produziram-se efeitos que hoje podem marcar fortemente a organização do trabalho docente.

Influenciado por essa matriz, o docente tende a assumir função de auxiliar técnico da medicina e da moral, atuando como executor de rotinas normativas e previsíveis, com reduzido espaço para sua autoria ou reflexão sobre o próprio fazer. Ao professor cabe garantir limpeza, ordem e estabilidade, assegurando que as crianças estejam alinhadas às expectativas sanitárias e morais da instituição.

Já o planejamento didático, quando existente, tende a ser subordinado ao nexo da organização funcionalista, priorizando a previsibilidade. Assim, articula-se ao que Ostetto (2000) denomina de “planejamento baseado em listagem de atividades”: uma ordem linear e fragmentada dos tempos, ignorando os ritmos e interesses infantis. Recebe a forma de ficha composta por uma listagem de comandos a serem cumpridos, sem conexão entre os diferentes momentos; planejamento que se sustenta em ações focadas primeiramente em preencher o tempo disponível, usualmente marcado por ociosidade e esperas (Andrade, 2002). Pode ser comum que, nessa perspectiva, para preencher o dia, sejam alocados os “trabalhinhos” ligados a certas datas comemorativas definidas pela visão adulta e alheia à realidade das crianças, ou o uso de temas pré-definidos, descolados dos contextos reais.

3.1.2 Modo de planejar compensatório

O modo de planejar dito compensatório ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura militar, movido por discursos preconceituosos falaciosamente vinculados à estimulação do desenvolvimento infantil, que enxergava as crianças pequenas, especialmente as negras, pobres e vindas das periferias, como portadoras de carências afetivas, cognitivas e sociais, precisando ser corrigidas por uma ação pedagógica. No entanto, as “correções” não foram planejadas por um trabalho qualificado, muito pelo contrário. Rosenberg (2012, p. 18) denuncia que a estratégia adotada foi de expansão e ampliação em números, sem preocupação com as condições reais que esse processo geraria:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas.

A adoção desse modelo não-formal, sustentado por baixos salários e a ausência de exigência de formação docente, consolidou uma expansão desqualificada. Como destaca Cruz (2000), não foi sinônimo de democratização, já que as crianças com a maior necessidade de reparação histórica foram justamente as que receberam piores condições de atendimento. O que aconteceu, na realidade, foi o alastramento de práticas precárias, como o uso da recreação

em estratégia à ocupação do tempo e contenção (Kuhlmann Jr., 2000), no objetivo de tornar mínimos os custos desse investimento.

A imagem de criança no modo de planejar compensatório é a de “quase-sujeito”, constantemente notada a partir da falta. Sua existência, especialmente quando atravessada por marcadores como classe, raça e território, é compreendida como incompleta, um projeto a ser corrigido. Já o professor assume o papel técnico-operacional: é visto como alguém capaz de aplicar programas prontos de estimulação e compensação, guiado por um olhar clínico que identifica desvios em função de uma linha ideal de desenvolvimento. Tal atuação é norteada por prescrições previamente definidas e fundamentadas em metas universais. Na contramão, Soares (1986) convoca à reflexão: falhas ou diferenças?

[...] do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural”, são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea (p. 12).

No mesmo sentido, Patto (2022, p. 101) evidencia que a teoria da carência cultural amplamente propagada funda-se “em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional”. Um fundo meritocrático era instaurado, o qual responsabiliza a criança e a sua família por não atingir os parâmetros esperados, como se o “fracasso educacional” fosse uma falha individual, e não estrutural. Segundo essa falácia, “[...] os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes” (Patto, 2022, p. 101).

O planejamento didático, nessa perspectiva, repousa sobre a lógica da correção de déficits, ancorada em conteúdos pensados para uma criança abstrata, padrão, branca, urbana e de classe média. Pode se aproximar do que Ostetto (2000) chama “planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento”: uma organização que dissocia aspectos do desenvolvimento, atribuindo, a cada um deles, atividades e metas fixas diagnósticas. Logo, a medicalização do desenvolvimento transforma diferenças em diagnósticos e o planejamento passa a atuar como protocolo de correção das infâncias “desviadas”.

3.1.3 Modo de planejar escolar

O identificado como modo de planejar escolar se ergueu justamente no intento de romper com o assistencialismo intrínseco ao modo de planejar higienista, mas deslizou para o polo oposto da errônea cisão entre cuidar e educar: o da escolarização das infâncias, fazendo reafirmar, sob nova roupagem, uma lógica excludente e desrespeitosa com crianças pequenas, porque, como Kuhlmann Jr. (1998) defendia, a “questão” da Educação Infantil não estava na presença ou na ausência da assistência, mas sim na superação da separação e hierarquização entre cuidado e educação. Todavia, ao final da década de 70, equivocadamente, passou-se a propagar a pré-escola como um espaço de conhecimento exclusivo, o tão esperado “redentor pedagógico”:

A revista Educação Municipal editada em 1985 tinha como eixo a reflexão sobre o que seria assumir uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos, considerando esse como o período específico da pré-escola. O pedagógico seria “dar iniciação à alfabetização que é o que se quer e precisa. [...] É preciso fazer da pré-escola uma escola de fato; para ela ser valorizada”, manifestava-se Bertha Coelho de Faria, educadora de parque infantil aposentada (Kuhlmann Jr., 2000, p. 24).

Essa perspectiva de planejamento, a qual Ostetto (2000) chama de planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento, vem ganhando bastante força em discursos e na realidade pedagógica, sobretudo no trabalho com crianças de 4 e 5 anos de idade. Pesquisas como a tese de Cruz (2007, p. 223), ao imergir no cotidiano das pré-escolas, visibilizam a transmissividade escolar ainda em latência:

[...] o emprego de “educação” para distinguir que o atendimento educativo à faixa de 0 a 6 anos é distinto daquele que se dá no Ensino Fundamental e Médio parece não ser compreendido pela escola, que impõe uma rotina às crianças muito semelhante àquela que é desenvolvida nas outras etapas da educação básica (apesar das críticas à sua inadequação!), sem espaço para a brincadeira, para a livre expressão, para a autonomia etc e para a predominância de atividades cuja tônica é o desenvolvimento da cognição, em seu sentido mais restrito.

A análise da pesquisadora evidencia um raciocínio dominante que reduz a ideia de pedagógico ao ensino, como se educar fosse apenas transmitir conteúdos acadêmicos. Nesses moldes, confunde-se **pré-escola com escola, educação com ensino, criança com aluno** e aprendizagem com desempenho, relacionando-se com as nuances compensatórias. A infância,

com suas linguagens próprias, seus tempos de experimentar e brincar, é vista como imatura, despreparada, distante da “real aprendizagem”. Expressar-se livremente e explorar o mundo são entendidos como perdas de tempo. Em vez de reconhecer esses elementos fundantes para o aprender, a transmissividade escolar impõe rotinas rígidas, centralizadas na antecipação dos conteúdos e na adaptação precoce às normas escolares.

A tese é esvaziar o viver da infância e tornar o cotidiano pedagógico em espaço de adestramento, disciplinamento e silenciamento, preparando corpos infantis para obedecer às exigências do mundo adulto. Sobre tal tese se assenta esse modo de planejar.

É importante destacar que esse processo de desvalorização da infância atinge com ainda mais dureza as crianças das classes populares, como se manifesta também nas diversas expressões da pedagogia transmissiva. Na lógica escolarizante, a violência se intensifica por meio de uma pedagogia do silenciamento e conformação, perceptível nas relações: no que se exige, no que se impõe e, principalmente, no que se nega às crianças. Bujes (2001, p. 16-17) explicita a diferenciação, dando destaque à perversidade da chamada escolarização precoce:

Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido. Refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras.

Dito isso, a maneira de planejar escolar traz em seu âmago a criança domesticável, que precisa aprender a conter seus impulsos, refrear seus movimentos, parar brincadeiras sem valor, desacelerar seus tempos, uma pequena máquina desajustada às normas da escola, mas em processo para tal. Ela deve aprender desde cedo que não se levanta sem pedir, que não se fala sem autorização, que não se brinca fora do intervalo. Ser criança, nesse viés, é um defeito que precisa ser corrigido. O ideal de comportamento é o silêncio absoluto, corpo parado, a caneta em mãos. A turma que “melhor aprende” é a que menos se movimenta; a sala que “mais rende” é aquela em que o bom professor se impõe com firmeza, onde reina a ordem. E esse professor, ainda desprovido de autoria e autonomia, incorpora com eficiência o papel de operador do sistema da obediência: fiscaliza, corrige, exige. Sua autoridade vem da censura e do autoritarismo. O bom professor é o que tem consigo a capacidade: domínio.

A criança é como um depósito vazio a ser preenchido com conteúdos previamente definidos, e o professor é um transmissor exclusivo desse saber, regulando o que entra, quando e como. Para suavizar esse tom controlador, segundo Ostetto (2000), é comum que recorram a datas comemorativas e temas como “disfarces lúdicos”, mantendo propostas essencialmente alfabetizadoras, repetitivas e com pouco sentido para as crianças.

O planejamento didático passa a ser expressão desse controle, devendo fornecer robustez e segurança ao professor ditador que se apoia no planejamento, seguindo cada passo com fidelidade. A sua forma muito importa. Torna-se um *checklist* a ser cumprido, corre-se contra o tempo para “dar a matéria”, como se aprender fosse uma corrida e o saber um produto a ser entregue. Os conteúdos são divididos por objetivos fixos e livros didáticos para garantir “rigor pedagógico”. A rotina é seccionada em blocos rígidos, sendo que cada horário deve corresponder a uma atividade, mantendo as crianças ocupadas e produtivas. Assim, não há espaço para desvios: o tempo é capturado pelo nexo produtivista, que mede qualidade por cumprimento de metas. Estruturado como um quadro técnico, o planejamento se apoia em um currículo emprestado do Ensino Fundamental, com áreas de conhecimento como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Defende-se que as crianças pequenas precisassem dessa lógica compartimentalizada para de fato aprender.

Esse modo escolar também foi fortemente evidente nos primeiros orientadores do currículo da Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI (Brasil, 1998). É inegável que esse documento, apesar do seu caráter propositivo, não obrigatório, foi de grande valor e trouxe inovações para a Educação Infantil atual, abordando fatores presentes como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além de ter explicitado a imagem de criança ativa e potente a guiar as práticas. Entretanto, a sua organização curricular através dos núcleos: “Movimento”, “Música”, “Artes Visuais”, “Linguagem Oral e Escrita”, “Matemática e “Natureza e Sociedade” foi criticada por pesquisadoras como Cerisara (2002) e pela própria ANPEd, pois contradiz a concepção de criança trazida no mesmo Referencial, abrindo margem para leituras que aproximam a pré-escola do modelo escolar: “Ao insistir no uso da palavra **ensino** ao longo de todo o documento, [...] retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena” (ANPEd. 1998, p. 94-95).

3.2 Bases para uma pedagogia da participação

A construção de modos de planejar participativos na Educação Infantil brasileira não se deu de maneira linear, e muito menos pacífica. Esses modos são frutos de uma longa e complexa tessitura entre lutas históricas por reconhecimento, mobilizações sociais, produções científicas sobre as infâncias e avanços normativos que, a partir do final dos anos 80, passaram a afirmar a criança pequena como cidadã de direitos e o professor como agente comprometido com práticas pedagógicas éticas, plurais e emancipatórias. Ainda que este trabalho parta, deste ponto em diante, de evidências de uma pedagogia da participação, isso não significa que as práticas baseadas na transmissão tenham sido superadas. Persistem retrocessos, esvaziamentos conceituais e leituras equivocadas dos próprios documentos que anunciaram novos horizontes, coexistindo com movimentos potentes de resistência e reinvenção.

3.2.1 Modo de planejar para garantir direitos

Com o fim do período dos governos militares, o Brasil vivenciou um contexto de redemocratização marcado por fortes mobilizações sociais, os quais trouxeram à cena pública pautas históricas, dentre elas a luta pelo reconhecimento da Educação Infantil como direito de todas as crianças. Educadores, famílias e ativistas reivindicavam políticas públicas inclusivas e equitativas, que superassem o caráter assistencialista da oferta e estabelecessem a creche e a pré-escola como espaços de educação de qualidade.

Nesse cenário, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal — CF em vigor e, pela primeira vez na história do Brasil, as crianças com menos de seis anos⁶ passaram a ter o direito à educação, como aponta o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Acrescenta-se que foi reconhecida não somente um direito dessas crianças, mas também dos seus pais, como indica o artigo 7º: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988).

⁶ Posteriormente foi ajustado para crianças de 0 a 5 anos, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006a).

Passados dois anos, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Brasil, 1990), Lei nº 8.069/1990, com uma perspectiva de criança como sujeito de direitos e reforçando a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em assegurar o direito à educação. Notou-se que o ECA centralizou a criança como foco desse direito ao atendimento educacional de qualidade, antes que um direito de seus pais, como o já abordado pela CF de 88. Até então, é possível perceber uma transformação qualitativa no âmbito da legislação, de uma educação como caridade aos pobres insuficientes, para direito de todas as crianças, dever estatal e complementar à ação da família, não mais substituindo-a.

Miguel Zabalza (1998), na obra “Qualidade em Educação Infantil”, referindo-se à realidade espanhola da época, declarou os quatro grandes desafios para serem encarados nos próximos anos: o crescimento da “escola infantil” como instituição, a ascensão de uma nova concepção de criança, a planificação de um currículo apropriado e, ainda, um reavivamento profissional que docentes atuantes nessa etapa educativa estariam atravessando. Concernente ao primeiro grande desafio, o escritor aborda um processo de reafirmação e resistência quanto à finalidade real em que precisavam se assentar as creches e pré-escolas:

Tradicionalmente, a escola infantil tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a “guarda e custódia” de crianças pequenas. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental). Em ambos os casos, o deslocamento em um sentido ou no outro tem significado sempre um correlativo esvaziamento de sentido formativo próprio (Zabalza, 1998, p. 17).

Nessa conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/1996, norma máxima da educação brasileira, definiu a Educação Infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe o mesmo valor de etapas posteriores, como o Ensino Fundamental e Médio. Ao mesmo tempo que a equiparou em valor, a lei reconheceu a Educação Infantil como uma fase distinta, com características e necessidades específicas, de modo que a finalidade central está em promover o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29). Esse enfoque reflete a visão de que o desenvolvimento infantil é um processo integrado e holístico, no qual todas as dimensões da criança se inter-relacionam, sem que um aspecto prevaleça sobre o outro.

Além do mais, a LDB representou um marco imprescindível no que diz respeito à formação profissional dos educadores, estabelecendo, no artigo 61, os requisitos necessários para a atuação na Educação Básica, incluindo a sua primeira etapa. Ao exigir uma formação adequada para o exercício da docência na Educação Infantil, a LDB rompeu, no aspecto legal, com o histórico de informalidade e despreparo que marcou o início do atendimento educativo a crianças pequenas desde bebês.

Diante dessas conquistas normativas que reconheceram a Educação Infantil como direito e etapa própria, o planejamento didático passa a assumir um papel fundamental. Se as creches e pré-escolas deixam de ser espaços para simples contenção e passam a constituir ambientes de educação com finalidades e identidades específicas, torna-se indispensável que as ações docentes não sejam improvisadas, mas fundamentadas e responsivas às necessidades das crianças. Assim, planejar configura-se como condição para garantir direitos: meio pelo qual o docente, habilitado para exercer a sua complexa função, organiza, escolhe, (re)pensa e enriquece experiências e interações, fitando o desenvolvimento global dos bebês e crianças.

3.2.2 Modo de planejar por um currículo das infâncias

Doravante às mudanças no caráter da oferta, deu-se início a uma ampla discussão acerca de um currículo específico da Educação Infantil, levando à construção de documentos orientadores. Depois dos referenciais mencionados como evidências escolares (Brasil, 1998), deu-se a formação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 1999) que, diferente do documento anterior, possui caráter mandatório. A sua primeira versão, no final do século XX, já apresentava os princípios éticos, políticos e estéticos, mas não expressava ainda um arranjo curricular próprio. Foi somente dez anos após, com uma revisão mediante a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009a), que a Educação Infantil passou a ter a configuração hodierna. Esse ganho ocorreu em um tempo de intensas discussões nacionais e internacionais, firmado na florescente produção científica, assim como em diálogos com universidades, pesquisadores e movimentos sociais ligados à área, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Essa articulação colaborativa foi fundamental ao desenvolvimento do contorno estrutural que hoje elenca a primeira etapa educativa, com identidade e características próprias:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009a, Art. 5º).

Além de caracterizar o seu atendimento, as diretrizes apresentaram uma percepção de criança a embasar todo o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, rompendo com um legado de discriminação e perpetuação das disparidades socioculturais. Reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos, levando-a ao centro do planejamento didático. É defendido que, por meio das interações, relações e experiências cotidianas, a criança constrói sua identidade, tanto pessoal quanto coletiva, bem como participa ativamente na construção de sentidos sobre o mundo natural e social, sendo assim agente na produção de cultura. A partir dessa concepção, as DCNEI não apenas reforçam o papel da criança como uma protagonista de seu processo de desenvolvimento integrado, como também defendem toda uma pedagogia centrada na criança e em seus movimentos:

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 (Brasil, 2009a, Art. 4º).

A conceituação acima faz rememorar o segundo grande desafio dito por Zabalza, e com provável maior reverberação nos demais desafios, que diz respeito à transformação da imagem de criança em cada um que faz parte da primeira etapa educativa, para uma imagem enquanto sujeito de direitos, uma vez que “o que foi dado à infância sempre foi ‘dado’ como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos” (Zabalza, 1998, p. 19). Destacou ainda que é urgente notá-la como um ser competente, partindo do fundamento que a intenção didática da educação de crianças pequenas “não é a de ‘construir novas aprendizagens’, mas a de ‘enriquecer os âmbitos da experiência’” (Zabalza, 1998, p. 20).

Ademais, as Diretrizes vigentes recuperaram e consolidaram os princípios éticos, políticos e estéticos que já haviam sido introduzidos pelo Referencial de 98, reafirmando seus valores essenciais para a construção de uma docência com crianças menores comprometida e qualificada:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009a, Art. 6º).

Outrossim, o documento mandatário em discussão rompe abruptamente para com a perspectiva fragmentada e tradicional de currículo trazida à tona pelo RCNEI, explicitando uma nova noção em harmonia com a imagem de criança concreta, rica, potente e produtora de cultura já difundida, a ser vivenciado por meio dos seus eixos norteadores: as interações e a brincadeira (Brasil, 2009a, Art. 9º). Quando legitima essa concepção, o currículo deixa de ser dividido por áreas isoladas de conhecimento, passando a ser tomado de maneira integrada, respeitando as múltiplas dimensões das experiências — cognitiva, emocional, social, física e cultural. Nesse sentido, o currículo se torna uma ferramenta viva e dinâmica, moldada pelas experiências, interesses e particularidades de cada grupo de crianças, fortalecendo o respeito à diversidade e promovendo uma educação inclusiva e holística. Abaixo, pode-se ler a ideia de currículo apropriada à primeira etapa, frisada por Zabalza (1998) como o terceiro desafio a ser superado no dia a dia pedagógico:

O currículo da Educação Infantil é concebido 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, 2009a, Art. 3º).

As DCNEI firmaram, por intermédio do artigo 23 (Brasil, 2009a), um traço basilar da Educação Infantil já anunciado pelo referencial curricular: indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Instituir legalmente esse aspecto é de grande valor histórico na jornada do país por uma educação de qualidade a todas as crianças de 0 a 5 anos. Bujes (2001) contribui quando convida os leitores a entenderem o cuidar numa visão mais ampla. Se agora há a compreensão de que cuidar é educar e educar é cuidar, chama atenção para a segunda relação. Urge olhar o cuidado para mais que o físico e corporal, que também têm valor e são educativos na mesma medida. Todavia, um cuidado com todos os aspectos, inclusive o físico: um cuidado integral, um cuidado pedagógico. A autora resguarda o pressuposto que planejar e pensar um cotidiano acolhedor, democrático e participativo é, sim, cuidar, garantindo os direitos da criança. Logo, não há projeto educativo sem cuidado, em todos os sentidos da palavra.

Com o mesmo fio de linha que foram produzidas as DCNEI, foi pensada a BNCC (Brasil, 2017), em seção atribuída à Educação Infantil. Consiste no último documento editado, contraditório e bastante discutido, dividindo opiniões. Faz-se preciso entender que não se trata de um currículo único e nacional a ser implementado por todas as creches e pré-escolas, mas bases para orientar currículos estaduais, municipais e locais. Longe de um simplificado quadro de objetivos, mas sim um arranjo de ideias que podem guiar o professor para ler a jornada das crianças e a sua própria no processo educativo. Há, sim, risco da Base engessar o currículo da Educação Infantil, mas isso depende do tipo de leitura que se faz dela, ponderada aqui como uma extensão das diretrizes. Na compreensão de Silvia Cruz e Paulo Fochi (2018, p. 11), “a BNCC não resolve. Ao contrário, chama mais a atenção para problemas históricos que precisam ser enfrentados com seriedade”:

O contexto no qual estava colocada a necessidade de a educação infantil, primeira etapa da educação básica, também incorporar a BNCC colocava muitos desafios. A histórica falta de prestígio das crianças, especialmente as pobres, e os inúmeros preconceitos em relação a elas (sobretudo o próprio preconceito geracional) deixaram suas marcas na desvalorização de qualquer iniciativa de atendimento educacional à infância (Cruz; Fochi, 2018, p. 9).

Ao conduzir um curso, Fochi (2024) preconizou a urgência de abandonar um viés simplista e tão difundido da Base que leva à simplificação de todo o processo educativo, como quando tomada apenas para fixar o campo de experiências em que cada atividade se encaixa, ou ainda quando determinado um campo de experiências a ser explorado por dia da semana, ou também quando o documento é visitado para localizar um objetivo em sintonia com a faixa de idade e o campo de experiências já empregado na hora de planejar a jornada. Ações como essas evidenciam um entendimento ofuscado e artificial do currículo, considerando também as conceituações emergentes nas DCNEI. Paulo convidou os ouvintes a enxergar, na BNCC, uma tradução dos princípios éticos, políticos e estéticos em seis direitos a serem preservados ao longo do processo de aprendizagem, mediante interações e brincadeira, incidindo no modo de organizar o currículo através de campos de experiências, sustentando o educador para pensar a articulação entre saberes e experiências das crianças com o patrimônio da humanidade.

À vista disso, cada aspecto do cotidiano pedagógico precisa ser planejado a partir do questionamento da garantia dos direitos da criança de conviver e conhecer-se (atrelados aos princípios éticos), expressar e participar (oriundos de princípios políticos) e brincar e explorar (advindos de princípios estéticos), uma espécie de motor à organização do trabalho educativo.

Além disso, o arranjo curricular na forma dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações” significa uma potente mudança de perspectiva didática, encerrando a lógica disciplinar e acolhendo a complexidade da criança e do processo educativo. Consequentemente, os campos de experiências não podem ser associados à fragmentação e prefixação, aproximando-os da antiga noção conteudista, mas sim a zonas em que crianças e adultos traçam as suas jornadas de aprendizagem, de maneira a orientar o professor ao passo que planeja, reflete, retroalimenta, interpreta e narra o cotidiano pedagógico (Fochi, 2024).

É nesse sentido que Zabalza (1998) elenca a profissionalização docente como um dos principais desafios contemporâneos da Educação Infantil:

A ideia do profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável, da mesma maneira, aos professores(as) de Educação Infantil do que aos dos outros níveis do sistema de ensino. Mas no caso da Educação Infantil, as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios. O peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas (p. 27).

Bassedas, Huguet e Solé (1998), pesquisadoras espanholas que partem de teorias construtivistas para pensar a docência na etapa, já denunciavam vieses equivocados tangentes à atitude de planejar o trabalho pedagógico:

Muitas vezes, entende-se o planejamento como uma rotina, como uma questão fundamentalmente técnica que é preciso elaborar e que, uma vez elaborada, é preciso que seja seguida passo a passo como uma receita de cozinha, sem poder ser alterada. Em outras posturas, o planejamento é considerado como um documento que se elabora e guarda na gaveta, à disposição de alguém que o peça. Nesse caso, atribui-se uma conotação extremamente burocrática, que também não corresponde ao seu devido papel [...] (p. 113).

Igualmente frisavam a magnitude de uma prática pedagógica planejada e refletida em todas as etapas da educação: “Em nosso ponto de vista, planejar na educação infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa” (p. 113). O papel dessa ação se traduz em, de acordo com as autoras, auxiliar o professor no seu pensamento estratégico, na intenção de garantir um processo educativo qualificado, sendo mais associado a uma constante ação reflexiva, do que a uma simples prescrição. Uma defesa já realizada pelas mesmas é a de que “Todo o tempo é educativo” (Bassedas; Huguet; Solé, 1998, p. 100), ou seja, ao planejar o

tempo no dia a dia da instituição, faz-se preciso atribuir mesmo valor à “atividade proposta” e ao que chamam de “momentos de transição”, tempos entre os tempos, como as esperas e as horas de cuidados básicos. Ainda, apontam a necessidade de planejar os espaços de forma que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes, enquanto um aspecto que deve estar atrelado às intenções educativas da creche/pré-escola, carregando sempre “flexibilidade e resposta para as necessidades das crianças” (p. 101).

Maria Carmen Barbosa (2000), em sua tese, investigou um aspecto muito presente na constituição do cotidiano educativo: a rotina. Emitiu muitos ganhos ao campo ao defender uma perspectiva de rotina na Educação Infantil transcendendo a noção tradicional de rigidez e repetição, apontando-a como categoria pedagógica com potencial para estruturar o tempo e os espaços, organizando a vida coletiva e garantindo previsibilidade e segurança às crianças, mas também como um instrumento pedagógico capaz de constituir subjetividades e caminhar para a construção de *pedagogias para a pequena infância*:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2000, p. 45).

Além do mais, Barbosa (2000) explicitou as rotinas como parte menor e integrante de um conceito mais amplo: o cotidiano. Isso posto, aborda sobre primeiras evidências acerca desse fator, revelando sua essência visível nos contextos das instituições que atendem crianças pequenas, onde o cotidiano é formado por microacontecimentos que refletem a complexidade da vida em suas interações diárias. A autora defende que essa cotidianidade permite ver não apenas grandes marcos institucionais, mas também os pequenos momentos que fazem parte da experiência coletiva e individual de crianças e profissionais, valorizando a Educação Infantil como um ambiente de vivências que extrapola a mera fragmentação de tempo e espaço, para incluir a riqueza das interações que acontecem no dia a dia:

A reflexão sobre o cotidiano começa a ser produzida no século XVIII quando a literatura conta, através de romances, a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobre o encanto de retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades diárias, contribuindo para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e dos

eventos que acontecem todos os dias. A partir dessa abertura promovida pela arte, houve a descoberta pelos cientistas sociais da importância, da riqueza e da originalidade do cotidiano. E de uma postura na qual apenas tinham valor para a reflexão e para o registro os macroacontecimentos, isto é, os fatos de ampla abrangência, inicia-se uma valorização dos microacontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo (Barbosa, 2000, p. 42).

Os estudos supracitados já apontavam para a complexidade dos processos vividos no interior das instituições educativas. Nesse mesmo sentido, Luciana Ostetto (2000) denuncia que os principais questionamentos das professoras da Educação Infantil sobre o planejamento estavam ligados ao “como fazer”, como se coubesse uma prescrição ou uma receita. Ao invés disso, defende questões que deveriam ser tomadas como reflexão quando se trata de planejar o cotidiano pedagógico: que crenças e princípios esse modo de planejar carrega? Qual é a visão de criança nele impressa? Em qual imagem de professor ele está embasado? Qual a concepção de processo educativo em que esse modo de planejar se assenta? Bem como Redin e Barbosa (2014) argumentaram: o planejar consiste em tornar visíveis concepções. Sejam elas positivas ou negativas, sejam elas coerentes com a primeira etapa ou não, as concepções são evidentes nas maneiras de planejar, haja vista que ação docente nenhuma é neutra. Portanto, é defendida uma nova percepção a respeito do planejamento didático:

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 (Ostetto, 2000, p. 177).

Nessa lógica, Fochi (2020) trata do planejar como uma oportunidade para “[...] ler a realidade, refleti-la, problematizá-la e projetar a ação pedagógica em creches e pré-escolas de modo que atendam à complexidade das crianças e às especificidades dessa etapa” (p. 97). De maneira similar, Redin e Barbosa (2014) enfatizam que o planejamento deveria ser tomado como um processo dinâmico e fluido, mais semelhante a um “desenho sinuoso” que se adapta e permite idas e vindas, sendo entreposto pelas interações das crianças e suas culturas. Assim defendem que não deve seguir um roteiro rígido ou linear, mas sim refletir a complexidade do mundo e das relações cotidianas, em constante construção e desconstrução. As autoras ainda sublinham a importância de reconhecer a dimensão estética presente no ato de planejar, onde

retomar, refletir, projetar, reprojeter e ajustar fazem parte de um ciclo criativo, contrapondo-se à rigidez e ao aprisionamento das estruturas burocráticas.

Outro ponto relevante em meio às pesquisas sobre o planejar na Educação Infantil é a premissa do estar junto às crianças, o que faz rememorar Zabalza (1998) quando diz que a centralidade da profissionalidade docente está na relação. Na Educação Infantil, essa relação extrapola o “ensino”, englobando o envolvimento direto e constante com as crianças em suas múltiplas formas de expressão, descobertas e interações. O educador participa ativamente dos processos vivenciados, num ambiente de confiança, acolhimento e escuta. A relação é o pilar que sustenta a complexidade da educação com bebês e crianças pequenas, pois é através dela que o professor poderá observar, registrar, interpretar e planejar. Kramer (2014) ressalta que, para planejar, é primordial conhecer profundamente as crianças — suas ações, conhecimentos, preferências, e o que elas exploram e criam. Esse entendimento é crucial para a construção de um currículo concreto e significativo, na relação, acompanhando-as na descoberta do mundo, partilhando experiências e tecendo, de forma coletiva, uma identidade como grupo:

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (Ostetto, 2000, p. 190).

Ainda, Corsino (2012) entende que o planejamento didático deve ser marcado pelo inacabamento, participação, previsibilidade e imprevisibilidade, além de encadeamento. Deve ser inacabado, uma vez que não se trata de regras rígidas, mas sim de construções que emergem das contínuas interações nas instituições, adquirindo novos significados para os envolvidos. Já a participação, é um elemento indispensável, porque o planejamento deve estar fundado na democracia, descentralizando o papel do professor e fortalecendo o protagonismo das crianças. Ele também precisa equilibrar previsibilidade e imprevisibilidade: embora haja uma intencionalidade por parte do docente, deve permanecer flexível e atento às necessidades que surgem no grupo. Finalmente, o ato de planejar precisa ser encadeado, permitindo que o cotidiano das crianças seja composto por processos que se conectam e caminham, garantindo uma experiência educativa contínua e articulada.

Dessarte, escuda-se um prisma de planejamento tomado como processo reflexivo, dinâmico e flexível, dotado de movimento, que respeita a complexidade e a imprevisibilidade do cotidiano educativo com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Longe de uma listagem linear, é aqui concebido como um caminho aberto às interações e necessidades que emergem no dia a dia, efetivando uma educação democrática, significativa e integral. Trata-se, pois, de uma prática em permanente construção, na qual o professor tem o papel de mediador sensível às particularidades das crianças, suas culturas e formas de expressão, compartilhando, com elas, jornadas de desenvolvimento e emancipação.

4 MODOS DE PLANEJAR E FAZER PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O PRISMA DA LITERATURA ACADÊMICA

Como a produção científica de 2009 a 2024 referente ao planejamento didático evidencia os modos de fazer pedagogia na Educação Infantil? Essa foi a indagação central que orientou o processo de construção do levantamento que situa e justifica a investigação, o qual será relatado na presente seção. A questão geral desdobrou-se em outras perguntas: em quais agrupamentos da Educação Infantil as pesquisas acerca do planejamento didático têm se concentrado? Quais suas temáticas tangentes? Como são os modos de planejar apresentados nesses trabalhos? Que visões de professor e criança os embasam?

As plataformas de dados escolhidas para o levantamento foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷, por abrigar teses e dissertações de programas de pós-graduação nacionais em um único lugar, possibilitando rápida consulta ao texto completo, com buscas refinadas; Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ou Periódicos CAPES⁸, plataforma institucional oficial apoiada pelo governo brasileiro oferecendo acesso a milhares de artigos, livros e periódicos de diversas áreas do conhecimento, com acesso gratuito e também facilitada pela ferramenta de busca avançada⁹; e *ResearchGate*¹⁰, rede social em expansão nos últimos anos que, apesar de não oferecer busca avançada, carrega o valioso objetivo de conectar pesquisadores ao redor do mundo, facilitando o compartilhamento científico, a colaboração em projetos e a ampliação da visibilidade das produções acadêmicas.

Salienta-se que a ANPED¹¹ também foi consultada, visto que se faz um ambiente frutífero entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas. Foram averiguados os anais de suas reuniões regionais e nacionais, propriamente, o grupo de trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT07), restringindo a pesquisas na área da Educação Infantil. Porém, constatou-se que o tema investigado não tem sido objeto de discussão¹² e, por causa disso, foi

⁷ Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

⁸ Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

⁹ A busca avançada permite refinar resultados com filtros detalhados à escolha do pesquisador, como autor, data, tipo de documento, operadores *booleanos*, entre outras possibilidades, garantindo maior precisão nos resultados, enquanto a busca simples é uma ferramenta mais ampla e rápida, ideal para consultas gerais.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.researchgate.net/>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

¹¹ Disponível em: <<https://anped.org.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

¹² Em outras palavras mais diretas, não foi encontrado nenhum trabalho que, logo em seu título, houvesse ênfase sobre o planejamento didático.

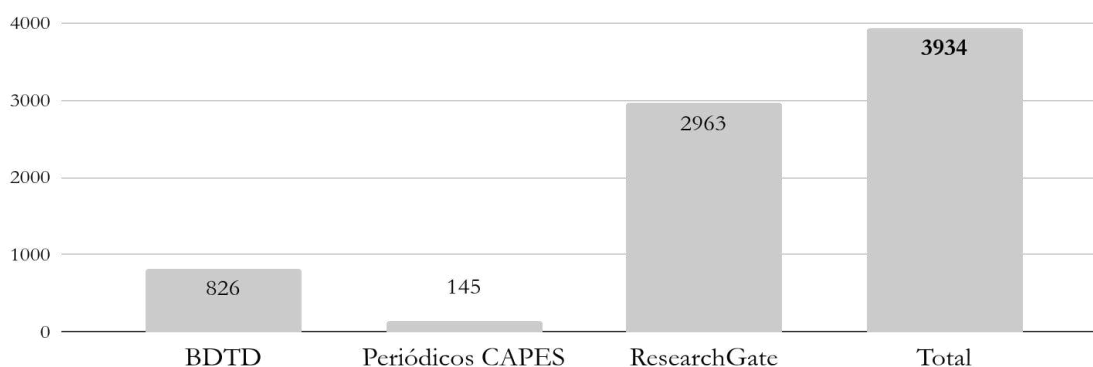
uma fonte desconsiderada¹³.

O recorte temporal definido para o levantamento considera marco inicial o ano de publicação das Diretrizes (Brasil, 2009a), levando em consideração a sua representatividade à construção de um currículo coeso com as especificidades da etapa, rompendo com as noções assistencialistas e compensatórias que deflagraram as origens da educação de crianças de cinco anos de idade desde bebês; o ano 2024 foi tomado como o ponto final em alusão ao ingresso no mestrado acadêmico.

Compõe o corpo do levantamento o conteúdo produzido acerca do planejamento didático na Educação Infantil num período de quinze anos de efervescência no campo da educação com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, marcado por intensos debates, ganhos e contradições vitais ao fortalecimento da área de estudo, por tensionarem práticas, concepções e políticas e, assim, impulsionarem novos modos de pensar e fazer pedagógico.

De agora em diante, será descrito um trabalho de busca complexo e cuidadoso que se sintetiza na Figura 1. Inicialmente, foi utilizada a dupla de descritores¹⁴ “Planejamento” e “Educação Infantil”, que resultou nos seguintes resultados apresentados no gráfico:

Gráfico 1 – Resultados da busca inicial



Fonte: Elaboração própria (2025).

Com a proporção desse resultado preambular, frente à impossibilidade de analisar a totalidade, foram elencados critérios para filtragem dos dados: busca avançada na BDTD e Periódicos CAPES¹⁵, exigindo combinações fixadas nos títulos: “Planejamento” e “Educação

¹³ A constatação mostra a necessidade de que o tema seja abordado com maior atenção nas discussões promovidas pela ANPEd.

¹⁴ Termos padronizados de vocabulários controlados, usados na indexação de documentos em bases de dados para garantir precisão e uniformidade na recuperação da informação científica.

¹⁵ Para a *Researchgate* foi utilizado outro critério, porque não possui a ferramenta de “busca avançada”.

Infantil”; “Planejamento” e “Creche”; e “Planejamento” e “Pré-escola”. Porém, quando se pesquisava o segundo par de descritores, observou-se que uma quantidade muito diminuta era localizada. Uma hipótese para tal, é que a pesquisa com bebês e crianças bem pequenas ainda é afetada pelo processo de saída da invisibilidade desse público, junto a muitas possibilidades de evidenciar o agrupamento no título utilizando os termos “bebês”, “berçário”, “crianças de 0 a 3 anos”, “crianças bem pequenas”, dentre outros.

No objetivo de desenvolver uma busca mais próxima do máximo de publicações, optou-se por, como exceção, atrelar o descritor “Creche” aos resumos, e não mais somente aos títulos, conseguindo uma maior dimensão. Assim, encontraram-se 29 trabalhos. Desses, viu-se a necessidade de selecionar aqueles que de fato se pautassem no planejamento didático na docência na Educação Infantil. Conferindo os títulos e resumos, verificou-se que 6 se tratavam de outros tipos de planificação, como a municipal e a realizada em meio acadêmico durante estágio supervisionado:

Quadro 1 – Processo de filtragem na BDTD e Periódicos CAPES

Uso dos descritores na busca avançada		
“Planejamento” e “Educação Infantil” presentes nos títulos	“Planejamento” e “Creche” presentes nos resumos	"Planejamento" e "Pré-escola" presentes nos títulos
Quantidades encontradas		
BDTD	Periódicos CAPES	Total
18	11	29
Filtragem de trabalhos sobre planejamento didático		
Estratégia	Resultado	Nº de trabalhos selecionados
Conferência de títulos e resumos	6 trabalhos foram excluídos, por tematizarem outros tipos de planejamento	23

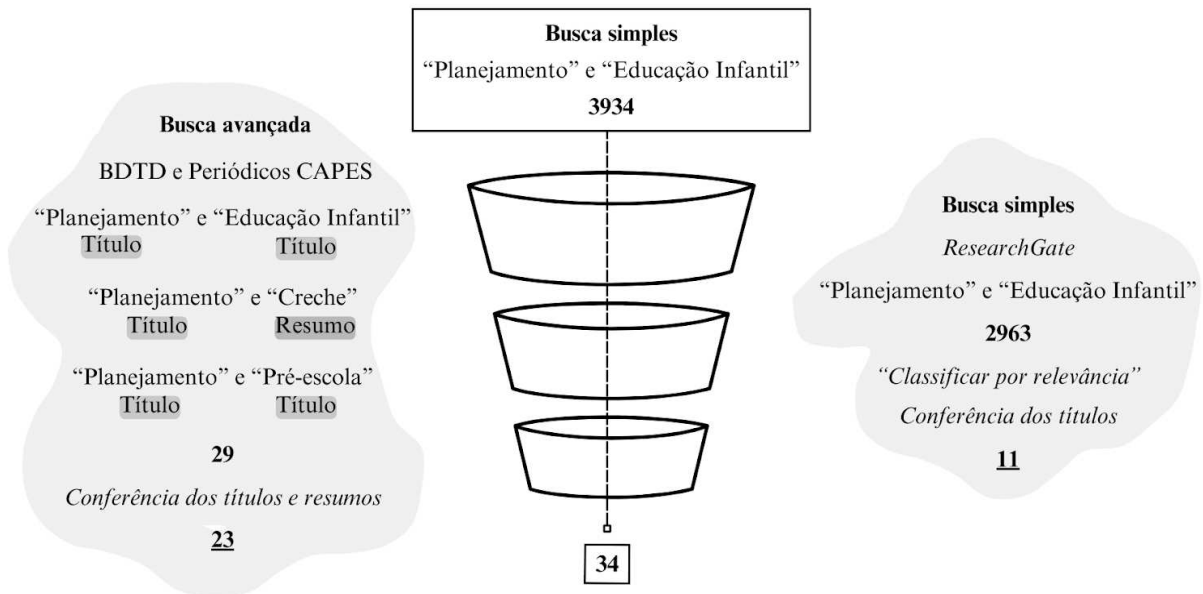
Fonte: Elaboração própria (2025).

Já na *ResearchGate*, foram utilizados critérios diferenciados e apropriados às suas especificidades. Partindo do valor inicial, 2963, implementou-se o sistema de “classificar por relevância”¹⁶ e, depois, conferência de títulos para identificar os estudos que realmente fossem sobre o planejar na docência com crianças de 0 a 5 anos. A partir disso, foram selecionados 11 trabalhos.

Com todo esse refinamento, o que era um volume extensivo de 3934 publicações, transformou-se em uma amostra de 34 trabalhos, os quais foram considerados à leitura:

¹⁶ Possibilidade de ordenamento dos dados disponível na plataforma *ResearchGate*.

Figura 1 – Esquema geral sobre o processo de busca e filtragem dos dados



Fonte: Elaboração própria (2025).

A tabela disposta a seguir promove acesso ao quantitativo de estudos oriundos de cada par de descritores e plataforma de dados:

Tabela 1 – Quantidade de publicações por combinação de descritores e por base de dados

Combinação de descritores	BDTD	Periódicos CAPES	ResearchGate	Total
"Planejamento" e "Educação Infantil"	8	9	11	28
"Planejamento" e "Creche"	3	1	-	4
"Planejamento" e "Pré-escola"	2	0	-	2
Total	13	10	11	34

Fonte: Elaboração própria (2025).

Percebe-se que a maior parte dos trabalhos encontrados adveio do primeiro par de descritores, numa perspectiva mais ampla por se referir à Educação Infantil como um todo. Já as outras duplas, obtiveram um número significativamente menor, com 4 e 2 registros, ficando a pré-escola em último lugar. Por outro lado, observa-se que as três plataformas mapearam quantidades similares de publicação, o que revela a importância e contribuição de cada uma, de modo equilibrado, à investigação.

O Quadro 2 expõe informações basilares sobre os trabalhos mapeados:

Quadro 2 – Visão geral sobre os trabalhos identificados no levantamento

(continua)

N.	Ano	Autoria	Modalidade	Título	Base de dados
1	2012	Abuchaim	Tese	Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido	BDTD
2	2012	Marques	Dissertação	A linguagem oral na Educação Infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar	BDTD
3	2015	Aquino	Dissertação	Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil (2000-2013)	BDTD
4	2015	Fochi	Artigo	Planejar para tornar visível a intenção educativa	ResearchGate
5	2015	Rosa	Dissertação	O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos	BDTD
6	2016	David	Dissertação	Planejamento didático: ações e interações na Educação Infantil	BDTD
7	2016	Pereira	Dissertação	Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais	BDTD
8	2016	Ramos	Dissertação	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil	BDTD
9	2017	Couto	Dissertação	Gestão pedagógica na Educação Infantil de tempo integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado	BDTD
10	2018	Battistella	Artigo	O planejamento na ação pedagógica na Educação Infantil	Periódicos CAPES
11	2018	Corrêa	Dissertação	Concepções de professoras da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes	BDTD
12	2018	Lira, Dominico e Martins	Artigo	Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate	Periódicos CAPES
13	2018	Martins	Dissertação	Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do currículo e planejamentos das escolas e CMEIS do município de Cascavel/PR	BDTD
14	2018	Rocha	Dissertação	O gosto e suas implicações no planejamento pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC	BDTD
15	2018	Santos	Dissertação	Percepção das professoras de Diamantina, MG sobre o planejamento da Educação Infantil: controle do trabalho pedagógico e a possibilidade de autoria docente	BDTD
16	2019	Cardoso e Camargo	Artigo	Demandas dos bebês: as percepções das professoras sobre o planejamento no berçário	ResearchGate

					(conclusão)
N.	Ano	Autoria	Modalidade	Título	Base de dados
17	2019	Feitosa, Barros e Feitoza	Artigo	Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na Educação Infantil na Amazônia	Periódicos CAPES
18	2019	Silva e Camargo	Artigo	"Datas comemorativas": um parêntese no planejamento	<i>ResearchGate</i>
19	2019	Steffens e Silva	Artigo	O protagonismo e o planejamento diário de professores da Educação Infantil	Periódicos CAPES
20	2020	Fochi	Capítulo de livro	A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil	<i>ResearchGate</i>
21	2020	Nascimento <i>et al.</i>	Artigo	A importância do planejamento da rotina na Educação Infantil	<i>ResearchGate</i>
22	2021	Jesus e Cordeiro	Artigo	Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe	Periódicos CAPES
23	2021	Lima e Pordeus	Artigo	Itinerários teóricos e metodológicos: planejamento e práticas pedagógicas no Centro de Educação Infantil de Fortaleza-Ceará-Brasil	<i>ResearchGate</i>
24	2021	Nicolaio, Gruvald e Camargo	Artigo	Planejamento na Educação Infantil: entre necessidades, saberes e práticas	Periódicos CAPES
25	2021	Santos	Artigo	Planejamento narrativo na Educação Infantil	Periódicos CAPES
26	2022	Correa e Hoeller	Artigo	A participação das crianças no planejamento da Educação Infantil: um inventário da produção científica - Brasil (2010-2020)	<i>ResearchGate</i>
27	2022	Medeiros <i>et al.</i>	Artigo	Planejamento Pedagógico na Educação Infantil	<i>ResearchGate</i>
28	2022	Zanon e Malanchen	Artigo	Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico	<i>ResearchGate</i>
29	2023	Duart	Dissertação	“Para mim, linguagem é a forma como a criança se expressa!”: o papel da linguagem na Educação Infantil a partir de entrevistas e planejamentos de professoras de uma rede privada	BDTD
30	2023	Evangelista	Artigo	Planejamento pedagógico e Educação Infantil: como o professor define o que ensinar para as crianças	Periódicos CAPES
31	2023	Guimarães e Santos	Artigo	Planejamento na Educação Infantil e contexto pandêmico: implicações e desafios	Periódicos CAPES
32	2023	Koerner e Stopa	Artigo	Aspectos considerados pelos professores na elaboração do planejamento na Educação Infantil	Periódicos CAPES
33	2023	Oliveira e Silva	Artigo	Narrativas docentes sobre a Educação Infantil: o encontro de professoras sobre o planejamento	<i>ResearchGate</i>
34	2023	Souza e Coutinho	Artigo	O planejamento na Educação Infantil	<i>ResearchGate</i>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em quais agrupamentos da Educação Infantil as pesquisas acerca do planejamento didático têm se concentrado? Pensando em responder o questionamento, foram produzidas as categorias *Creche*, organizando pesquisas que envolvem exclusivamente grupos de 0 a 3 anos; *Pré-escola*, incluindo apenas trabalhos dedicados em pesquisar o planejar com crianças de 4 e 5 anos; *Creche e Pré-escola*, para as pesquisas envolvendo docentes tanto de creches como de pré-escolas; e *Abordagem geral na Educação Infantil*, agrupando os trabalhos que tratam do planejar na educação de 0 a 5 anos de idade sem se restringir a um grupo específico. Esse sistema de categorias pode ser conferido na organização do quadro:

Quadro 3 – Somatório de publicações por categoria, em ordem decrescente de quantidade

<i>Pré-escola</i>		
Tipos	Quantidade	Autoria e ano de publicação
Tese	1	Abuchaim, 2012
Dissertações	6	Marques, 2012; Aquino, 2015; David, 2016; Ramos, 2016; Corrêa, 2018; Martins, 2018
Artigos científicos	4	Steffens e Silva, 2019; Evangelista, 2023; Guimarães e Santos, 2023; Koerner e Stopa, 2023
<i>Abordagem geral na Educação Infantil</i>		
Tipos	Quantidade	Autoria e ano de publicação
Artigos científicos	8	Fochi, 2015; Lira, Dominico e Martins, 2018; Nascimento <i>et al.</i> , 2020; Santos, 2021; Correa e Hoeller, 2022; Medeiros <i>et al.</i> , 2022; Zanon e Malanchen, 2022; Souza e Coutinho, 2023
Capítulo de livro	1	Fochi, 2020
<i>Creche e Pré-escola</i>		
Tipos	Quantidade	Autoria e ano de publicação
Dissertações	4	Couto, 2017; Rocha, 2018; Santos, 2018; Duarte, 2023
Artigos científicos	4	Feitosa, Barros e Feitoza, 2019; Silva e Camargo, 2019; Nicolaio, Gruvald e Camargo, 2021; Oliveira e Silva, 2023
<i>Creche</i>		
Tipos	Quantidade	Autoria e ano de publicação
Dissertações	2	Rosa, 2015; Pereira, 2016
Artigos científicos	4	Battistella, 2018; Cardoso e Camargo, 2019; Jesus e Cordeiro, 2021; Lima e Pordeus, 2021

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro possibilita ver que, apesar dos trabalhos apurados por meio da dupla de descritores “Planejamento” e “Pré-escola” terem representado a menor parcela de achados, somente 2 (como constava na Tabela 1), na realidade, as pesquisas desenvolvidas unicamente no âmbito da pré-escola são a maioria, contabilizando 11. Hipotetiza-se que esse fenômeno se

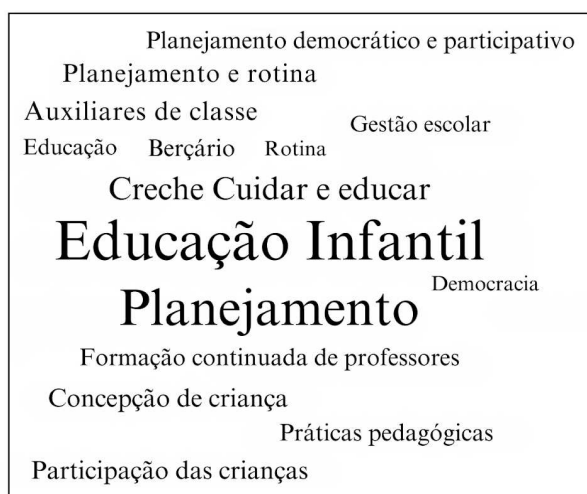
deu devido à imprecisão dos títulos, dificultando a identificação dessa informação importante. Além da maior expressividade, esse grupo contou com a única tese (Abuchaim, 2012), assim como obteve mais dissertações do que as outras categorias. Apesar dos artigos mais recentes, de 2023, e da ocorrência do tema nos programas de pós-graduação brasileiros, analisa-se que a tese foi publicada há mais de uma década e, as últimas dissertações, há quase uma década, frisando um hiato temporal significativo na produção acadêmica.

Em segundo lugar ficou a categoria que agrega estudos sobre planejamento na Educação Infantil em uma abordagem geral, sem especificação de faixa etária. Observa-se que ela é formada apenas por artigos e por um capítulo de livro, envolvendo trabalhos de natureza mais teórica. Artigos científicos, apesar do maior volume nessa categoria de abordagem geral, aparecem de modo equilibrado nas demais categorias, com 4 em cada uma.

Em terceiro, a categoria *Creche e Pré-escola* contou com, além dos 4 artigos, 4 dissertações. Por último, com menos publicações, a categoria *Creche* obteve, fora os 4 artigos, 2 dissertações, sendo a menos antiga publicada em 2016, reafirmando a invisibilidade dessa faixa etária já verificada e indicando a necessidade de pesquisas futuras sobre planejar com e para crianças de 3 anos desde bebês.

Quais as temáticas tangentes a esses trabalhos? Foram elaboradas as figuras que se seguem, como espécies de nuvens de palavras, apresentando as palavras-chave avistadas nos trabalhos de cada categoria, sendo que as temáticas também funcionam como ganchos para trazer a cabo possíveis respostas às perguntas: “como são os modos de planejar apresentados nesses trabalhos?” e “que visões de professor e criança os embasam?”. A Figura 2 inicia as considerações encontradas:

Figura 2 – Recorrência de palavras-chave na categoria *Creche*



Fonte: Elaboração própria (2025).

A figura apresenta que o planejamento na creche vem tematizado juntamente com “cuidar e educar”, em destaque quanto ao seu tamanho, por estar evidenciado em dois estudos (Cardoso; Camargo, 2019; Jesus; Cordeiro, 2021). “Berçário”, “rotina”, “auxiliares de classe”, “participação”, “planejamento democrático e participativo”, “concepção de criança”, “práticas pedagógicas” e “formação continuada” foram termos vistos cada um em um estudo.

A presença do termo “berçário” (Battistella, 2018) parece ser indicativo de que, apesar das poucas pesquisas, os bebês foram referenciados. Em “rotina” (Cardoso; Camargo, 2019; Pereira, 2016) e “auxiliares de classe” (Jesus; Cordeiro, 2021), vê-se a atenção aos cuidados básicos e ao apoio cotidiano oferecido pelas profissionais que auxiliam o professor nas ações de cuidado físico, higiene e alimentação desses bebês e crianças bem pequenas, mais uma vez tendendo a uma pseudo separação entre educação e cuidado. Ao tratar da relação entre as professoras e as auxiliares no planejamento, Jesus e Cordeiro (2021) também realçaram o “cuidar e educar”, indicando a urgência em superar a divisão e hierarquização entre essas duas ações igualmente pedagógicas e inseparáveis.

“Participação” e “planejamento democrático e participativo” (Rosa, 2015) expõem o fato de que, embora a idade de 0 a 3 anos seja associada à baixa interação, nas pesquisas, o aspecto “participativo” foi enfatizado, alinhando-se à concepção de criança que reconhece bebês e crianças bem pequenas sujeitos ativos e de direitos.

Já as palavras-chave “práticas pedagógicas” (Lima; Pordeus, 2021) e “formação continuada” (Pereira, 2016) evidenciam a conexão da temática com a intencionalidade e a formação constante dos profissionais atuantes em creche.

Desse modo, Rosa (2015), em sua dissertação sobre o planejamento democrático e participativo com crianças bem pequenas desde bebês, verificou que a ação de planificar ainda está fundamentado em atributos da pedagogia transmissiva, priorizando uma estrutura rígida e hierárquica, com imposições do professor, sem abertura para adaptações e participação ativa de outros atores:

[...] foi possível perceber que sua construção [do planejamento didático], na unidade escolar pesquisada, está pautado na pedagogia tradicional, onde o planejamento é rígido e imposto pelo professor, em alguns momentos foi possível verificar que não havia planejamento das ações, permitindo que as professoras trabalhassem apenas baseadas nas rotinas fixas organizadas e em seus saberes construídos por meio de suas práticas e vivências (p. 114-115, grifo nosso).

A concepção de criança implícita nesse planejar também merece destaque. Rosa (2015) notou que, quanto menores em idade, mais notadas pelos professores como "vazias", ou seja, desprovidas de repertório, como transparece na fala de uma docente que participou de sua pesquisa: “[...] não pode desprezar tudo do tradicional. Elas falam que antigamente foi uma mudança brusca do tradicional para o construtivismo. Não dá para ficar só neles (crianças), que repertório eles têm? Tenho que trazer coisas para eles e isso é tradicional” (Rosa, 2015, p. 88).

Nota-se uma visão de criança genérica, abstrata e padronizada na constatação da investigação de Cardoso e Camargo (2019), segundo a qual as professoras relatam um grande desafio em se considerar as singularidades de bebês e crianças pequenas na estruturação cotidiana — reconhecendo a importância desse aspecto, mas também uma dificuldade de concretizá-lo na prática pedagógica. Ainda assim, uma das docentes entrevistadas no estudo destacou que, apesar dos desafios, procura atender às necessidades individuais, por exemplo, permitindo que o bebê ou a criança pequena descanse quando manifesta sono fora do horário previamente estabelecido.

Outra dimensão imprescindível transparecida nos estudos de Cardoso e Camargo (2015) e Jesus e Cordeiro (2021) é o cuidar-educar na creche. Embora as professoras tenham reconhecido a importância dessa integração, nota-se que ainda há um distanciamento entre as duas ações, junto à supervalorização da segunda que, conseqüentemente, despreza a primeira, manifestado no discurso da professora: “cuidar e educar caminham juntos, nos berçários principalmente, essa função do cuidado é muito presente, mas, não podemos esquecer a nossa real função de educar” (Cardoso; Camargo, p. 146). A contradição tem interpelado o campo:

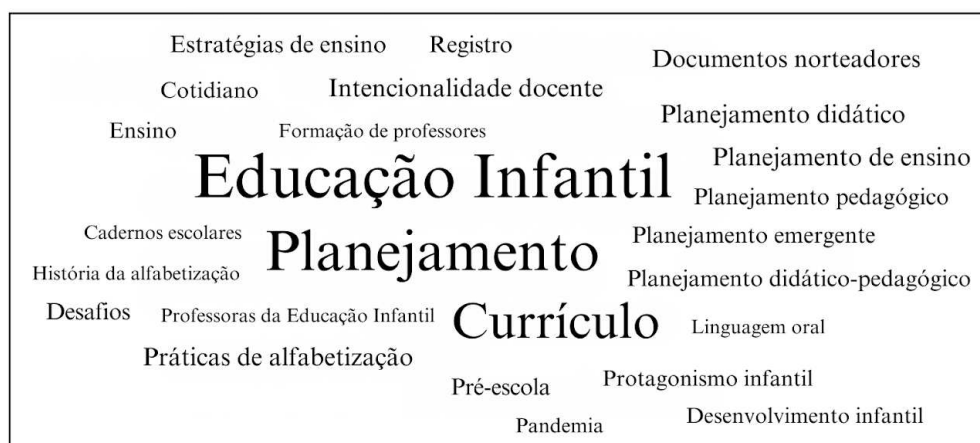
como será possível defender a indissociabilidade entre o cuidar e o educar quando o próprio discurso docente conserva as hierarquias entre eles? Uma alternativa interessante é a apontada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), ao defenderem que a formação docente deve reconhecer o isomorfismo entre o processo formativo do professor e o da criança: o educador precisa também sentir-se cuidado e educado para compreender a indissociabilidade entre esse binômio.

Ainda, o artigo de Jesus e Cordeiro (2021) complementa a ideia de que a divisão estrutural entre o cuidado e a educação, que está nas raízes do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, pode ser uma profunda influenciadora da suposta cisão de responsabilidades entre as professoras e as auxiliares de sala, como se as primeiras educassem e as segundas cuidassem, reforçando a hierarquização dessas funções. Em qualquer ação que há cuidado na Educação Infantil, igualmente há educação e cuidado e vice-versa.

O docente da creche, consoante as inferências, passa a ocupar papel empobrecido quando não se deixa afetar pelas sutilezas do cotidiano e pelas interações que emergem dos bebês e das crianças bem pequenas em seus processos de desenvolvimento. Ao orientar-se por rotinas rígidas e pouco permeáveis à imprevisibilidade da vida em grupo, assume uma função tecnicista e repetitiva, longe de uma prática reflexiva e sensível às singularidades. Ao enxergar a educação descolada de sua materialidade relacional e concreta, negligencia um movimento essencial ao planejamento didático, o pensar com as crianças e não apenas para elas. Nesse contexto, cabe perguntar: como construir um planejamento verdadeiramente integrado e vivo, se ainda se separa, hierarquiza e controla aquilo que, nas infâncias, é mais importante do que em qualquer outra etapa da vida humana — além de constituir um direito das crianças?

Dando continuidade, a Figura 3 ostenta as temáticas recorrentes em estudos sobre o planejamento na pré-escola:

Figura 3 – Recorrência de palavras-chave na categoria *Pré-escola*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nos termos-chave da categoria centrada na pré-escola — a que apresentou maior expressividade —, nasce a inquietação com “currículo” (Abuchaim, 2012; Evangelista, 2023; Martins, 2018) e “desenvolvimento infantil” (Marques, 2012; Martins, 2018). Tais palavras não foram vistas nas em que o par de descritor incluía “creche”, o que parece relacionar-se às imagens historicamente construídas acerca de cada atendimento: à proporção que a creche é frequentemente associada ao cuidado, tido como algo distinto de educação, à rotina de higiene e alimentação e às necessidades básicas, como dormir, ir ao banheiro, beber água; a pré-escola tende a ser representada como espaço onde se inicia a escolaridade e se consolida o trabalho pedagógico sistematizado, portanto, sem necessidade de cuidado-educação e de brincadeira. O foco em “currículo” e em “desenvolvimento infantil” simboliza não somente as prioridades investigativas, mas também expectativas sociais e institucionais distintas que atravessam o modo de compreender o planejamento didático em cada contexto.

“Ensino” é identificado em três pesquisas diferentes (Corrêa, 2018; Ramos, 2016; Steffens; Silva, 2019) e “alfabetização” em uma (Aquino, 2015). O destaque desses termos é feito porque ambos conceitos são tradicionalmente ligados a etapas posteriores da educação básica, mostrando uma perspectiva de antecipação da escolaridade na pré-escola. A palavra “ensino” associa-se, nas pedagogias transmissivas, à ideia de transmissão de conhecimentos e à centralidade do adulto como detentor de todo o saber (Oliveira-Formosinho, 2007). Nessa perspectiva, o ensino é compreendido de modo instrucional, voltado ao alcance de conteúdos e objetivos formais. Tal compreensão difere daquela sustentada nas pedagogias participativas, nas quais o ensino também existe, mas se realiza em contextos de interação, coautoria e partilha de significados entre crianças e adultos. “Alfabetização” não é o objetivo da Educação

Infantil, pois esta etapa tem como mote o desenvolvimento global da criança, em todos os aspectos. Ainda, o alvo de alfabetizar é pertencente ao ciclo inicial do Ensino Fundamental, o que reforça a ideia de que a recorrência desses termos nas pesquisas na pré-escola sinaliza desvio de sua finalidade.

É oportuno lembrar que as crianças, desde bebês, têm direito ao contato com a língua escrita. Todavia, assegurar esse direito não implica “preparar” crianças para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, alfabetizadas. Esse foco na alfabetização e no ensino também pode explicar a ausência de palavras referentes ao cuidado aliado à educação, como se esse aspecto deixasse de existir na docência com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Coerentemente com essas ideias, a dissertação de Aquino (2015) apresentou uma análise de catorze cadernos de planejamento, de 2000 a 2013, de professora da pré-escola, e comprovou aumento significativo no foco em conteúdos com vias à alfabetização, evidenciado pela variação ascendente de 4 para 70 práticas anuais com letras — muitas vezes propostas em folhas impressas, com atividades de preenchimento de letras e exercícios descontextualizados, revelando um trabalho isolado de sentido —, num crescimento de aproximadamente 180%. A questão mais problemática é que esse movimento aconteceu em sintonia com a diminuição da quantidade de brincadeiras, sugerindo que, à medida que se intensificava o cerne no conteúdo acadêmico, o direito de brincar era coibido. A estudiosa ainda pontuou que o trabalho com projetos defendido pela professora, não emergia de um processo democrático ou através dos educandos, e sim, antecipadamente, definidos pela equipe pedagógica, no mês de janeiro.

A visão de criança da docente explicitada pela pesquisadora é perceptível em sua argumentação: “A professora revela que o processo de alfabetização não é fácil porque a criança depende muito do professor para ensiná-la” (Aquino, 2015, p. 58). Nessa conjuntura parece que a criança é vista como passiva, dependente e incapaz de construir conhecimentos. O papel docente, igualmente, se restringe, aprisionado a uma prática transmissiva que prioriza repasse de técnicas vazias, sem abertura para uma produção conjunta e viva do conhecimento.

Outro ponto a se observar é que, quando se compara as temáticas relacionadas a esta categoria com aquelas vinculadas à creche, percebe-se uma diferença acentuada. Embora os estudos acerca do planejar na pré-escola sejam maioria, vê-se uma lacuna nela em palavras e expressões que remetem à participação e à democracia, elementos que apareceram de forma mais expressiva nos estudos que foram localizados com o uso do vocábulo “creche” entre os descritores utilizados no mapeamento. Esse fato evidencia que o número de pesquisas sobre

um dado tema não necessariamente reflete a qualidade ou a profundidade da forma como foi abordado, especialmente no que diz respeito a uma educação formal e coletiva, com crianças pequenas, tendo como alicerces relações mútuas, individualidades e um planejamento tecido pelas mãos de muitos protagonistas.

Uma exceção à tendência transmissiva nesses trabalhos foi observada no artigo desenvolvido por Steffens e Silva (2019), onde foi identificada, dentre as palavras-chave, a expressão “protagonismo infantil”. As pesquisadoras concluíram que a instituição estudada orientava-se por uma proposta pedagógica participativa, com planejar emergente nas jornadas de descobertas das crianças, originário da documentação pedagógica em constante produção, viabilizada pela escuta sensível. Ademais, a tese de Abuchaim (2012) constatou que: “como mencionado pelos professores entrevistados, o planejamento pode ser o elemento que impede o professor de se alienar em sua prática, por meio de uma reflexão sobre a mesma” (p. 256), demandando, para isso, os três processos: escrever, debater e pesquisar. A escrita sintetiza experiências e projeta intenções. O debate, quando valorizado, pode gerar reflexões e trocas. Já a pesquisa, movida por interesses das crianças, é protagonizada pelo professor pesquisador, na direção de uma prática potente. No que se refere ao protagonismo infantil, a pesquisadora averiguou que:

Madalena foi a professora que se destacou no sentido de saber dialogar com as crianças, promovendo debates com o grupo e lançando perguntas às crianças que suscitassem respostas complexas. O debate ocorria como forma de estimular as crianças a encontrarem soluções e ideias para as próprias dúvidas que elas apresentavam. No caso de Madalena, as ideias suscitadas nesses debates pautavam diretamente o seu planejamento e eram condutoras do andamento dos projetos em sala. Ainda que não acontecesse de modo tão marcante, os demais professores levavam em conta as ideias das crianças e as observações que faziam delas em seus planejamentos, propondo atividades que tentassem integrar os interesses das crianças e suas intencionalidades pedagógicas (Abuchaim, 2012, p. 257).

Para além do protagonismo infantil e docente, Abuchaim (2012) atribuiu realce ao protagonismo da gestão pedagógica, pontuando os seus possíveis contributos para um planejar crítico-reflexivo com crianças de 4 e 5 anos, prestigioso para a transformação pedagógica em uma instituição de atendimento educativo às infâncias:

A equipe gestora de cada EMEI pareceu ter um papel fundamental no sentido de suscitar e promover espaços de discussão sobre os documentos oficiais, bem como a respeito de materiais teóricos que levassem os professores a constituir uma prática reflexiva e que pudesse influenciar no processo de elaboração do próprio PP da instituição. Ainda que, nas duas instituições, houvesse resistências de alguns

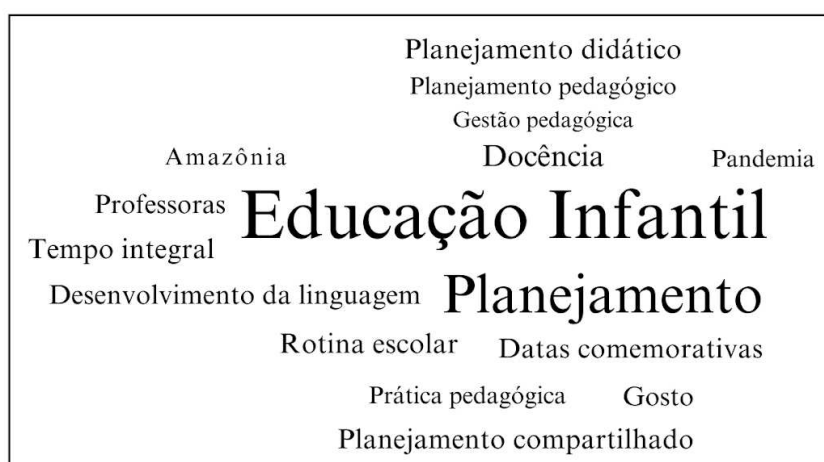
professores a adotar o PP, o espaço de discussão democrática, e possivelmente transformadora, estava instituído e consolidado (p. 254).

Essa perspectiva reafirma a ideia de que o planejar na primeira etapa da Educação Básica, mesmo que com crianças pequenas (público de maior idade na Educação Infantil), não pode ser como um roteiro fixo ou previamente determinado, e sim um processo em constante refazimento, com a participação ativa de todos os envolvidos.

Por fim, um termo díspar visto na nuvem de palavras foi “pandemia”, aludindo a estudos movidos pelos desafios de planejar durante o momento histórico do isolamento social devido ao Coronavírus (2000-2023). As referidas publicações revelaram um processo atípico e solitário vivido por professores, marcado por impasses em aderir ao funcionamento de mídias digitais no modelo remoto, juntamente da escassez de formações docentes e apoio da gestão para lidar com as ferramentas, reverberando em maiores limitações ao desenvolvimento pleno que as crianças poderiam estar vivenciando presencialmente nas pré-escolas, caso o contexto nacional e internacional não estivesse em avassalamento por uma doença impiedosa como a pandemia provocada pela Covid-19 (Guimarães; Santos, 2023).

A Figura 4 insere a categoria composta de trabalhos com pesquisas desenvolvidas em creche e pré-escola:

Figura 4 – Recorrência de palavras-chave na categoria *Creche e Pré-escola*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nas pesquisas sobre planejamento envolvendo tanto a creche, quanto a pré-escola, destacam-se, entre as palavras-chaves, as expressões “planejamento compartilhado” (Couto, 2017), “rotina escolar” (Feitosa; Barros; Feitoza, 2019) e “datas comemorativas” (Silva;

Camargo, 2019).

Couto (2017), quando investigou a possibilidade de planejamento compartilhado em uma instituição de Educação Infantil que atende à creche e à pré-escola, nas relações entre docentes, monitoras, auxiliares e estagiárias, notou desafios, como a necessidade de reservar tempo específico no calendário pedagógico para essa prática e de ampliar a carga horária dos profissionais com outras funções que não a de professor, de modo a permitir sua participação nos momentos de produção coletiva. Também destacou o importância de investir na formação continuada em serviço, tanto nos quesitos de profissionais, quanto materiais, e a necessidade de uma mudança de postura, por parte da gestão, reconhecendo que a formação continuada promovida no ambiente institucional da creche e/ou da pré-escola, não somente qualifica o trabalho pedagógico, como também é um investimento de longo prazo nos profissionais da organização.

O artigo de Feitosa, Barros e Feitoza (2019) analisou a rotina na Educação Infantil em uma instituição amazonense com creche e pré-escola, intencionando compreender em que medida a prática se alinha às orientações da BNCC (Brasil, 2017) e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — PNQEI (Brasil, 2006b). Com esse objeto de estudo, as autoras observaram que:

A rotina dessas unidades de ensino acontece de forma padronizada com horários pré-definidos e atividades educacionais e lúdicas planejadas por equipes de professores. As reuniões pedagógicas acontecem semanalmente [...] onde são preparadas atividades de acordo com o tema da semana (p. 130).

A rotina rígida e fragmentada acentua a padronização e ordenamento de horários pré-estabelecidos, em detrimento das reais necessidades das crianças. Como resultado, reforça um distanciamento artificial entre as diferentes dimensões do desenvolvimento e a integração essencial da tríade cuidar-educar: “[...] pôde-se perceber na rotina escolar, a divisão entre os momentos de atividades de cuidado e atividades educativas” (p. 130). Essa afirmação das pesquisadoras reforça que a dicotomia não foi superada, refletindo os preconceitos históricos que desvalorizam o cuidado, tratando-o como uma atividade secundária e menos nobre em comparação a um ensino formal, o que compromete a qualificação docente focada no fomento do desenvolvimento global, ao passo que preserva a lógica transmissiva reducionista.

Mais um componente preocupante constatado por Feitosa, Barros e Feitoza (2019) foi a superlotação dos agrupamentos — 32 crianças entre 2 e 4 anos para uma professora e

uma auxiliar —, número que ultrapassa um limite máximo recomendado pelos PNQEI (Brasil, 2006b). Tal descompasso, na visão das autoras, tem comprometido a natureza relacional e investigativa do trabalho pedagógico, o qual demanda atenção às singularidades, escuta e acompanhamento contínuo das crianças. Quando se ignora esse aspecto e se superlota uma sala de referência¹⁷, revela-se, nas entrelinhas, uma concepção padronizada e simplificadora do planejar, que reduz o ato pedagógico a uma rotina automatizada e pouco responsiva quanto aos contextos e sujeitos envolvidos.

Ademais, as autoras (Feitosa; Barros; Feitoza, 2019) analisaram um registro de planejamento elaborado por professoras da instituição, identificando a presença de elementos da BNCC (Brasil, 2017) e o uso desse documento como referência para a organização do cotidiano pedagógico. No plano, foi indicada a escrita dos direitos de aprendizagem *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*, além dos campos de experiências *O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos e Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Aos campos, as docentes vincularam três objetivos retirados da BNCC, e em sintonia com a faixa etária do agrupamento: *(EI03EO04) comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos*; *(EI02EO01) demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos*; e *(EI03EF02) inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliteraões e ritmos*.

A partir da análise, vê-se que, embora o planejamento tenha aparente articulação entre direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos abordados na BNCC, essa relação tende a se restringir ao plano formal do documento. As autoras observaram que as ações planejadas pelas docentes se materializaram em atividades temáticas impressas, como o colorir de figuras natalinas — árvores, sinos, presépios e outros símbolos tradicionais. Essa prática aproxima-se de um modo de planejar pautado nas datas comemorativas e em suas expressões acríticas e verticalizadas, como denuncia Ostetto (2000), ao evidenciar propostas descontextualizadas e pouco sensíveis às experiências das crianças. Como destacam Cruz e Fochi (2018), a BNCC não deve ser tomada como uma lista de objetivos a cumprir, mas como um instrumento de leitura e interpretação das experiências vivenciadas no dia a dia educativo, capaz de inspirar práticas abertas à imprevisibilidade e à coautoria entre crianças e docentes.

Silva e Camargo (2019) visaram identificar implicações das datas comemorativas no planejamento didático em organização com creche e pré-escola. Com isso, concluíram que

¹⁷ Sala principal do grupo de crianças, substituindo o termo “sala de aula”, apropriado somente no contexto das etapas posteriores à Educação Infantil, onde de fato se dão aulas.

as celebrações são frequentemente reproduzidas de forma acrítica, privilegiando apenas as datas socialmente mais aceitas e em evidência, enquanto outras, que poderiam enriquecer e valorizar a diversidade cultural, são negligenciadas. Por vezes, tais festividades são definidas como obrigatórias pela equipe gestora, incluindo celebrações de cunho religioso e seguindo um nexos assistencialista e consumista, centrado na confecção de "lembrancinhas". Isso reforça práticas pouco reflexivas, em que as crianças não participam de um processo de entendimento ou ressignificação dessas festas. O resultado consiste em um ciclo repetitivo e desprovido de significados para as crianças e professores, que se perpetua ano após ano, sem conexões reais com o cotidiano dos sujeitos de 0 a 5 anos. As estudiosas trazem em seu texto um trecho de fala da “P1”, denominação atribuída a uma professora, sujeito informante da pesquisa:

Aconteceu na festa de Natal Luz, no ano passado, que a festa começaria às dezessete horas de sexta-feira. Uma professora adventista do sétimo dia, tendo ensaiado sua turma, aguardava a hora da sua apresentação. Entretanto, a festa atrasou e a festa iniciou após o pôr do sol, sendo que na sua religião, não se pode trabalhar após o pôr do Sol de sexta-feira, nem aos sábados. Resultado: a turma apresentou-se antes do início da festa, a professora retirou-se, gerando um grande transtorno para a comunidade escolar, como um todo (Silva; Camargo, 2019, p. 331).

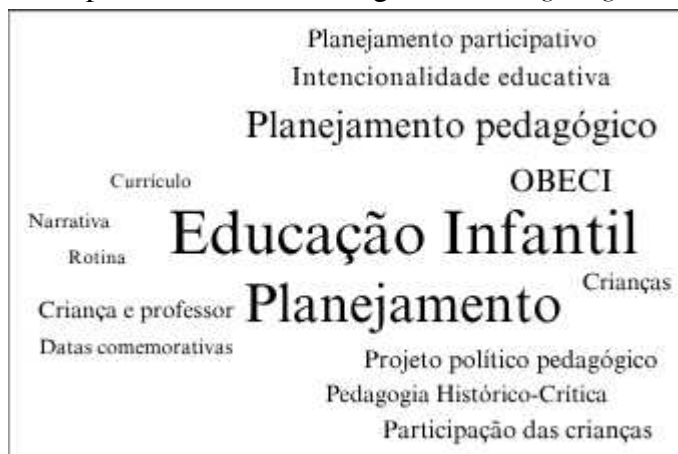
De acordo com Silva e Camargo (2019), a “P1”, ao compartilhar esse episódio, frisou que o ambiente pedagógico deve respeitar e valorizar as identidades culturais de todos os protagonistas que dele fazem parte, comprometendo-se com um “rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009a, Art. 7º), consoante o viés sociopolítico que tem a Educação Infantil. Nessa perspectiva, a creche e a pré-escola são compreendidas como espaços de interação e aprendizagem que refletem a pluralidade da comunidade, constituindo-se em contextos de diálogo, reconhecimento e inclusão, e não de hierarquia ou exclusão.

Portanto, as pesquisas analisadas mostram problemáticas recorrentes nos modos de planificar na primeira etapa da Educação Básica, particularmente nas creches e pré-escolas investigadas, que revelam uma percepção de criança passiva, homogênea e desvinculada de suas experiências e contextos, vista como incapaz de construir conhecimento ou interagir de forma significativa com o mundo ao seu redor. De modo correspondente, o professor é frequentemente representado como um executor técnico de planejamentos: um agente acrítico, aplicador e reproduzidor de práticas pré-estabelecidas, o qual respeita modelos padronizados e repetitivos, sem questionar ou refletir acerca da intencionalidade das ações ou seus possíveis

impactos no desenvolvimento das crianças pequenas desde bebês.

A Figura 5 introduz as palavras-chave da última categoria.

Figura 5 – Recorrência de palavras-chave na categoria *Abordagem geral na Educação Infantil*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Findando com o grupo das pesquisas de caráter predominantemente bibliográfico, identificaram-se as palavras-chave e expressões não presentes nas demais categorias, como “narrativa” (Santos, 2021), “intencionalidade educativa” (Fochi, 2015) e “OBECI” (Fochi, 2020). Os dois últimos termos não constavam como descritores definidos pelos autores, mas foram atribuídos por intermédio da leitura total dos trabalhos, com o propósito de reconhecer conceitos recorrentes e significativos em seus títulos e conteúdos.

Santos (2021) estudou o conceito de planejamento narrativo na Educação Infantil e o traduziu como uma forma de escrita que pode se materializar em um texto dissertativo ou outros gêneros optados pelo docente, nos quais projeção, observação, escuta, documentação, interpretação e reprojeção se entrelaçam, desvelando a essência da prática pedagógica e as teorias que emergem tanto do docente quanto das crianças. Esse tipo de planejamento oferece ao educador uma liberdade singular, permitindo-lhe tecer as narrativas de sua docência na Educação Infantil, em que as palavras ganham vida para contar as experiências e os encontros de cada dia:

No planejamento narrativo cabe tanto o que o professor projeta viver com as crianças como a sua narrativa sobre como foi experienciar cada ação projetada, explicitando as potências e as fragilidades da experiência da criança e da sua como docente. Cabem perguntas, registros de descobertas, confirmações de saberes e de práticas, bem como as decisões de refazimento e/ou de distanciamento de ações investigativas desenhadas previamente (p. 279).

No planejamento narrativo, a visão de criança e de professor emergem como um encontro sensível e reflexivo, em que ambos são tidos protagonistas do processo educativo. A criança é percebida como curiosa, potente e cheia de possibilidades, enquanto o professor se posiciona como mediador atento, capaz de escutar, interpretar e reconstruir as experiências vividas. Esse modo de planejar valoriza o diálogo constante entre os olhares das crianças e as intencionalidades pedagógicas do profissional, permitindo que as ações sejam desenhadas de forma colaborativa e flexível. O planejar narrativo não somente organiza o fazer docente, mas também evidencia riquezas e fragilidades do cotidiano, nutrindo um processo educativo que respeita singularidades de cada educando e enriquece o papel do professor narrador e escritor de histórias de aprendizagens:

O ato de planejar narrando, portanto, retira o professor do lugar de aplicador de atividades e o coloca no lugar de um profissional que, ao contar histórias, pensa, cria, tem perguntas, dúvidas, constrói conhecimentos a partir de estudos, pesquisas e experiências das crianças e suas como docente de crianças (Santos, 2021, p. 278).

Nesse mesmo sentido, o Observatório da Cultura Infantil (OBECI), idealizado e sistematizado por Paulo Fochi, consiste em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional voltada a instituições e profissionais da Educação Infantil, promovendo processos de reflexão e transformação de práticas pedagógicas. O Observatório se orienta pela pergunta: *Como organizar a vida cotidiana da instituição de Educação Infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade?* (OBECI, 2025). Fochi (2020) apresentou, em um capítulo de livro, o modo de planejar que vem sendo experienciado, com êxito, no âmbito do OBECI, retomando e ampliando reflexões do artigo *Planejar para tornar visível a intenção educativa* (Fochi, 2015), igualmente mapeado no levantamento que aqui é narrado.

Sendo assim, o OBECI, pedagogia participativa em construção (OBECI, 2025), tem desenvolvido um processo documental feito de instrumentos e registros que dão suporte à elaboração e continuidade das aprendizagens de crianças pequenas desde bebês, conectando o passado, o presente e o futuro, assim como fomentando um planejar por meio dos vestígios, reflexões e comunicações. Esse processo documental é composto por: *caracterização geral, planejamento de contexto e planejamento de sessão*.

A chamada “caracterização geral” é como a introdução que expressa a identidade

do agrupamento específico situado na instituição acompanhada pelo OBECI, apresentando seus sujeitos e tendências investigativas que emergem das questões formuladas pelos próprios profissionais envolvidos. Já o denominado “planejamento de contexto” ocorre, em geral, nas primeiras semanas do ano, de forma coletiva com a equipe pedagógica, sendo constantemente revisitado. Nele se organizam os espaços, o tempo, os materiais e os agrupamentos, em um processo dinâmico que se transforma continuamente a partir das interações e intenções das pessoas que dele participam. Também inclui a ressignificação das propostas e espaços, bem como o planejamento das microtransições, como tempos de alimentação, higiene e descanso, ricos e valiosos para o cuidar-educar (Fochi, 2020).

No que toca ao “planejamento de sessão”, vai além da “atividade”, pensado como percurso investigativo significativo, articulando saberes das crianças com os já sistematizados pela humanidade. O instrumento de intenção investigativa do OBECI orienta o professor para estruturar as sessões, metainterpretando os observáveis — registros produzidos pelo professor mediante observação atenta das vivências das crianças, incluindo seus gestos, falas, hipóteses, relações e descobertas sobre os modos de pensar e agir no cotidiano educativo — descrevendo e refletindo acerca do vivido. A partir desses observáveis, o docente os conecta aos campos de experiências da Base (Brasil, 2017) e/ou a outros referenciais pedagógicos, lentes conceituais interpretativas, além de lançar as perguntas orientadoras dessa jornada (Fochi, 2020).

Com isso, o professor esboça uma “constelação de possibilidades”, para visualizar múltiplas vias de exploração da questão levantada, ganhando outros delineamentos a partir das andanças das crianças. Há também um instrumento próprio para o planejar de sessões, focado em organizá-lo, já que o *contexto* está estruturado, arranjando o espaço, materiais, tempos, e grupos que levarão a cabo suas buscas (Fochi, 2020).

Por fim, o instrumento de reflexão semanal utilizado no OBECI inclui a leitura de observáveis da semana: remissão dos processos de aprendizagem, devolvendo fragmentos que narram como as crianças se relacionam e aprendem, assim dando continuidade às propostas mediante “relançamentos projetuais”, os quais orientam os próximos passos. Esse instrumento possibilita, ainda, que os educadores criem uma “mini-história” semanal, compartilhada com as crianças e suas famílias (Fochi, 2020).

Diante do dialogado, o planejamento no OBECI revela uma pedagogia que se faz em movimento, onde cada gesto é também gesto de escuta, e cada escolha pedagógica nasce no encontro entre o imprevisível das infâncias e a intencionalidade dos educadores, na mesma

linha das concepções que embasam o planejamento narrativo defendido por Santos (2021).

Em síntese, pesquisas sobre o planejamento didático na creche evidenciaram modos de fazer pedagogia marcados por linhas rígidas e fixas, numa visão limitada da criança, tratada como passiva e desprovida de repertório. A ação de planejar segue lógica tradicional e hierárquica, em que a participação de bebês e crianças bem pequenas tem sido subestimada. Nesse fluxo, o docente tem papel tecnicista, voltado à execução de atividades pré-definidas. Também foi identificada a pseudo separação entre cuidar e educar como obstáculo, reforçando a desvalorização do cuidado e a segmentação das funções entre professoras e auxiliares.

Já no que tangencia ao produzido na realidade pré-escolar, identificou-se escassez de termos sobre democracia e cuidado tocantes ao planificar com crianças pequenas, ao passo que se verificou uma fortalecida influência de abordagens transmissivas, alicerçadas no Ensino Fundamental e na alfabetização precoce, tolhendo o brincar e a participação. Ao visualizar o cenário, desperta-se a impressão de que a docência com crianças de 4 e 5 anos de idade vem sendo desvinculada da essência da primeira etapa educativa, constatação alvo de diligência.

Sobre questões inerentes ao planejar tanto em creches como em pré-escolas, para complementar, localiza-se a tentativa de tecer um planejamento compartilhado, enfrentando os desafios: falta de tempo institucionalizado para a sua realização e a necessidade de formação continuada para fortalecer a prática coletiva entre professores e demais profissionais. No que se refere à rotina, entende-se a tendência à rigidez e à fragmentação, também comprometendo a parilha cuidar-educar. Outrossim, é válido enfatizar a interpretação realizada de documentos orientadores do currículo, como a Base (Brasil, 2017), que nem sempre ocorre de maneira crítica, muitas vezes limitando-se à reprodução dos objetivos¹⁸. Outro elemento visto nessas pesquisas consiste na forma como as datas comemorativas têm sido vivenciadas, muitas vezes sem significado e descurando a diversidade cultural exalada nas múltiplas relações interligadas cotidianamente nas instituições educativas.

Em conclusão, os estudos com teor mais amplo lançam caminhos para construção de pedagogias participativas. Modos de planejar que valorizam a narrativa, a intencionalidade pedagógica e a postura investigativa surgem em contraponto às práticas fragmentadas, abrindo espaço para uma (re)projeção viva, reflexiva e transformativa. Baseando-se na sólida herança pedagógica, os estudos dão subsídios para uma transformação pedagógica nas instituições que desenvolvem atendimento educativo às crianças brasileiras de 5 anos desde bebês.

¹⁸ Menção aos objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2017).

Com o mesmo fio de estudos lapidados sobre uma pedagogia da Educação Infantil se tece esta investigação, mas preenchendo uma lacuna específica percebida nos estudos sobre a planificação na docência com as crianças pequenas: a ausência de teses e dissertações mais recentes e a recorrência de perspectivas que se afastam das especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Cobrindo tal lacuna, a dissertação aqui projetada pretende ampliar temas abordados pelos estudiosos mencionados neste capítulo, tais como a presença do cuidado no planejamento com sujeitos de 4 e 5 anos de idade, o planejar democrático, modos de organizar o cotidiano, a interpretação crítica de documentos orientadores, a intencionalidade pedagógica e a transformação da pedagogia em curso na pré-escola a partir da transformação do modo de projetar os percursos de aprendizagem.

5 METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo organizou-se em cinco eixos: *Um modo relacional de investigar*, com a abordagem qualitativa e o tipo descritivo-explicativo; *Um modo flexível de esboçar o trabalho de campo*, (re)definindo cenários e sujeitos; *Um modo triangulado de construir os dados*, com as três estratégias metodológicas: observação participante, entrevistas semiestruturadas e autoscopia; *Um modo (des)construtivo de analisar os dados*, narrando o processo como aconteceu o exame dos achados; e, finalmente, *Um modo ético de conduzir a investigação*, postura fundamental em pesquisas que envolvem seres humanos.

5.1 Um modo relacional de investigar

Esta pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-explicativo, constituiu-se a partir de um prisma investigativo relacional, porque a compreensão do fenômeno demandou interação contínua com o contexto, os sujeitos e as situações vividas em campo.

5.1.1 Abordagem qualitativa

Foi realizado um estudo com abordagem qualitativa, por sua imbricação intrínseca e indissociável com a natureza do fenômeno investigado. Isso decorre, primeiramente, porque a tessitura do planejamento didático na atuação docente com crianças pequenas aconteceu no interior de relações complexas, demandando um olhar sensível e interpretativo. Em segundo lugar, porque, para perceber indícios do modo de fazer pedagogia, o “mergulho” qualitativo possibilitou desvelar saberes, crenças e valores em movimento na práxis pedagógica, muitas vezes implícitos e silenciosamente incorporados às ações, requerendo uma visão estrangeira e cuidadosa para serem notados e compreendidos (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2001).

5.1.2 Tipo descritivo-explicativo

O tipo da pesquisa foi diretamente ligado ao problema que a orientou (Gonsalves, 2003). A pergunta: *como a ação docente de tecer o planejamento didático pode evidenciar o modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de*

Fortaleza/CE?, fez necessitar de dois movimentos complementares.

O caráter descritivo-explicativo manifestou-se de forma congregada durante todo o percurso investigativo, já que descrever e explicar constituíram movimentos inseparáveis na apreensão do fenômeno estudado. Nessa direção, a investigação voltou-se, simultaneamente, ao registro, à caracterização e à sistematização da ação do planejamento didático no contexto real em que se elaborava, bem como à compreensão de razões, fundamentos e condicionantes que atravessavam esse fazer. Assim, sem se organizarem como etapas estanques, descrição e explicação articularam-se no esforço de compor um quadro interpretativo mais amplo sobre o objeto, buscando compreender não somente como ele se configurava, mas também por que se produzia de determinada maneira e não de outra (Gil, 2002).

Dessarte, um estudo do tipo descritivo-explicativo foi desempenhado, com vistas no seu objetivo (Gonsalves, 2003), compondo uma parte de estudos desse tipo que, com ele, conquistaram uma visão mais profunda sobre fenômenos pedagógicos (Lazari, 2013; Neves; Auer, 2019).

5.2 Um modo flexível de esboçar o trabalho de campo

A literatura da pesquisa qualitativa é penetrante ao reconhecer que o planejamento investigativo, por mais criterioso e detalhado que seja, não se sustenta rigidamente diante dos encontros com o campo. O esboço inicial do estudo foi ponto de partida, tendo sido inevitável a sua reelaboração à medida que aprendia-se com as situações emergentes (Bogdan; Biklen, 1994; Stake, 1995; Flick, 2009). Ainda que o projeto tenha estabelecido critérios para definir o campo e os sujeitos alvos da análise, foi necessário elaborar escolhas e adequações desde as primeiras buscas.

No previsto, o estudo seria desenvolvido na conjuntura de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de Fortaleza/CE. Contudo, somente foi possível realizá-lo no contexto de uma Escola Municipal (EM) dessa mesma rede, instituição que, além de ofertar turmas de Educação Infantil (especificamente a pré-escola), englobava o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Afora isso, os participantes seriam dois professores que atuassem na unidade educativa, contemplando os aspectos: serem professores efetivos, de maior carga horária¹⁹ em

¹⁹ Um professor de maior carga horária (Fortaleza, 2025) é aquele que permanece mais tempo com uma turma de crianças específica, revezando com outros professores *de menor carga horária* para que possam usufruir de seu tempo destinado à realização de atividades “extraclasse” (Brasil, 2008).

agrupamentos de pré-escola, com um tempo de carreira docente entre 3 e 15 anos, mínimo de 2 anos de experiência na pré-escola da rede, com pelo menos 1 ano de atuação na instituição, e disponibilidade e consentimento quanto à participação na pesquisa. Foi viável e privilegiado que esses fatores fossem contemplados pelos sujeitos, exceto pelo dado de que uma das duas docentes²⁰ não ocupava cargo efetivo.

Em busca por uma instituição campo ao estudo foi realizado um levantamento de CEIs do sistema de ensino municipal que tivessem os critérios de oferta de turmas de 4 e/ou 5 anos, pois muitos atendem apenas à creche; acesso que possibilitasse a presença frequente da pesquisadora na instituição; e a adesão da gestão e dos docentes com o perfil, ou parte dele, para participação. Partindo desses quesitos, foi criada uma espécie de levantamento informal de CEIs que pudessem os atender, seguido do contato com membros de suas equipes, quando a pesquisa era brevemente apresentada. Na realidade, seis CEIs foram contatados e não houve aceitação, por motivações interpretadas e organizadas como possíveis fatores explicativos, ora isolados, ora concomitantes, os quais são a seguir pontuados.

Primeiramente, as aproximações se deram em período próximo à consolidação do ano letivo, quando gestores e professores compartilharam que estavam em um momento delicado pela intensificação de demandas, como a elaboração dos relatórios de desenvolvimento (para docentes com duas turmas pré-escolares parciais, a responsabilidade é duplamente trabalhosa) e o fechamento de processos administrativos. Ainda, observou-se pouca importância atribuída ao planejamento nessa fase do ano, diante de uma fala docente que alegava sua não realização devido a tantas exigências. Por outro lado, infere-se uma potencial sobrecarga e adoecimento docente, ao passo que coordenadoras apontaram afastamentos e licenças médicas, justificando a falta de professores efetivos nas instituições.

Somado a isso, considera-se o fator particular, recorrente e relevante nas tentativas de aproximação ao fenômeno da recente flexibilização do local de realização de parte da carga horária destinada ao planejamento. Em decorrência da Lei n. 11.738/2008, 1/3 da jornada de trabalho docente deve ser reservado às atividades extraclasse, como o planejamento didático (Brasil, 2008). No contexto investigado, parte dessa carga horária passou a poder ser cumprida no domicílio, o que dificultou significativamente a existência de momentos concomitantes de planejamento entre professores nas instituições. Inclusive, por tal motivo, as observações não puderam abarcar a totalidade, restringindo-se à parcela do fenômeno que se dava na EM.

²⁰ A partir deste momento, o termo passa a ser referido no feminino, pois os sujeitos do estudo foram professoras.

Frente ao desgaste proporcionado por esse processo, foi escolhido abdicar do CEI e ampliar a busca para uma EM da mesma rede. A aproximação foi viabilizada com auxílio de uma docente da instituição, conhecida pela pesquisadora, que atuou apenas como facilitadora do contato inicial, sem qualquer participação na pesquisa. Nessa escola, obteve-se, por fim, a anuência da equipe gestora e das professoras para a realização do estudo.

A não realização da pesquisa num CEI implicou na renúncia por uma instituição que, concebida exclusivamente para a educação de crianças de 0 a 5 anos, tende a evidenciar de modo mais forte a identidade pedagógica da primeira etapa da Educação Básica. Por outro lado, a elaboração do planejamento didático na pré-escola de uma EM revelou singularidades contextuais igualmente relevantes, com possíveis influências do Ensino Fundamental, notando uma realidade favorável quando se faz Educação Infantil em contextos partilhados com outras etapas.

Foi preservado o cenário mais amplo da rede de ensino fortalezense, devido ao elo profissional da pesquisadora com esse sistema e à possibilidade de representar um campo de expressão da pluralidade das infâncias e materialização de políticas públicas educacionais. De modo possivelmente diferente de instituições privadas, as unidades municipais operam a partir de orientações curriculares e normativas em comum, mesmo que com peculiaridades próprias, corroborando com análises potentes ao diálogo com outras realidades na mesma rede.

Nesse contexto, as participantes foram duas professoras, o que possibilitou acessar visões distintas e complementares acerca do planejamento didático. Uma delas assumia cargo efetivo, no entanto, a outra, temporário, na incerteza de possíveis desligamentos ou alterações contratuais ao longo da investigação. Longe de uma característica única do contexto estudado, esse fato reflete uma configuração amplamente presente e preocupante na educação brasileira. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece o concurso público como forma de ingresso no magistério, admitindo contratação por tempo determinado no foco de atender necessidades temporárias. Na prática, essa previsão legal parece não operar apenas como recurso eventual das redes de ensino, mas como uma posição político-administrativa que tende a naturalizar a precarização como estratégia de funcionamento da rede: sua mobilização reiterada colabora com a carência estrutural de professores por meio da flexibilização de vínculos e condições de trabalho (Brasil, 2024). Na Educação Infantil, tal condição adquire especial gravidade, uma vez que a instabilidade de professores não afeta apenas a dimensão administrativa do trabalho,

mas incide sobre a própria experiência das crianças, fragilizando as relações e interrompendo o acompanhamento do desenvolvimento.

Sendo as duas professoras “de maior carga horária” em turmas de Infantil IV e V, nomes atribuídos às turmas de crianças de 4 e 5 anos, respectivamente; ambas permaneciam cotidianamente com os mesmos grupos de crianças, condição que favoreceu a observação de interações mais contínuas entre o planejamento didático e as experiências do dia a dia. Além disso, o tempo de carreira docente entre 3 e 15 anos, o mínimo de dois anos de experiência na pré-escola da rede de ensino e, ainda, pelo menos um ano de atuação na própria instituição, favoreceram a presença de práticas mais “consolidadas”. Os aspectos contribuíram para que o planejamento observado não se apresentasse como uma ação episódica ou circunstancial, mas parte de um modo de trabalhar incorporado às trajetórias docentes e à dinâmica institucional em que estavam inseridas.

5.3 Um modo triangulado de construir os dados

A opção terminológica por *construção*, em vez de *coleta*, deu-se porque, como em outras pesquisas qualitativas, os dados não foram encontrados prontos, simplesmente à espera de serem recolhidos, mas sim tecidos como produções interpretativas nas quais a pesquisadora exerceu papel ativo na mediação dos sentidos, já que “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem” (Geertz, 1978, p. 19).

Nessa construção interpretativa, não menos rigorosa ou consistente, recorreu-se ao parâmetro da triangulação, com finalidade de “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Triviños, 2010, p. 138), por intermédio das três estratégias metodológicas, diferenciadas e potencialmente complementares: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a autoscopia. Vale enfatizar que foi utilizado um questionário sobre os perfis pessoal, formativo e profissional de cada uma das docentes, mas apenas como instrumento complementar, no intuito de não alargar o tempo que foi necessário para a realização das entrevistas, caso essas questões fossem nelas incluídas.

Tal triangulação metodológica manteve relação direta com os objetivos específicos da investigação, acontecendo em etapas distintas e com maneiras de registrar próprios, como disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação entre objetivos específicos, estratégias metodológicas, etapas e formas de registros

Para quê?	Como?	Quando?	Registros
1. Apreender saberes, crenças e valores de professores de uma pré-escola mobilizados no planejamento didático.	Entrevistas semiestruturadas	2º momento	• Gravação.
2. Compreender visões de professores de uma pré-escola sobre os papéis assumidos por crianças e docentes no planejamento didático.	Autoscopia	3º momento	• Gravação.
3. Identificar aspectos da ação docente de elaborar o planejamento didático que evidenciam o modo de fazer pedagogia em uma pré-escola.	Observação participante	1º momento	• Notas de campo; • Fotografias.

Fonte: Elaboração própria (2025).

No projeto da pesquisa, cada uma das estratégias metodológicas foi gestada para alcançar um objetivo específico, mas, na realidade, não houve vinculação rígida ou exclusiva entre procedimentos e finalidades. Frente à complexidade do fenômeno, foram articuladas as diferentes estratégias, permitindo que cada uma contribuísse para **analisar a ação docente de tecer o planejamento didático com foco no modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE**, complementando-se como peças de um mesmo mosaico.

5.3.1 Observação participante

Considerada primeira etapa metodológica, a observação participante significou um solo fértil para as estratégias seguintes, acarretando numa compreensão sobre a instituição, as docentes e os seus modos de desenvolver o trabalho de planificação didática. As sessões de observação buscaram produzir uma descrição densa das interações e das situações vividas no ambiente natural onde realizavam o planejamento, na sala dos professores da escola (Marietto, 2018). Nesse processo, o roteiro de observação anteriormente escrito (Apêndice B) conduziu o olhar atento e descritivo, orientando os registros sem perder de vista o alvo do estudo.

No ambiente natural, as professoras realizavam atividades “extraclasse” e, dentre elas, o planejamento didático, no intervalo de tempo de $\frac{1}{3}$ de suas cargas horárias totais, de acordo com a Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008). Dado o pouco tempo disponível para realização da pesquisa, foi possível concretizar cinco sessões, nas segundas-feiras à tarde, semanalmente,

durante cerca de quatro horas, momento em que as duas docentes costumavam planejar juntas. Durante o tempo observado, aproximadamente metade dele era com enfoque na elaboração do planejamento da semana que se iniciava, parecendo um tempo suficiente para isso e, na outra metade, concentravam-se em outras responsabilidades, como “diagnósticos de leitura e escrita da pré-escola” e o preenchimento de agendas das crianças. Foi viável observar o planejamento do total de um mês de trabalho pedagógico com os grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Os registros das sessões foram realizados mediante notas de campo e fotografias. Inicialmente, havia a intenção de utilizar também registros em vídeo, contudo, ao longo das primeiras observações, percebeu-se que a presença contínua do aparelho que filmava voltado à imagem das professoras ocasionava desconfortos. Esse incômodo se manifestava nos olhares, ajustes corporais, comentários autocríticos sobre os próprios registros enquanto planejavam e justificativas excessivas sobre o que era possível fazer naquele instante. Nessas circunstâncias, avaliou-se que a permanência do vídeo poderia interferir de modo incisivo na espontaneidade das interações e na ambiência das sessões, motivo pelo qual se optou por não o manter como procedimento sistemático de registro, preservando-se as notas de campo e as fotografias como registros mais favoráveis às condições do campo. Adequa-se com Valladares (2007), porque a observação participante demanda postura sensível, atenta e relacional, mobilizando todos seus sentidos para perceber não apenas o que é dito, mas o que se expressa entre gestos e silêncios.

Além das interações e situações observadas nas sessões, também foi necessária a consulta aos documentos mobilizados pelas professoras no próprio exercício do planejamento didático, tais como as agendas pessoais onde registravam as planificações diárias, o “livro do professor” vinculado ao livro didático de cada turma (um para o Infantil IV e outro para o V), os arquivos físicos e digitais das atividades selecionadas pelas mesmas e, também, os livros de literatura infantil escolhidos durante as sessões. A consulta aos materiais ocorreu no decorrer das observações, à medida que eram acionados pelas participantes, mostrando-se necessária pois o fenômeno não se esgotava no que era dito sobre o planejar, mas se materializava nos suportes concretos por meio dos quais era registrado, organizado e projetado.

A observação participante foi uma estratégia metodológica vital para a pesquisa, por possibilitar a aproximação ao planejamento didático em seu acontecer ordinário, isto é, tal como era vivido, organizado e tensionado nas condições concretas da instituição. Mais do que oferecer acesso ao que as professoras afirmavam fazer, essa inserção viabilizou acompanhar ritmos, escolhas, interrupções, materiais tomados, negociações e rearranjos que compunham a

planificação em situação. Com isso, produziu-se a base empírica fundante ao aprofundamento analítico nas entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que estas puderam retomar aspectos já percebidos em campo, adensando a compreensão dos sentidos e interpretações das docentes sobre o próprio pensar-fazer.

5.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Posterior à primeira etapa, como esperado, já havia sido desenvolvido um vínculo com as participantes, se apropriado de suas linguagens e conhecido relativamente o contexto. Isso levou à segunda etapa, quando foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no intuito de apreender quais os saberes, crenças e valores eram mobilizados no planejamento didático, visto que, consoante Duarte (2004), esse tipo de entrevista é potente quando se deseja acessar lógicas internas das práticas: a teia de significados em movimento na práxis pedagógica.

Essas entrevistas foram desenvolvidas, como Duarte (2006) conceituou, com mais flexibilidade, guiadas por um roteiro (Apêndice C) que foi muito importante para rememorar indagações pertinentes à finalidade fulcral, com esforços para não perder-se do rumo. Apesar do roteiro, o modo semiestruturado de entrevistar permitiu frequentes mudanças, o que tornou as duas entrevistas com movimentos bastante díspares, como acréscimos de questionamentos pertinentes, redirecionamento de pautas, supressões e reorganizações das perguntas.

Foram realizadas individualmente, o que foi positivo para ouvir a perspectiva de cada uma separadamente, afastando-se de influências uma sobre a outra, e em formato online, por meio da plataforma *Google Meet*, em período que usufruíram do planejamento domiciliar, conforme escolha das próprias docentes. Esse ponto contribuiu para a construção de um clima mais confortável e espontâneo nas conversas, perceptível na abertura das falas, nos desabafos e na tranquilidade como se expressavam. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos.

Na pretensão de garantir a fidelidade dos registros, os momentos foram gravados em áudio, com o consentimento das participantes. Supõe-se que o fato de não estarem diante de um dispositivo físico de gravação, embora cientes que suas falas estavam sendo registradas, contribuiu para que se mostrassem mais abertas ao diálogo, na fluidez narrativa e na ausência de sinais de tensão, os quais foram presentes em outras etapas da pesquisa.

Fraser e Gondim (2004) destacam o potencial das entrevistas semiestruturadas em promover processos de reflexão por parte dos participantes, possibilitando a ressignificação de

suas próprias experiências, mesmo assim, o material produzido revelou não apenas narrativas explicativas das práticas, mas também algumas contradições entre discursos das professoras e o que havia sido constatado na etapa anterior. Ao mesmo tempo, essas entrevistas produziram informações complementares, permitindo aprofundar a apreensão das condições, motivações e sentidos intrínsecos ao planejamento didático, contribuindo para uma leitura mais complexa do fenômeno.

5.3.3 Autoscopia

Do mergulho nas narrativas, às imagens do fazer, o movimento para aprofundar os sentidos emergentes das entrevistas foi ao terceiro momento da investigação: a autoscopia, no objetivo de apreender as visões dos docentes envolvidos no estudo sobre os papéis assumidos por crianças e por eles no planejamento didático. A cada etapa, a tendência foi adentrar nas camadas mais íntimas e sensíveis, onde o visível e o invisível se entrelaçaram na tessitura da planificação.

A autoscopia é um procedimento em fase de expansão na pesquisa em educação brasileira, atrelada à formação e ao desenvolvimento profissional. Em terrenos da educação, originou-se na França, na década de 1960, impulsionada pelos professores M. Fauquet e S. Strasvogel, do Centro Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint Cloud. Era vista como estratégia para aprimorar a formação docente, inspirada no microensino americano, surgindo como resposta às críticas à preparação dos professores e ao desempenho estudantil da época, juntamente do avanço das tecnologias audiovisuais (Nunes, 2020). No Brasil, foi referenciada, inicialmente, por Sadalla e Larocca (2004), tendo em comum, nos estudos arrolados a partir de então, o valor da autorreflexão na formação de professores (Ferraz, 2022).

Conceituada como “a observação tardia do ‘eu’ em uma situação pedagógica dada e registrada” (Nunes, 2020, p. 18), a autoscopia foi uma metodologia vigorosa para acessar as visões das docentes, haja vista a “avaliação de si mesmo que a videogravação permite através da confrontação da imagem de si na tela” (Sadalla; Larocca, 2004, p. 421).

Aconteceu uma sessão coletiva de autoscopia com as docentes participantes, em formato presencial, durante um dos períodos destinados ao planejamento conjunto. A sessão teve a duração de 42 minutos e foi orientada por um roteiro previamente elaborado (Apêndice D), com questões criadas para estimular a reflexão a partir das imagens apresentadas, tendo o

áudio gravado, com o consentimento das participantes para preservar os processos produzidos no encontro.

Como a etapa da observação participante não contou com registros em forma de vídeo, a autoscopia foi realizada partindo de um produto audiovisual composto de fotografias capturadas durante as sessões da primeira fase. Entende-se que esse formato não contemplou um fluxo contínuo das ações, como geralmente ocorre em experiências autoscópicas baseadas em vídeos, e reconhece-se esse aspecto como uma fragilidade desta pesquisa. Apesar disso, as fotografias permitiram às docentes visualizarem aspectos significativos de suas ações, sobre os seus modos de registro do planejamento, sequências por elas seguidas para planejar, materiais mobilizados, bem como algumas de suas escolhas. O conjunto imagético era, assim, exposto e pausado em momentos estratégicos, de maneira que as participantes pudessem se expressar a partir do que viam, enquanto considerava-se o roteiro da autoscopia (Apêndice D) como uma orientação no intento de gerar processos reflexivos.

Ao se depararem com a própria ação de planificação, observou-se que as docentes assumiam, com frequência, uma postura reativa, marcada por movimentos de justificação do que viam. As imagens não apenas reativavam a memória do que havia sido desenvolvido, mas pareciam também suscitar certo incômodo diante das próprias ações, expresso na recorrente necessidade de explicá-las, legitimá-las ou atenuá-las. Nesse sentido, tais justificativas não se reduziam à mera naturalização do fazer, podendo ser interpretadas como indícios de que as professoras percebiam, ainda que parcialmente, tensões, insuficiências e limites no que viam. Fortemente ancorados em condições da escola e suas restrições, esses movimentos discursivos sugeriam a percepção de um descompasso entre o feito e outras possibilidades, mas tendiam a se resolver mais pela conformação e pela autolegitimação do que pela problematização, como se evidencia em enunciados tais como “pelo menos a gente tenta, né”, ainda que elas também avaliassem que “sempre é possível mudar e melhorar”.

Desse modo, a autoscopia mostrou-se metodologicamente fecunda não apenas por possibilitar às professoras revisitar as próprias ações, mas por tornar visíveis os modos pelos quais significavam o próprio fazer. O procedimento favoreceu o confronto entre as imagens da prática e os sentidos a ela atribuídos, permitindo acessar não somente o que era dito sobre o planejamento, mas também as formas pelas quais ele era interpretado, justificado e, em certa medida, naturalizado por quem o realizava. Com isso, evidenciaram-se tensões entre discurso e prática, bem como limites e possibilidades de reflexão das participantes. Assim, a autoscopia

contribuiu para aprofundar a compreensão do fenômeno, compondo, em articulação com as demais estratégias, um quadro analítico mais denso e coerente à complexidade da planificação didática no contexto estudado.

5.4 Um modo (des)construtivo de analisar os dados

É muito comum se pensar que, após a saída do campo, inicia-se a fase de análise de dados. Contudo, nesta pesquisa qualitativa, o processo não aconteceu de modo linear, mas contínuo e cíclico, manifestando-se desde os primeiros contatos, até as imersões no campo e, também, a partir do distanciamento reflexivo com relação a ele. O tratamento de dados, como reflete Gil (2014), engloba dois momentos indissociáveis: a *análise*, que organiza e sintetiza o material para compor respostas ao problema investigativo; e a *interpretação*, que aprofunda o sentido dessas respostas à luz das reflexões teóricas do estudo. A análise-interpretação esteve imbricada em todo o percurso investigativo, de forma orgânica e mutuamente dependente.

Nesse processo, firmou-se nas perguntas-mote que deram direção ao eixo analítico e ajudaram a ver aquilo que era mais essencial entre o “emaranhado” de informações. Como lembra Stake (2009, p. 49), fenômenos sociais são fluidos e complexos, e esse investigador, “levado por uma torrente de acontecimentos, procura algo onde se agarrar”. Com base nisso, a análise-interpretação aconteceu neste norte problematizador: *como a ação docente de tecer o planejamento didático pode evidenciar o modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE?*.

Apesar desse movimento analítico intenso e contínuo, o distanciamento do campo foi marcado pela análise-interpretação mais sistemática, densa e rigorosa, através da chamada Análise Textual Discursiva — ATD (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006), tipo de análise textual que partiu da matéria-prima produzida pela investigação: o texto das notas de campo já organizadas e digitalizadas cuidadosa e manualmente, combinadas a fotografias devidamente legendadas, bem como os textos-produto das entrevistas e da autoscopia, que foram transcritas com auxílio do *software* de transcrição automática *TurboScribe*, mas devidamente revisadas, preservando o valor do humano — das mãos, da escuta e da memória — como indissociável nesse processo (Gibbs, 2009). Foram esses materiais que compuseram o *corpus* da referida análise textual.

Seguindo os pressupostos da ATD, a matéria-prima foi tomada e tensionada, num movimento analítico que buscou instaurar um *caos* inicial, condição necessária para que novas compreensões pudessem emergir. Nesse horizonte, a análise constituiu-se como a criação das condições para uma espécie de *tempestade de luz*, metáfora utilizada por Moraes (2003) para descrever a manifestação de que, desse caos, emergem compreensões iluminadoras acerca do objeto investigado.

Como explica o autor, a análise textual consiste em criar as condições para chegar à tempestade, “em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise” (Moraes, 2003, p. 192). Essa dinâmica analítica, que admite o caos como condição produtiva, dialoga diretamente com o pensamento complexo de Morin (2005), ao reconhecer que ordem e desordem podem operar em sintonia, tensionando-se e gestando organização:

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos (Morin, 2005, p. 74).

Essa maneira complexa e (des)construtiva de analisar o *corpus* foi realizada como ciclo espiralado composto de três processos: unitarização, categorização e comunicação.

A **unitarização** correspondeu ao momento de desmontagem dos textos, quando o *corpus* foi fragmentado em múltiplas *unidades de significado*. Esse fluxo teve como objetivo captar sentidos presentes nos pormenores do material, definindo cada unidade em função dos propósitos da pesquisa. As unidades foram codificadas de maneira a identificar sua origem no *corpus*, e reescritas para concentrar um significado completo em si mesmas, formando uma espécie de mapa analítico do material. O gesto implicou a produção de desordem a partir de um conjunto textual previamente organizado, pois, conforme assinala Moraes (2003, p. 196), a unitarização “torna caótico o que era ordenado”, abrindo espaço para a constituição de uma nova ordem analítica.

Com a matéria unitarizada, partindo das unidades de significado, prosseguiu-se ao processo da **categorização**, marcado pelo estabelecimento de relações entre essas unidades. Por meio de um movimento de comparação constante, unidades com sentidos próximos foram

agrupadas, formando conjuntos progressivamente mais complexos. Esse processo ocorreu de maneira indutiva, pois nasceu do próprio *corpus*, dando origem a categorias emergentes. Tais categorias passaram por diferentes níveis de elaboração, tornando-se, ao longo desse percurso, mais abrangentes, precisas e coerentes com os objetivos da presente pesquisa. A categorização implicou não apenas reunir os elementos semelhantes, mas um processo de nomear, redefinir e ajustar continuamente agrupamentos, buscando homogeneidade interna e pertinência analítica.

As categorias finais emergiram e, então, deu-se a **comunicação**, o último processo pertencente ao ciclo da ATD, quando as compreensões produzidas ao longo da análise foram reorganizadas em uma leitura renovada do todo. Nessa etapa, a análise textual voltou-se para a explicitação, comunicação e validação dos sentidos construídos, transformando as categorias em metatextos gerados por descrições e interpretações atadas. Esses metatextos representaram não apenas a organização dos achados, mas um modo de compreensão e teorização sobre o fenômeno. Assim, a comunicação constituiu-se como o momento de captar o novo emergente e traduzi-lo em texto que expressa as compreensões construídas.

A referida análise textual (des)construtiva pautada no *corpus* representou um ciclo espiralado, onde desmontagens, reorganizações e comunicações se entrelaçaram, permitindo o surgimento de novos entendimentos com relação à ação empreendida pelas docentes de tecer o planejamento didático no contexto da EM, desvelando um modo pedagógico próprio.

5.5 Um modo ético de conduzir a investigação

Todo o arcabouço metodológico revelou que, sem uma postura ética consistente, o próprio sentido da investigação se esvaziaria, sendo ela a sua condição fundamental. Tal viés relacional esteve presente tanto nos objetivos, quanto nas estratégias metodológicas, sobre o nexos do encontro com o outro. O modo ético de conduzir a pesquisa ultrapassou cumprimento de protocolos formais e constituiu-se como verdadeira gramática do pensar, do ser e do estar na investigação. Desde as aproximações iniciais com o campo, até a produção do metatexto, essa ética não podia ocupar um lugar periférico, mas estruturante.

A postura ética mencionada se inspirou, principalmente, nos preceitos de Minayo (2021, p. 531) ao lembrar de considerar, no entremeio das relações, a universalidade humana, a complexidade e a singularidade das ações focalizadas, bem como a conjuntura institucional, histórica e social:

(a) uma relação mais próxima possível com o OUTRO, sujeito/objeto de pesquisa, levando em conta sua racionalidade, sua intencionalidade, mas também seus sentimentos; e realçando o humano e o universal em qualquer grupo ou ação [...]; (b) foco na experiência humana na sua complexidade e singularidade; (c) compreensão do contexto e da história do objeto pesquisado, dando importância aos usos, costumes, crenças, percepções e aos imponderáveis da vida social.

À luz desses princípios, o contato com as docentes foi orientado pela condição de sujeito do saber, com racionalidade, intencionalidade e historicidade, ao contrário de qualquer percepção objetificante ou hierarquizante. Implicou não apenas escutar suas narrativas verbais, mas também observar com atenção suas posturas, expressões e formas de se colocar diante do próprio fazer, compreendendo que sentimentos, silêncios e gestualidades também compõem a tessitura da experiência humana e merecem igual respeito interpretativo. Ainda, a experiência da planificação didática foi investigada em sua complexidade e singularidade, não enquanto procedimento isolado, mas ação situada, atravessada por dimensões institucionais, formativas e culturais. Do mesmo modo, as interpretações escritas em processo analítico se pautaram na responsabilidade hermenêutica, considerando contextos, crenças, usos e significados.

No âmbito formal, a pesquisa foi submetida às instâncias competentes relativas à preservação da ética em estudos que envolvem seres humanos e se iniciou após o processo de aceitação pela coordenadora e pela diretora da EM, bem como pelas professoras participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (Apêndice E) foi empregado para apreciação e decisão, garantindo que a adesão ocorresse de forma consciente, voluntária e sem constrangimentos. A participação manteve-se aberta à possibilidade de desistência a qualquer momento.

Para além dos termos supracitados, houve comprometimento contínuo para que o conhecimento aqui construído permanecesse vinculado à dignidade das docentes participantes e à integridade de suas experiências.

6 A PRÉ-ESCOLA *ENSINO AVANÇADO* SOB LENTES CONTEXTUAIS: CENÁRIOS E SUJEITOS EM FOCO

É inconcebível, ao investigador qualitativo, olhar para o fenômeno dissociado de seu contexto (Bogdan; Biklen, 1994). No planejamento didático, implica reconhecer que ele estava inscrito em uma rede de sentidos que é a pedagogia, logo, não é fixo ou neutro, e sim uma realidade permeada por discursos e significados historicamente produzidos. A pedagogia, aqui tida produção de conhecimento praxeológico numa **ação situada**, (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019), somente pode ser compreendida em seu ambiente de funcionamento. Como indica Veiga-Neto (2002, p. 43), ao falar acerca da pedagogia, não tratamos de “‘coisas’ que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que estamos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando em uma rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo, na medida que atribui determinados sentidos a ela”.

Consoante as teorias contextuais que fornecem bases às pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), indivíduo e contexto são dimensões indissociáveis: os processos de aprendizagem se trilharam na interdependência entre pessoas, ambientes, histórias e culturas. Nessa mesma óptica, a atitude de pesquisar: “[...] traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (José Filho, 2006, p. 64). Assim sendo, analisar a tessitura do planejamento didático por professoras atuantes em uma pré-escola, com foco no modo de fazer pedagogia, demandou a utilização de lentes contextuais.

O olhar contextual aqui empreendido refere-se aos cenários da pré-escola *Ensino Avançado*, em níveis da explicitação do seu nome, o seu território e, também, os seus espaços pedagógicos. Além disso, pauta sobre as docentes participantes do estudo, focalizando os seus perfis pessoais, formativos e profissionais.

6.1 Cenários da pré-escola *Ensino Avançado*

A pré-escola intitulada, neste estudo, *Ensino Avançado*, integrava uma instituição maior que atendia, simultaneamente, às crianças de 4 e 5 anos, correspondentes à Educação Infantil em faixa etária pré-escolar, e às crianças do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Então, consistia em uma escola pública municipal de “grande porte”. Considerando apenas a

pré-escola, havia 14 agrupamentos em atendimento parcial, nos turnos da manhã e da tarde, abrigando 7 salas de referência: no Infantil IV, três turmas identificadas pelas letras A, B e C; e no Infantil V, quatro turmas identificadas por A, B, C e D; sendo que, cada uma delas existia nos dois turnos, com grupos diferentes de, no máximo, 20 crianças matriculadas, na proporção para um professor.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico, a instituição contava com uma coordenadora responsável por toda a pré-escola e, também, pelas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, enquanto que, do 2º ao 5º ano, havia orientação de outra gestora. As professoras participantes da pesquisa relataram que a coordenadora responsável pelos grupos de crianças pequenas tinha de lidar com muitas demandas em uma instituição tão grande, o que dificultava sua presença na ação de planejar e no acompanhamento dos procedimentos pedagógicos. Isso se comprovou durante o período de observação, em que a mesma se fez presente na sala dos professores (local de realização do planejamento didático) uma única vez, quando ela passou, momentaneamente, para comunicar um aviso. Na percepção das docentes, esse cenário gerava maior liberdade e flexibilidade nos modos de planejar, significado positivamente.

Esse contexto é relevante porque evidencia uma pré-escola em funcionamento no interior de uma instituição escolar ampla, em convivência fundida com a dinâmica do Ensino Fundamental. Contudo, identificou-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, ao discorrer sobre o atendimento à Educação Infantil, assegurou: “Proporcionamos às crianças um ambiente que esteja em harmonia com o cuidar e o educar”. O cuidado-educação enquanto ética na maneira de pensar e se relacionar (Moss, 2011) em função do desenvolvimento global das crianças pequenas, faz visualizar tensões entre um princípio institucionalmente declarado e um modo de fazer pedagogia impresso na tessitura do planejamento didático. Nesse sentido, será esmiuçada a escolha do nome fictício da pré-escola em questão, uma caracterização sobre o bairro onde a instituição estava inserida e, ainda, uma interpretação dos espaços internos da escola onde as crianças pequenas tinham maior interação, bem como a sala dos professores, o local predominantemente ligado à ação de tecer o planejamento didático.

6.1.1 Por que *Ensino Avançado*? Marcas de uma pré-escola escolarizada

A escolha do nome *Ensino Avançado* objetivou referenciar marcas da maneira de fazer pedagogia na pré-escola investigada. O termo *ensino* foi escolhido, primeiramente, pela

centralidade assumida por essa noção no contexto, tanto como palavra recorrentemente usada pelas professoras, quanto como lógica norteadora da planificação. Em segundo lugar, o ensino também remete ao caráter transmissivo, à medida que o conhecimento tendia a ser antecipado, repassado e conduzido pelas docentes, com uma perspectiva escolarizante na pré-escola, o que dialoga com a escolha do outro termo, o adjetivo para esse ensino.

O termo *avançado* foi selecionado por reunir três sentidos articulados. O primeiro deles diz respeito à metáfora do avanço à próxima etapa, isto é, à pré-escola entendida sob o signo da passagem para o Ensino Fundamental. Nessa direção, o nome dialoga com a crítica de Moss à relação subordinada entre Educação Infantil e escola, a qual “conota a promessa de crianças entrando na escola primária já preparadas para ler e escrever, e aptas a conformar-se aos procedimentos normais de sala de aula” (2011, p. 149). O segundo nexos realiza menção à valoração positiva atribuída, pelas professoras, à ideia de trazer conhecimentos considerados mais “avançados” e transferi-los às crianças; na contramão, “a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 1983, p. 50). Por fim, o terceiro relaciona-se à realização antecipada dos próprios planejamentos: fazer antes, deixar pronto para adiantar, em sintonia com uma eficiência cara aos sistemas de produção industrial (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em síntese, a escolha do nome *Ensino Avançado* se justifica por cinco motivações. Quanto a *ensino*: a) a centralidade da noção de ensino como palavra e lógica orientadora; b) a aproximação com uma perspectiva transmissiva, em que o planejamento se organiza em torno das atividades a serem aplicadas e conhecimentos a serem repassados. Quanto a *avançado*: a) a metáfora do avanço à próxima etapa, isto é, ao Ensino Fundamental, como uma “pré-escola escola”; b) a valoração atribuída à ideia de conhecimentos mais “adiantados”; c) a realização avançada dos planejamentos como expressão de praticidade e produtividade.

O nome fictício atribuído não foi somente para manter a sua anonimização, mas também como síntese analítica das marcas de escolarização e antecipação da próxima etapa da Educação Básica que perpassaram o planejamento observado.

6.1.2 Território, crianças e famílias

As crianças da pré-escola *Ensino Avançado* eram, em sua maioria, moradoras do próprio bairro onde a instituição se localizava, situado em Fortaleza — CE e inserido em uma

malha urbana consolidada da cidade. Trata-se de um território predominantemente residencial, marcado por alta densidade demográfica, ocupação contínua do solo e presença de comércio informal e de estabelecimentos familiares: mercadinhos, salões de beleza, oficinas, farmácias e pequenos restaurantes, compondo economia de proximidade que sustenta redes cotidianas de sociabilidade e subsistência. A circulação intensa de pessoas nas ruas, o uso frequente das calçadas como espaços de encontro e a proximidade entre a moradia e o trabalho revelam um contexto de interações comunitárias vivas. Ao mesmo tempo, a região tem vias pavimentadas, oferta de transporte público e presença de equipamentos sociais básicos, como as unidades de atenção à saúde, equipamentos da assistência social, igrejas, pequenos centros comerciais e, também, praças, compondo uma rede que mantém interlocuções frequentes com a escola.

De acordo com os dados sistematizados pela Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza, o bairro apresenta Índice de Desenvolvimento Humano equivalente a 0,2, patamar classificado como muito baixo em comparação a outros bairros do município. Como se sabe, o IDH combina três dimensões essenciais do desenvolvimento humano — renda, educação e longevidade —, permitindo visibilizar as condições estruturais de vida da população: quanto mais próximo de 1, maiores tendem a ser as condições médias de escolaridade, expectativa de vida e renda *per capita*; inversamente, quanto mais próximo de 0, mais fortes se mostram as privações nessas dimensões. Nessa conjuntura municipal, o bairro está entre os posicionados na faixa mais reduzida do indicador, abaixo de outros bairros cujos índices a superam, o que sinaliza condições estruturais de desigualdade, especialmente no que se refere à renda média domiciliar, acesso a oportunidades educacionais e inserção formal no mercado de trabalho.

É nesse cenário que viviam as crianças e as suas famílias, e é também nele que se constituíam muitas das expectativas direcionadas à escola. A instituição estava, assim, como equipamento público educacional que dialogava com a população majoritariamente residente na própria comunidade, tornando-se o lugar em que se depositavam esperanças concretas de proteção, aprendizagem e futuro para os filhos. Nesse contexto, a expectativa de muitos pais em torno da alfabetização e de um ensino mais visivelmente conteudista não deve ser lida de modo apressado: ela parecia também expressar desejo legítimo de que essas crianças tivessem acesso a conhecimentos socialmente valorizados e oportunidades historicamente distribuídas desigualmente. Quando as famílias cobravam um ensino mais conteudista, exigiam, em certa medida, aquilo que identificavam como possibilidade de avanço e esperança nas crianças.

Portanto, o território não foi somente um pano de fundo da pesquisa; ele integrou

condições históricas e socioculturais que atravessavam experiências infantis, expectativas das famílias e modos de organização do trabalho docente.

6.1.3 Espaços como linguagem pedagógica

Espaços da instituição educativa não se reduzem aos cenários da ação pedagógica. Pela forma como são organizados, vividos e apropriados no cotidiano, eles integram a própria experiência e assumem caráter formador, podendo sustentar as jornadas de desenvolvimento. O espaço educa. A arquitetura fala e torna visíveis as intenções pedagógicas (Rinaldi, 2024).

Dentre os diferentes ambientes que compuseram a estrutura da escola em questão, optou-se por evidenciar, de modo mais detido, aqueles que se mostraram mais significativos para esta investigação. Os espaços citados pelas professoras como os que as crianças pequenas mais interagiam no dia a dia: na “hora do recreio”, concomitante ao intervalo das docentes, as crianças ficavam, sob vigilância de funcionários, nos espaços de movimentação mais ampla, o pátio, a quadra ou o parque; também, na maior parte do tempo, elas permaneciam nas salas de referência. E outro espaço considerado foi a sala dos professores, onde as docentes realizavam os momentos de planejamento didático. O que comunicam esses espaços?

6.1.3.1 Pátio, quadra e parque: possibilidades brincantes?

O PPP da instituição afirma que “a brincadeira é a atividade principal do dia a dia da criança. Nas brincadeiras, as crianças podem tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar, expressar sua individualidade e identidade”. Reconhece, nessa perspectiva, a centralidade da brincadeira nas experiências infantis e a sua potência para o desenvolvimento. À luz da compreensão, torna-se relevante interrogar o que os espaços mais amplos da instituição anunciavam sobre esse lugar atribuído ao brincar.

O primeiro espaço mais visível e expandido da escola era um grande pátio central, utilizado para deslocamentos, jogos e atividades coletivas. A extensão favorecia movimentos como correr, saltar, formar rodas, dentre inúmeras outras possibilidades, deixando que grupos diferentes ficassem lá simultaneamente, de forma distanciada, sem comprometer a mobilidade e nem gerar sensação de confinamento. O extenso pátio central contava com uma área coberta

ao meio, sendo a primeira visão ao adentrar a escola e, aos seus dois lados, áreas descobertas, rodeadas de paisagens arborizadas, com grandes árvores, trazendo sombra, frescor, vias para o contato direto com a natureza e beleza.

Mais adiante, ao fundo da instituição, estava uma grande quadra esportiva. Por sua vez, distinguia-se dos espaços mais abertos do pátio por sua configuração delimitada e voltada a práticas esportivas. Era um ambiente amplo, porém marcado por contornos definidos, com traves próprias para jogos com bola e organização espacial que remetia, de maneira imediata, a atividades corporais coletivas. Sua cobertura assegurava a possibilidade de uso em diferentes momentos do dia e em variadas condições climáticas, o que ampliava a sua disponibilidade no cotidiano institucional. Embora não fosse um espaço pensado especificamente para as crianças pequenas, apresentava potencial para acolher possibilidades de brincadeira.

O parque infantil localizava-se ao lado da quadra, em uma área mais resguardada da instituição, situada nos fundos, o que conferia certa condição de afastamento em relação aos fluxos mais intensos de circulação. Tratava-se de um espaço instalado sobre areia, no qual se encontrava uma estrutura modular de *playground*, com material em plástico colorido, com escorregadores e túneis de passagem, exposta de maneira contínua às condições climáticas. O sol, a chuva e o vento incidiam diretamente sobre o brinquedo e o solo arenoso. Ao seu redor, a presença de árvores frondosas produzia zonas de sombra e introduzia os elementos naturais, como folhas, movimentos devido ao vento e variações de luz. Entre os ambientes observados, o parque aparentou ser o que, de forma mais evidente, havia sido pensado para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Os entremeios da instituição, sobretudo os corredores e paredes ao redor do pátio central, eram delimitados por paredes amplas, pintadas em tons predominantemente neutros, cuja estética parecia remeter à padronização administrativa. No campo visual, o que mais se destacavam eram os informativos e elementos decorativos alusivos ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) — avaliação externa e anual, focada em Língua Portuguesa e Matemática, avaliando o desempenho de alunos do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental da escola em ênfase — compondo um cenário formal e pouco atravessado pelas linguagens das infâncias.

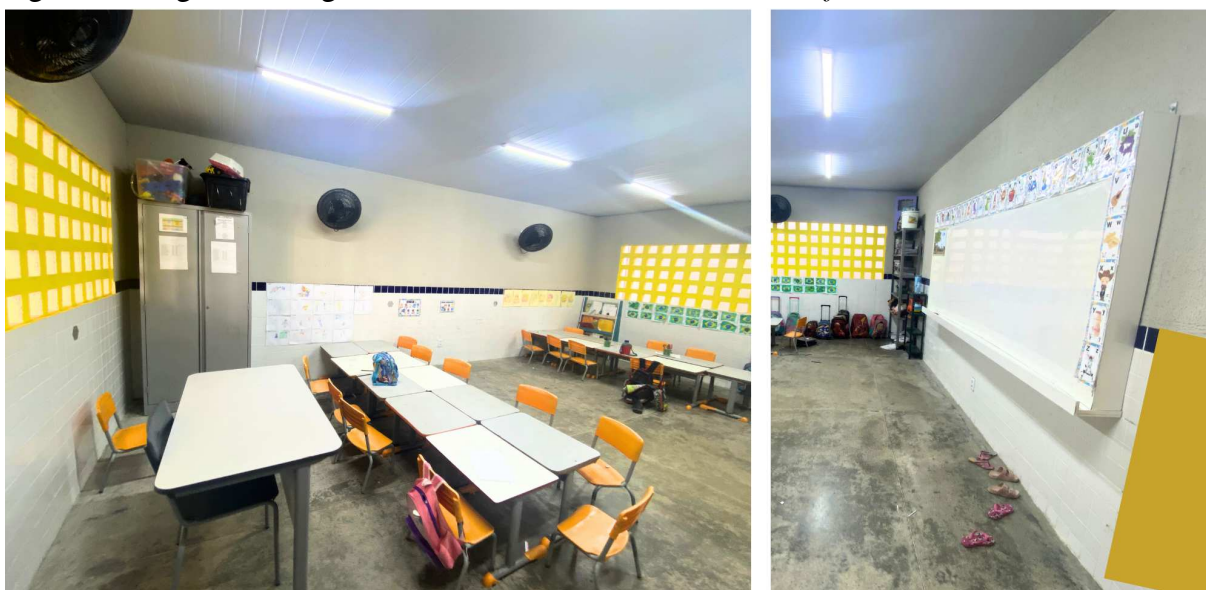
A composição desses espaços deixa ver certa contradição. Se, por um lado, pátio, quadra e parque ofereciam múltiplas possibilidades de movimentos, interações e explorações, por outro, pouco anunciavam, na ambiência mais ampla da instituição, a presença das crianças

pequenas e a natureza de suas experiências. Esses ambientes pareciam ser significados como lugares de circulação e concentração das crianças na “hora do recreio”, sem maiores intenções por trás. Essa leitura se fortalece quando cotejada com os planejamentos analisados, nos quais não apareceram menções ao uso desses espaços. Assim, embora materialmente potentes para o brincar, tais ambientes, na realização da planificação pedagógica, pouco representaram parte de uma pedagogia da Educação Infantil que assume a brincadeira como eixo curricular.

6.1.3.2 Salas de referência

Com base na análise do planejamento didático, as salas de referência aparentaram constituir os espaços em que as crianças permaneciam por mais tempo durante sua jornada na instituição. Por isso, tornam-se especialmente importantes para se compreender o modo como a experiência educativa se materializava na pré-escola. No próprio PPP da escola, afirmava-se a missão de “garantir um currículo que se baseia em experiências significativas de acordo com suas necessidades, estimulando a criança a desenvolver sua autonomia, responsabilidade e solidariedade com o próximo”. Interessa, então, observar de que maneira esse compromisso se deixava ver na ambiência das salas de referência dos grupos pertencentes ao *Infantil IV B* e *Infantil V C*, nos quais as professoras participantes da pesquisa possuíam maior carga horária de trabalho.

Figura 6 – Registros fotográficos sobre a sala de referência do *Infantil IV B*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Os registros fotográficos da sala de referência do *Infantil IV B* foram produzidos enquanto as crianças estavam na “hora do recreio”, o que permitiu observar o ambiente em sua composição cotidiana, isto é, não preparado para a fotografia, mas tal como se apresentava no uso ordinário. Tratava-se de uma sala retangular, de proporções que talvez se mostrassem bem reduzidas com a presença simultânea de todas as crianças. O piso liso, as paredes em tons claros e a disposição dos móveis produziam sensação de funcionalidade, ao mesmo tempo em que deixavam uma área relativamente livre para a circulação. A iluminação era assegurada por lâmpadas longas no teto, enquanto a ventilação ocorria pelos cobogós amarelos pelas laterais, que permitiam entrada de ar e luz natural, e pelos quatro ventiladores fixados em pontos altos das paredes. A sala revelava ambiência pensada para sustentar a permanência prolongada das crianças, com recursos básicos para tal.

No centro desse ambiente, dispunham-se mesas e cadeiras pequenas destinadas às crianças, organizadas em dois agrupamentos regulares de dez lugares, com uma espacialidade nitidamente orientada ao trabalho em mesa. À frente, destacava-se uma mesa maior, destinada à professora, posicionada de modo a favorecer uma visão completa da sala; avistou-se uma cadeira menor isolada ao seu lado, encostada na parede. Em uma dessas paredes, havia uma lousa branca sobre a qual estavam afixados cartões com todas as letras do alfabeto. Em cada um deles, aparecia a letra de fôrma, maiúscula e minúscula, acompanhada das suas versões cursivas (manuscritas) e de uma ilustração referente a algo que iniciava com aquela letra. Nas laterais, encontravam-se pequenos cartazes explicativos sobre as cores e formas geométricas, além de produções feitas pelas crianças. Entre as produções, apareciam desenhos livres; uma atividade com a ilustração de uma abelha colorida pelas crianças, acompanhada da palavra “abelha”; e sobre o “Dia da Bandeira”, com o desenho da bandeira do Brasil pintada com tinta nas cores correspondentes. Havia dois cartazes com fotos e nomes das crianças, organizados no formato de lista, separadamente, conforme os grupos da manhã e da tarde (encobertos no registro para preservação de suas identidades).

Em um dos cantos, via-se armário alto e fechado, sobre o qual se apoiavam caixas de brinquedos sem acesso direto pelas crianças. Em suas portas, fixavam-se avisos e lembretes referentes à dinâmica escolar, como os horários dos professores e de alimentação. Já no outro extremo da sala, uma estante subdividida concentrava diferentes materiais: na parte superior, mais compartimentos com brinquedos; nas divisões intermediárias, livros didáticos e cadernos

de atividades; três potes com alguns lápis de cor; e, nas partes baixas, bonecas de plástico e bichos de pelúcia dispostos de maneira pouco organizada, uns sobre os outros. Ao lado, uma pequena estante metálica continha duas garrafas de água e um caminhão de brinquedo. Em contraste com essa disposição mais alta e inacessível, havia um suporte ao chão com livros de literatura infantil, colocado à altura das crianças, sugerindo alguma possibilidade de acesso mais autônomo. Nesse piso, encostadas à parede, estavam as mochilas e, em outro canto, os calçados retirados e alinhados de forma provisória; próximo dali, um cesto de lixo cheio de papéis, aparentemente restos de alguma atividade realizada no livro didático.

O que mais chama atenção, no conjunto, é a forte aproximação dessa sala com a configuração de uma “sala de aula” em seu sentido convencional. A mesa da professora em destaque, favorável ao controle, e uma cadeira infantil isolada ao seu lado. Grupos de mesas e cadeiras voltados à permanência das crianças, brinquedos inacessíveis, lousa branca e alfabeto exposto como um elemento de visualização e memorização, assim como os pequenos cartazes explicativos, formavam ambiência pedagogicamente orientada para a condução de atividades mais dirigidas e introdução de conteúdos escolarizados. Nesse cenário, as produções infantis presentes nas paredes, sobretudo o desenho livre, pareciam constituir um ponto de abertura à expressividade das crianças, por deixarem entrever autoria em meio a um espaço marcado por referências instrucionais. A sala comunicava, com relativa nitidez, uma pedagogia que atribui centralidade ao trabalho em cadeira, exposição de conteúdos e organização visual do que deve ser absorvido.

Já a sala de referência do *Infantil V C*, contava com elementos semelhantes, como pode ser notabilizado nos registros.

Figura 7 – Registros fotográficos sobre a sala de referência do *Infantil V C*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Os registros da sala de referência do *Infantil V C* também foram feitos enquanto as crianças estavam no recreio, o que permitiu observar o ambiente em sua disposição cotidiana. Tratava-se de uma sala ampla, de formato retangular, com piso liso, paredes em tons claros e ventilação favorecida por janelas no alto e pela presença de quatro ventiladores afixados em pontos elevados. A luminosidade natural incidia de modo mais evidente, num espaço arejado. Em um dos cantos, as mesas e as cadeiras pequenas das crianças estavam organizadas em um único arranjo contínuo, lado a lado e frente a frente, conformando uma espacialidade voltada à permanência sentada e à realização de atividades em grupo. Ao fundo da sala, posicionava-se a mesa maior da professora, de onde era possível ver as crianças e acompanhar a dinâmica do ambiente a partir de um ponto privilegiado de observação.

Em uma das paredes, destacava-se a lousa branca, sobre a qual estavam dispostos cartões do alfabeto em organização aproximada da outra sala: letras maiúsculas e minúsculas, em versão de fôrma e cursiva, acompanhadas de ilustrações. Abaixo dos cartões, a professora havia escrito a agenda do dia para ser copiada pelas crianças, incluindo a indicação da tarefa de casa, o que reforçava a função da lousa como suporte de condução. Ao lado, aparecia um pequeno cartaz com a temática natalina. Nas paredes, estavam algumas atividades realizadas pelas crianças, entre elas, sobre o “Dia da Consciência Negra”, com perfis preenchidos com tons de pele e materiais colados representando cabelos crespos, bem como atividades sobre o “Dia da Bandeira”, encobertas com papel crepom verde, amarelo e azul. Também havia um cartaz de “bem-vindos”, ilustrado por uma criança acenando, e um pequeno mural decorado com uma raposa em EVA, ao lado de trecho da canção “A canoa virou”, cercada por escritas

aparentemente espontâneas das crianças de 5 anos.

No que se refere à organização de materiais, a sala apresentava traços semelhantes aos da outra turma, mas com algumas especificidades. Havia, ao chão, um suporte com livros literários, o que indicava alguma possibilidade de acesso mais direto pelas crianças. Ao fundo, via-se uma estante de ferro, semelhante, porém mais tomada por papéis, materiais recortados e objetos diversos, visivelmente voltados ao uso da professora, dispostos de forma aleatória. Ao lado, havia dois armários fechados: um deles encoberto por colagens de revistas; o outro, notoriamente destinado à guarda de pertences. Sobre os armários, encontravam-se materiais não identificados, possivelmente voltados ao uso docente. Atrás da cadeira da professora, um cesto reunia brinquedos (bonecos e bichos de pelúcia), alguns em condições precárias, como uma boneca com a cabeça desprendida.

Apesar de alguns vestígios mais notórios das produções infantis, a sala continuava fortemente aproximada da configuração de uma sala para dar aulas. A centralidade da lousa, o alfabeto exposto, a agenda escrita para cópia eram alguns elementos que sugeriam um espaço pedagogicamente orientado para a escolarização das crianças de 5 anos. As produções infantis presentes, especialmente as pinturas livres e as escritas aparentemente espontâneas, eram, no contexto, os pontos mais expressivos sobre a presença dos sujeitos. Ainda assim, apareciam inseridas em uma ambiência em que a instrução visual, a ordenação do ensino e a condução do trabalho em mesa pareciam ocupar posição central. A sala comunicava uma pedagogia em que as marcas das infâncias estavam presentes, mas disputavam espaço com uma organização fortemente atravessada por referências à transmissão.

6.1.3.3 Sala dos professores

O Projeto Político-Pedagógico da instituição afirmava, em parte específica sobre a educação das crianças pequenas:

Consideramos importante a reflexão sobre sua intencionalidade educativa, assim como a trajetória de sua comunidade escolar, de sua história e cultura, em busca de contemplar o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças de forma integral em defesa de uma educação com qualidade e compromisso social.

Assim sendo, a sala dos professores, lugar onde o planejamento era desenvolvido, é considerada primordial enquanto ambiente de tessitura desses processos reflexivos citados

no PPP. Tratava-se de um espaço amplo, com boa iluminação, ventiladores nas paredes e dois aparelhos de ar-condicionado, o que lhe conferia relativo conforto térmico. Ao centro, uma grande mesa reunia várias cadeiras ao redor, permitindo que muitos profissionais ocupassem o espaço simultaneamente e formassem um grande grupo. Havia ainda armários individuais de metal, compondo grandes módulos; também, um sofá, bebedouro, geladeira, pia, micro-ondas e um pequeno canto destinado ao café, numa ambiência funcional e relativamente acolhedora aos adultos. As paredes carregavam painéis com as fotografias dos professores e as suas datas de aniversário, informes e mensagens escolares, produzindo um efeito de identidade coletiva e pertencimento, bem como institucional.

Entretanto, a mesma configuração que tornava a sala viva e coletiva também fazia dela um espaço intensamente movimentado. Durante os intervalos, o ambiente era atravessado por muitas presenças ao mesmo tempo: alguns professores sentados à grande mesa, outros no sofá, outros circulando; conversas pessoais sobrepostas; risadas como em um clima amigável; alimentação compartilhada; e descanso. A sala se afirmava, assim, como lugar de convivência e sociabilidade entre profissionais. Contudo, essa movimentação tensionava diretamente a sua função de espaço para reflexão. Mesmo fisicamente estruturada, a presença de muitos sujeitos, dinâmica de entradas e saídas e interrupções frequentes dificultavam a concentração. Soma-se a isso a menção recorrente, por parte das professoras, à internet ineficaz, apontada como um obstáculo ao planejamento didático, necessitando recorrer ao uso de recursos pessoais.

Outrossim, chamou atenção o elemento de que, mesmo nas segundas-feiras, após a atuação no turno da manhã com as crianças, o cansaço das professoras já se fazia visível no momento destinado ao planejar, por meio de falas, desabafos, suspiros, pausas e expressões corporais. Esse ponto ganhou maior entendimento quando, nas entrevistas e na autoscopia, o deslocamento para a sala dos professores e para o tempo de planejar apareceu reiteradamente significado por elas como um momento de pausa, respiro e alívio. Tal convergência sugere que esse tempo não era vivido apenas como ocasião de elaboração pedagógica, mas também como intervalo necessário de recomposição diante da intensidade do trabalho docente com crianças pequenas. Nesse sentido, o fato de esse cansaço já se mostrar no início da semana, logo após um único turno efetivado, não parece remeter a um desgaste meramente circunstancial, mas a uma condição estrutural do trabalho na Educação Infantil, em elevada exigência física, mental e emocional, cujos efeitos atravessavam o próprio sentido atribuído ao planejamento.

Foi em tal contexto que a possibilidade do planejamento domiciliar apareceu, nas

falas docentes, algo a ser comemorado: devido às próprias condições materiais e relacionais do espaço institucional, que nem sempre favoreciam recolhimento, continuidade e foco para a elaboração pedagógica. Com isso, a sala dos professores revelava ambiguidade, pois ao passo que oferecia conforto, encontro e pertencimento aos adultos, também tornava visíveis limites à consolidação do planejamento como prática mais concentrada e partilhada. Pedagogicamente, o espaço deixava ver um modo de organizar o trabalho onde a planificação se produzia entre muitas presenças, mas não necessariamente compartilhado, entre as interrupções e distrações, carregando marcas de uma escola grande e atravessada por múltiplas demandas.

6.2 Sujeitos da pré-escola *Ensino Avançado*: as professoras Ana e Maria

As professoras participantes desta pesquisa foram nomeadas, ficticiamente, Ana e Maria, os nomes escolhidos por elas próprias. No intuito de construir uma aproximação inicial acerca dos seus percursos pessoais, formativos e profissionais, foi executado um questionário (Apêndice A). As respostas escritas das professoras constituem esta subseção.

Ana tinha 34 anos, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), desde 2015. Em sua formação inicial, ela indicou ter cursado a disciplinas *Educação Infantil* e estágio nessa etapa, destacando que nelas se abordavam elementos como “o que era o planejamento, para que servia e sua importância”. Sobre a formação complementar, possuía especialização em “Gestão e Coordenação Pedagógica” desde 2023, pela Faculdade Única. Também apontou como significativa sua participação nas formações continuadas promovidas pela rede municipal entre 2023 e 2025, ressaltando que esse processo “mostrou os campos de experiências, incisos, diretrizes e orientou o que deve ter no plano de aula e como deve ser feito”. Tratando de estudos sobre planejamento na escola onde atuava, disse que “geralmente são poucos, realizados no início do ano letivo. Acredito que deva ser tratado o ano todo, em virtude da troca de professores nas turmas”. Ainda, mencionou os fatores que atrapalhavam a implementação mais assídua desses estudos: “falta de tempo, prioridade para outros assuntos e demandas mais urgentes”.

Sobre a jornada profissional, Ana possuía nove anos de atuação como professora, sendo sete deles na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza e, mais especificamente, todos atuantes na pré-escola dessa rede. Possuía o vínculo efetivo há três anos, tendo sido, por quatro anos, professora com contrato temporário e, antes de ingressar no sistema municipal,

era docente no Ensino Fundamental em instituições privadas. No cenário atual da pesquisa, atuava há seis anos na instituição investigada, com carga horária semanal de 40 horas, sendo responsável pelo *Infantil IV B*, nos turnos da manhã e da tarde. Cada turma contava com 20 crianças, havendo, além dela, uma “assistente de inclusão” em sala. Ana informou, ainda, não exercer outra atividade profissional.

Já Maria, tinha 38 anos e também era graduada em Pedagogia pela UECE, tendo concluído o curso em 2020. Em relação à formação inicial, citou as disciplinas *Fundamentos da Educação Infantil e Políticas e Planejamento Educacional* como momentos em que o tema do planejamento apareceu. Possuía especialização em “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, concluída em 2024, pela Faculdade Plus. Sobre a formação continuada, destacou as formações mensais ofertadas pela prefeitura em 2025, afirmando que elas “trazem um novo olhar para as atividades que inserimos no nosso planejamento”.

Sua trajetória profissional revelava seis anos de experiência como professora, dos quais dois anos e seis meses na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, sendo dois anos especificamente na pré-escola. Seu vínculo com a rede era temporário e, antes de atuar como professora no sistema municipal, havia exercido a função de “auxiliar”. No contexto da pesquisa, estava há dois anos na instituição, também com carga horária de 40 horas semanais, sendo responsável pelo *Infantil V C*, nos turnos manhã e tarde. Cada grupo era composto por 20 crianças e, assim como Ana, contava com o apoio de uma “assistente de inclusão”. Maria também informou não realizar outra atividade profissional.

Em perspectiva comparativa, os percursos de Ana e Maria deixavam ver posições profissionais distintas no interior da mesma realidade institucional. Ana apresentava trajetória mais longa e consolidada na rede municipal de Fortaleza, com passagem tanto pelo vínculo temporário como pelo efetivo, e concentração mais duradoura na pré-escola. Sua experiência anterior no Ensino Fundamental privado também sugeria repertório profissional atravessado por diferentes culturas escolares, o que pode ter incidido sobre o seu modo de compreender o planejamento e o trabalho com as crianças pequenas. Maria, por sua vez, apresentava inserção mais recente na rede e menos tempo na Educação Infantil e na pré-escola, mantendo vínculo temporário e trajetória anterior vinculada à função de “auxiliar”. Tais diferenças não dizem respeito apenas ao tempo cronológico de docência, mas às próprias condições de inserção profissional, de estabilidade e circulação por distintas etapas e funções do trabalho educativo.

Ao mesmo tempo, ambas pedagogas pela mesma universidade, tendo participado apenas de uma ou duas disciplinas focadas na Educação Infantil durante as suas licenciaturas, entre cinco anos de diferença no ano de conclusão, e com formação complementar em nível de especialização, em áreas distintas — Ana em gestão e Maria em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental — compartilhavam de condições concretas semelhantes no presente: atuavam na mesma instituição, com carga horária de 40 horas, em dois turnos, com grupos de 20 crianças e apoio de uma “assistente de inclusão”; por sua vez, destaca-se que não se tratava de profissional com formação ou função docente, mas, segundo Ana e Maria, prestava auxílio no dia a dia com as crianças. Convergiam no fato de atribuírem relevância às formações continuadas ofertadas pela rede municipal sobre o planejamento didático e notarem que os estudos contextuais na própria instituição sobre esse tema são escassos.

Se por um lado os percursos das duas professoras evidenciavam graus distintos de experiência e consolidação profissional, por outro, elas se encontravam imersas em um mesmo contexto institucional e em condições de trabalho que, em larga medida, atravessavam os seus modos de pensar e fazer. Esses elementos ajudam a situá-las como sujeitos, não somente em singularidades biográficas e profissionais mas, também, quanto às condições concretas a partir das quais elaboravam o planejamento didático na pré-escola *Ensino Avançado*.

7 UM MODO DE PLANEJAR NA PRÉ-ESCOLA *ENSINO AVANÇADO*: TRAÇOS DE UMA PEDAGOGIA DA SIMPLIFICAÇÃO

A escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é sua identidade irreduzível. Mas por que a complexidade? Porque é ela que nos permite não simplificar os problemas (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 25).

Na confluência entre a complexidade incontornável da vida na escola infantil e os modos concretos de organizá-la pedagogicamente, abre-se um campo fértil de questões. Nesse território inscrevem-se as análises em deslindamento.

Neste capítulo reúnem-se as interpretações construídas a partir do encontro com o *locus* investigativo, buscando analisar a tessitura do planejamento didático pelas professoras Ana e Maria, com focalização no modo de fazer pedagogia na pré-escola *Ensino Avançado*. Ao planejarem, as docentes mobilizaram saberes, crenças e valores pedagógicos; expressaram visões acerca dos papéis assumidos por crianças e docentes nessa prática; e, então, deixaram lampear marcas de uma pedagogia em funcionamento no contexto pré-escolar. A análise aqui exibida organiza-se em torno dos três pontos supracitados.

Cabe destacar que não se pretende tratar desses pontos como dimensões isoladas, tendo em vista que se entrelaçam continuamente na práxis docente. Saberes, crenças e valores mobilizados pelas professoras enquanto planejavam atravessaram as suas percepções sobre os papéis de crianças e docentes no planejamento; tais visões, por sua vez, orientaram decisões que manifestaram um determinado modo de fazer pedagogia. Ao mesmo tempo, esse modo de fazer pedagogia retroalimentou e reconfigurou as próprias compreensões das docentes sobre o planejamento e sobre os sujeitos que dele participam. Refere-se, portanto, a dimensões que se fazem presentes em relações dinâmicas e mutuamente implicadas, cuja apresentação em eixos distintos atende a uma finalidade analítica e expositiva.

7.1 Fios de saberes, crenças e valores na trama do planejamento didático

À luz da compreensão de *saberes*, *crenças* e *valores* considerada nesta pesquisa (Richardson, 1996; Pajares, 1992; Rokeach, 1973), retoma-se que o planejamento didático faz entrelaçar conhecimentos socialmente legitimados, em união com convicções subjetivamente sustentadas e, também, orientações valorativas sobre modos pelos quais docentes interpretam e organizam a experiência pedagógica. Mobilizados no processo de planejar, tais elementos se expressaram de forma imbricada e, por vezes, ambígua.

No intuito de apresentar esses saberes, crenças e valores em movimento na práxis pedagógica, o texto organiza-se a partir de algumas questões centrais. A primeira indaga o que é o planejamento didático para as docentes e como ele é concebido em sua prática. A segunda pergunta com o que e com base em quê esse planejamento se constrói, focalizando os aspectos que orientam escolhas implicadas nesse processo. A terceira, por fim, interroga por que, para que e para quem se planeja, voltando-se às motivações que atravessam esse ato.

7.1.1 Um modo de conceber o planejamento didático: antecipatório e instrumental

Inicialmente, manifestou-se a concepção de planejamento didático correspondente a promotor de organização prévia da ação docente: **antecipar** o que seria realizado, distribuir as práticas ao longo dos dias e assegurar às professoras um sentido de direção. Seguindo essa lógica, Ana o definiu: “pra mim [o planejamento didático] é a organização pra minha aula, pra eu ter noção do que eu vou fazer, porque se eu não levar nada, eu fico perdida”. Maria afirmou que o planejamento didático é, para si, conforme uma bússola: “é como se fosse o meu norte, é o norteador das minhas aulas”.

Expressaram o saber de que o trabalho pedagógico exige programação, e por isso, para as professoras, planejar é indispensável. Nesse viés, fizeram sobressair a crença de que o planejamento didático protege a docência do improviso, da desordem e da perda de rumo. Um valor é vinculado a esse sistema: o professor deve garantir a previsibilidade, a organização e a nitidez sobre o que poderá acontecer. Não por acaso, Ana acrescentou: “Eu não gosto, eu não sou o tipo de pessoa que enrola, eu preciso ter aquilo organizado [...] pra não ficar algo solto”. Também defendeu que o considerado “bom planejamento” é aquele “bem organizado”, onde consta “ciência do que você vai fazer” e “do que você espera”.

As compreensões apresentadas podem influenciar um movimento de simplificação do sentido do planejamento didático na docência com as crianças pequenas por dois motivos.

O primeiro deles se dá ao concebê-lo como uma ferramenta em função do futuro, isolando-o das demais temporalidades: o planejamento se torna mais potente quando passado, presente e futuro são mobilizados em conexão, pois deixa de ser um produto fechado e passa a constituir-se como leitura do vivido, interpretação do que emerge e projeção de continuidades significativas para o grupo, partindo do pressuposto de que, se “as instituições educacionais, como as creches e as pré-escolas, são sistemas ecológicos complexos, ricos em vínculos e recursos, com potencial para autorregulação, **elas seriam asfixiadas pelo planejamento prévio**” (Rinaldi, 2016, p. 110, grifo nosso).

A segunda razão diz respeito ao planejamento didático concebido como uma ação solitária, envolvendo apenas o professor, unilateralmente elaborada e, posteriormente, aplicada às crianças. Perspectivas participativas discordam dessa noção, promovendo um planejamento solidário e compartilhado, em que “assumem-se (as crianças e a educadora) como identidades aprendentes em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 155).

Não obstante a organização prévia assumida como valor, não se pode afirmar que a concepção de planejamento didático tenha se expressado de modo unívoco. Maria enunciou, por sua vez, um saber segundo o qual o planejamento didático comporta flexibilidade, isto é, pode ser modificado conforme as andanças das crianças: “o planejamento é flexível, né, então a gente vai mudando de acordo com o que vai acontecendo na sala de aula”. Ao explicitar tal característica, a professora relatou:

Eu vou planejando de acordo com o que vai acontecendo no mês, ou então até com algo que acontece com eles mesmo na sala, aconteceu, ah, eles acharam um bicho lá no meio da sala e tudo, então eu já planejo às vezes uma aula por conta disso, procuro uma história, um vídeo pra falar como é que eles... o que é que acontece com aquele bicho, o nascimento e tudo, o que é interessante pra eles.

O relato se relaciona ao que Corsino (2012) defende ser fundante na planificação com as crianças pequenas: a concomitância entre previsibilidade e imprevisibilidade, ou seja, ao mesmo tempo em que se lançam intencionalidades de aprendizagem, permanece-se atento ao que o grupo revela no desenrolar do cotidiano educativo. Em chave convergente, associa-se ao conceito malaguzziano de *currículo emergente*: visão de planejamento como elaboração de hipóteses sobre o que pode acontecer a partir de experiências anteriores, formulando objetivos flexíveis e passíveis de reconfiguração conforme interesses e processos das crianças (Rinaldi,

2016). Assim, a professora expressou um modo de entender o planejamento que, ao menos em nível discursivo, reconhece que ele não se encerra no previamente definido.

Contudo, esse discurso encontrou pouca ressonância na fabricação observável do planejamento didático. Embora a (im)previsibilidade tenha sido defendida como um princípio importante, tal saber não pareceu suficientemente forte para deslocar, de modo substantivo, a realidade do planejar. Em diferentes situações, o que se evidenciou não foi propriamente uma flexibilidade fundada na escuta das crianças e na leitura do vivido, mas ajustes circunstanciais voltados à manutenção do funcionamento previsto. Isso se tornou notável, para exemplificar, quando Ana, ao assistir ao vídeo sobre as próprias escolhas, justificou a não realização de uma atividade com as crianças pela falta de cópias e impressões, não autorizadas pela escola em razão de outras demandas.

Nessa configuração, o que as professoras nomeavam de planejamento flexível não correspondia propriamente à abertura pedagógica ao que emergia das experiências, mas a um modo de reorganizar o previsto diante de impedimentos concretos: reajustar meios, tempos e procedimentos para preservar, tanto quanto possível, a estrutura já concebida. A flexibilidade, assim, aparecia mais como manejo operacional do que como princípio de abertura às crianças. É nesse rumo que a situação reparada se aproxima do que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 117) denominam *nominalismo pedagógico*:

Sem o sucesso nesta tarefa de desconstrução consciente, a construção de pedagogias participativas pode reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivismo), sem alteração da realidade substantiva da praxis vivida pelas crianças.

A desconstrução consciente de pedagogias da transmissão arraigadas na realidade brasileira demanda alcançar os modos mais profundos de conceber o planejamento didático na realidade do fazer pedagógico cotidiano. O vocábulo *flexibilidade* se fazia presente, mas era visível, em seu lugar, o “incontrolável” como incômodo e dependente de uma neutralização. O desdobramento dessa organização prévia mobilizada como valor foi identificado na crença de Ana de que ter planejamentos prontos com certa antecedência lhe permitia lidar melhor com contingências na pré-escola, ou seja, a antecipação era valorosa; uma estratégia para deslocar, substituir e rearranjar atividades, visando preservar a performance da rotina:

Sempre eu tenho alguma coisinha que eu posso fazer, eu já sei o horário de fazer agenda, eu sei o horário de lanche, eu sei o horário de recreio, eu me organizo

conforme os horários. Então assim, não tenho tanto problema, porque eu acho que já percebeu, eu faço sempre as coisas antecipadas, e aí eu posso alternar sobre isso, vou fazer isso aqui logo hoje. Vou fazer uma aula mais livre, vou fazer... Vou pegar eles, vou levar pro parque, um momento que eu não faço sempre, porque eu sempre espero que o professor de Educação Física faça, e ele nem sempre faz. Vou fazer uma brincadeira com eles direcionada na quadra, vou falar sobre higiene pessoal, vou fazer uma atividadezinha de desenho livre que eles nunca mais fizeram. Então eu posso alternar.

Nessa linha, a planificação antecipatória ganhou relevância não apenas por prever a ação docente, mas por gerar segurança para sustentar a rotina diante do que escapa. Quanto mais o dia está esquadrinhado em atividades possíveis, mais se fortalece a crença de que será possível evitar desconfortos, recompor o fluxo e manter sob controle a sucessão esperada dos acontecimentos. Com isso, a rotina tendeu a ser compreendida menos como estrutura flexível de sustentação da vida coletiva e mais como trilho de horários fragmentados a ser obedecido e preservado. Nessa direção, cabe a advertência de Barbosa (2000, p. 45):

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

À luz da crítica às rotinas como tecnologias de alienação, a fala da professora Ana evidenciou o risco de esvaziamento do fazer docente, reduzido à sustentação da engrenagem diária: um fazer que segue, mas já fragilizado em sentido, guiado, sobretudo, pela necessidade de garantir a ininterrupção do funcionamento.

No mesmo caminho, saberes, crenças e valores incitados pelas docentes também se deixavam entrever na própria linguagem com que significavam o planejamento didático. À luz da leitura de Kramer (2004) inspirada em Bakhtin, a palavra é reflexo da realidade, mas é também a própria força que organiza a experiência humana, conferindo-lhe sentido e direção antes mesmo que totalmente processada pela consciência. Excertos como “vou fazer uma aula mais livre”, “vou levar pro parque, um momento que eu não faço sempre” e “vou fazer uma atividadezinha de desenho livre que eles nunca mais fizeram”, articulados à recorrência de termos, nas falas das professoras, como “aula”, “sala de aula”, “classe”, “aluno”, “ensino” e “recreio”, desvelam uma gramática escolar em operação na pré-escola, a qual atende crianças

pequenas, em faixa etária pertencente à primeira etapa da Educação Básica. Possivelmente há relação entre os princípios manifestados pelas palavras e experiências anteriores das docentes no Ensino Fundamental ou, até mesmo, do próprio contexto escolar onde estavam inseridas.

A gramática escolar comunicada pelas professoras, estruturada de saberes, crenças e valores, não se mostrava somente como traço linguístico isolado, mas como indício de um afastamento em relação à identidade da educação de crianças pequenas brasileiras conquistada historicamente (Brasil, 1996; 2009a; 2017). Rocha (2001) alerta sobre tal processo, afirmando a construção de uma pedagogia específica da Educação Infantil:

[...] faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como o objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (p. 31, grifo nosso).

É justamente na desconfiguração da pedagogia da Educação Infantil na realidade praxeológica da pré-escola, que Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) aludem à preservação de uma pedagogia da burocracia, herdeira de modelos industriais trasladados aos contextos educativos, regida pela “[...] organização da classe que permanece, nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos” (p. 305). Percebeu-se que, aquilo que se aproximava das interações e da brincadeira, eixos do currículo da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas (Brasil, 2009a), tendia a ser visto como de menor valor. Logo, observou-se, na concepção de planejamento didático, crença de maior legitimidade atribuída ao ensino, à aula e ao controle, do que à promoção do desenvolvimento global das crianças (Brasil, 1996, 2009a).

Em segundo lugar, somada à concepção antecipatória, aflorou a compreensão do planejamento didático como **documento de registro**, fato igualmente ilustrativo da pedagogia burocrática. Ambas as concepções podem ser significadas como simplificações relacionadas: se, em uma direção, o planejamento didático se reduz à previsão e à distribuição prévia do que será feito, em outra, converte-se em instrumento de inscrição e formalização onde são fixadas essas previsões. Diminuí-lo ao instrumento é estreitar a sua densidade educativa e aproximá-lo

de uma racionalidade que privilegia mais o ordenamento da forma do que a reflexão contínua acerca do cotidiano. Essa concepção foi perceptível na fala de Maria, quando o definiu como “aquele documento essencial que a gente tem para poder dar continuidade às nossas aulas”. Já Ana descreveu, em poucas palavras, o seu modo de planejar: “distribuir atividades pelos dias”, registrando essa “distribuição” sucinta no instrumento de escrita do planejamento didático.

Essa noção se fortaleceu na importância dada ao caderno de planejamento. Ainda que Maria reconhecesse ser possível planificar sem ele, afirmou: “Ah, não pode faltar o meu caderno de planejamento”. Assim, expressaram o saber pelo qual, além de apoio, o registro da projeção desenvolvida consiste no lugar onde o planejar se corporifica e comunica, adquirindo existência visível e reconhecível. Nesse viés, Ostetto (2000) defende: “Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador” (p. 177). Por outro lado, a autora alerta sobre os perigos da simplificação do processo de tecer o planejamento didático à aparência:

[...] prossigo afirmando que planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos (Ostetto, 2000, p. 177).

O planejamento didático como mera forma desvela um saber que parecia ganhar legitimidade: planejar consistia, fundamentalmente, em registrar, organizar e distribuir ações em um suporte formalmente reconhecido. A crença sustentada era a de que a presença desse documento preenchido era suficiente para assegurar direção e consistência ao trabalho com as crianças pequenas. Já o valor mobilizado aparentava ser este: o planejamento didático precisa estar instrumentalizado nos devidos moldes.

O instrumental aderido pelas docentes reforçou tal leitura. As agendas usualmente tomadas para registrar o planejamento didático continham o instrumental para o planejamento diário sugerido pelas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2025). Ele apresentava espaços para identificação da data e do dia da semana, assim como dos campos de experiências e direitos de aprendizagem firmados nas orientações curriculares nacionais (Brasil, 2009a; 2017). No item “Experiências”, incluía

a listagem de possibilidades educativas análogas aos incisos do artigo 9º das DCNEI; a coluna “O que as crianças podem aprender” era destinada aos objetivos de aprendizagem. Havia, ainda, a seção para elencar os nomeados tempos permanentes — que acontecem todos os dias, como roda de conversa e leitura da história — e diversificados — que variam, com múltiplas possibilidades de criação — (Fortaleza, 2020), a coluna “Organização das experiências”, para descrição do vivenciável no dia, e, por fim, um espaço de avaliação, destinado às observações sobre o desenvolvimento das experiências e aprendizagens das crianças.

No contexto investigado, o instrumental remeteu a um simplório formulário a ser preenchido. As falas das professoras foram contundentes nesse sentido. Ana afirmou: “Porque ele já vem todos os incisos, tudo ali. Eu só marco, não tenho mais que ficar... Porque ali eu acho que é tudo burocracia”. Maria avaliou que “os incisos estarem aí facilita”. As educadoras fizeram referência à presença das DCNEI (Brasil, 2009a) mediante incisos do artigo 9º sobre viabilidades de experiências para serem pensadas no traçar do planejamento didático, como apenas itens a serem assinalados, reforçando uma lógica de cumprimento formal. Essa leitura empobrece o alcance histórico e conceitual das diretrizes, justamente porque o documento não propõe um currículo reduzido à marcação de campos, mas a concepção complexa de trabalho pedagógico, que demanda professores pesquisadores, atentos e mobilizados na articulação de saberes e experiências das crianças, com patrimônios produzidos pela humanidade, em favor de seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Dessa maneira, embora a norma apresente possibilidades orientadoras, elas não se oferecem conforme uma lista estanque a ser mecanicamente assinalada, mas como chaves de inspiração a serem contextualizadas no interior de cada proposta pedagógica. Não por acaso, o próprio documento alerta: “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (Brasil, 2009a, art. 9º).

Foi notabilizado que as professoras, durante a produção do planejamento didático, sinalizavam rapidamente, não apenas as possibilidades de experiências constantes nas DCNEI, mas também os campos de experiências e os direitos de aprendizagem que emergiram com a publicação da BNCC. Campos e Barbosa (2015) tratam acerca das possibilidades pedagógicas da Base, referenciando-a como continuidade curricular das valorosas concepções frisadas nas DCNEI, em diálogo com Fochi (2024), quem convoca à recusa da simplificação da Base, que a converte em grade de objetivos ou *checklist*. Os direitos de aprendizagem são, para o autor,

um convite para, ao projetar linhas de aprendizagem, interrogar-se e refletir constantemente sobre o potencial das experiências de garantirem às crianças conviver, conhecer-se, expressar, participar, brincar e explorar. De semelhante modo, os campos de experiências são defendidos pelo pesquisador como arranjo curricular em harmonia com a pedagogia da Educação Infantil, que provoca o professor a interpretar os percursos infantis em sua complexidade, articulando observação, escuta, documentação e reelaboração.

Além da burocratização evidenciada na forma como as professoras lidaram com os orientadores curriculares nacionais no planejamento didático, o próprio ritmo observado na produção desse planejamento também foi revelador. A praticidade, a rapidez e a facilitação do registro pareceram constituir aspectos de valor, de modo que prevaleceram a escrita ligeira, a marcação célere dos campos e a listagem das ações, com poucos indícios de um movimento mais detido de problematização da realidade dos grupos de crianças.

As fotografias dos registros do planejamento didático tornam essa tendência mais ilustrativa.

Figura 8 – Modo de registro do planejamento didático por Ana

Planejamento diário Data: 24/11/2025

☐ Segunda ☐ Terça ☐ Quarta ☐ Quinta ☒ Sexta

Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer-se; Brincar; Explorar

Campo 1: O eu, o outro e o nós
 Campo 2: Corpo, gesto e movimento
 Campo 3: Traços, sons, cores e formas
 Campo 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação
 Campo 5: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS	AVALIAÇÃO
(I) - promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;		Chegada	MANHÃ E TARDE:	
(II) - favorecer a interação das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;		Roda de conversa	• Rota 6 - Motricidade recidiva	
(III) - possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;		Tempo diversificado	• Clari - Números - pag. 99	
(IV) - raciocínio, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais temporais;			• Casa - pag. 98 (temas de comunicação)	
(V) - ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;		Higiene e alimentação		
(VI) - possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;		Tempo diversificado		
(VII) - possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;		Brincar		
(VIII) - incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;		Roda de história		
(IX) - promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;		Tempo diversificado		
(X) - promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;				
(XI) - propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;				
(XII) - possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.				

Fonte: Elaboração própria (2025).

Vê-se que, no caso de Ana, essa tendência ganhou contornos ainda mais nítidos. O registro do planejamento didático evidenciou a priorização prática das atividades do livro que seriam realizadas naquele dia, em “classe” ou em casa, em consonância com sua definição de planejar como “distribuir atividades pelos dias”. A própria docente explicitou esse movimento ao afirmar: “No começo do ano eu colocava tudo isso no plano. Hoje eu não coloco mais. Eu coloco só a atividade”. Nessa escolha, tornou-se visível um saber segundo o qual planejar se concentra naquilo que deve ser executado como tarefa central do dia; uma crença de que os demais tempos do cotidiano não precisam ser explicitados com mesmo cuidado, por ocuparem lugar secundário diante do que, para a professora, realmente importa registrar; e o valor que a “atividade” não pode deixar de ser planejada, uma vez que é vista como o acontecimento mais importante do dia para o desenvolvimento infantil.

Ainda, Ana declarou que, de tudo o que as crianças fazem na pré-escola, planejava “a vivência que elas vão ter”, utilizando a palavra para se referir precisamente à atividade em foco. Essa escolha vocabular indica uma operação de estreitamento semântico e pedagógico: a vivência, em sua amplitude, passa a ser identificada como atividade dirigida, como se o vivido pelas crianças pudesse ser condensado no aporte seletado pela docente. Coloca-se, então, uma questão: em que medida a atividade central termina por subsumir a complexidade cotidiana? É nessa direção que a advertência de Ostetto adquire particular força, ao recusar a restrição do pedagógico:

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? (2000, p. 185).

O estado identificado relaciona-se, em grande medida, à separação historicamente produzida e hierarquizada entre cuidado e educação, fortemente denunciada por Kuhlmann Jr. (1998) como uma falácia. Todo o tempo é pedagógico e merece igual valor no planejamento didático. Além da “hora da atividade”, as crianças chegam, brincam, alimentam-se, esperam, descansam, deslocam-se, conversam e interagem de múltiplas maneiras. E se esses momentos também compõem a experiência educativa, cabe perguntar como podem ser pedagogicamente

sustentados quando não são pensados, projetados e/ou problematizados no planejamento. Essa questão também parece ter incidido sobre o registro produzido por Maria.

Figura 9 – Modo de registro do planejamento didático por Maria

Planejamento diário Data: 27.11.24

☒ Segunda ☐ Terça ☐ Quarta ☐ Quinta ☐ Sexta

Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer-se; Brincar; Explorar

Campo 1: O eu, o outro e o nós ✓
 Campo 2: Corpo, gesto e movimento ✓
 Campo 3: Traços, sons, cores e formas ✓
 Campo 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação ✓
 Campo 5: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações ✓



EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS	AValiação
(I) - promovem o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;		Chegada	Acolhida: desenho livre	
(II) - favoreçam a interação das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;		Roda de conversa	Conversas Espontâneas	
(III) - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;		Tempo diversificado	Classe: Alfabeto e letra inicial (caderno)	
(IV) - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;		Higiene e alimentação	Momento do lanche	
(V) - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;		Tempo diversificado	Casa: Caderno: Nome próprio	
(VI) - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto organização, saúde e bem-estar;		Brincar	Brinquedos livres na patio Quadra	
(VII) - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;		Roda de história	Leitura de história em sala.	
(VIII) - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;		Tempo diversificado	Momento livre.	
(IX) - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;				
(X) - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;				
(XI) - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;				
(XII) - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e				

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quando perguntada sobre o que é planejado, de tudo o que as crianças costumam fazer na pré-escola, Maria respondeu: “O que é planejado, é planejado desde a acolhida, o que é que você vai fazer na acolhida, né? Como é que eles vão receber a roda de conversa”. Em outro momento, ela prosseguiu com a ideia: “Eu acho que nenhuma das etapas pode faltar. Eu acho que todas são importantes”. Factualmente, como o visto no registro, a professora tinha a prática de escrever todos os tempos listados no instrumental, conceituando-os brevemente. No entanto, em outra fala, Maria declarou: “O que é planejado e pensado é mais a questão mesmo da parte diversificada”, referindo-se às “atividades do dia”, mostrando que o que demandava mais concentração e cuidado no momento de planejar, era esse tempo. Sendo assim, ainda é possível identificar certa hierarquização, mesmo que menos iluminada.

Nessa listagem de momentos totalmente diferentes entre si e pouco interligados, é chamada a atenção para a fragmentação do ritmo pedagógico no planejamento didático. Sobre isso, Fochi (2023) vem anunciando a imprescindibilidade das *microtransições*: passagens que conectam uma situação a outra, criam ritmos, produzem bem-estar e estruturam o dia a dia na

creche e na pré-escola, mas que, não raro, ficam fora das discussões pedagógicas e acabam convertidas em tempos de espera, controle e automatização. Ao esboçar os modos de realizar esses entretempos, constrói-se fluidez e narratividade no planejamento didático e no cotidiano com as crianças pequenas. Com a concepção de tempo potente à educação e ao bem-estar dos sujeitos, na Pedagogia-em-Participação, ele é concebido e praticado como uma polifonia dos ritmos das crianças a ser cuidadosamente escutada, respeitada e valorizada, para ser traduzida em experiências ricas em sentido.

Ao visualizar a listagem de tempos, pode-se inferir que Maria mobilizou um saber pelo qual o planejamento didático é feito pela enumeração de tempos organizados em blocos separados; a crença do tempo pedagógico regido prioritariamente pelo tempo cronológico, em outras palavras, pela sucessão ordenada de momentos previstos; e o valor do foco nos blocos temporais tidos principais, em detrimento dos entretempos, conexões e transições.

Outrossim, ao analisar os cadernos de planejamento das professoras, observou-se que, no início do ano letivo, o registro se dava de maneira mais detalhada, cumprindo todas as colunas figuradas no instrumental. Com o passar do tempo, passaram a ignorar algumas delas, apontando para a razão do cansaço docente. Decerto, o sentido do planejamento didático não reside, por completo, na forma de registro; contudo, a ausência de registro sobre determinados elementos pode sinalizar a rarefação de movimentos de reflexão e elaboração a seu respeito, sobretudo quando, no plano observável, tampouco se identificaram trocas ou discussões entre as profissionais acerca dessas dimensões.

Uma dessas dimensões que deixaram de ser registradas foi a divisão destinada às finalidades de aprendizagem. Sobre isso, a professora Ana assumiu: “a falta dos objetivos não faz tanta diferença pra mim. Porque eu sei o que elas [as crianças] estão fazendo. Eu sei quais os objetivos da minha aula. E eu sei o que eu espero delas. Então pra minha aula não precisa ser anotado. Mas visualmente, esteticamente, me fazem falta”. A docente defende, na sua fala, que os objetivos podem se manter restritos ao foro íntimo, sem a necessidade de elaboração e comunicação: preserva-se a convicção de que “saber para si” basta para sustentar o trabalho.

Essa crença leva os objetivos de aprendizagem à simplificação, tratando-os como mera burocracia em dar beleza a uma planilha friamente preenchida. Se as pré-escolas têm o papel educativo de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas, o complexo movimento de refletir, investigar, discutir, elaborar, focalizar, explicitar e comunicar o que as crianças podem aprender imprime, evidentemente, a intencionalidade pedagógica. Percebe-se

que, no planejamento didático, as professoras registravam o que deveria ser realizado, mas as possíveis aprendizagens decorrentes dessas previsões eram preservadas em segundo plano. Tal evidência pode transparecer a prática de ensino independente da aprendizagem. “Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilharíamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos” (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 94). Ao focar o ensino prescritivo, uma evidência de invisibilização das crianças estava no fato de que, apesar de cada uma das duas professoras lidarem com dois grupos de crianças em atendimento parcial, o planejamento não sofria nenhuma alteração a depender da identidade de cada agrupamento, sendo transpostas da mesma maneira, ora pela manhã, ora pela tarde.

A outra dimensão em apagamento, de maneira complementar, foi a avaliação. Tal ausência não é irrelevante, sobretudo porque observação, planificação e avaliação integram um mesmo ciclo pedagógico, continuamente tecido no esforço de manter o cotidiano em sintonia com as crianças e a intencionalidade educativa da instituição. Se as possíveis aprendizagens já não eram explicitadas no planejamento, também se enfraquecia a avaliação das aprendizagens, como se uma dimensão arrastasse a outra ao apagamento. Nessa direção, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 30) rememoram que “a observação é contextual, pois não se avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educativo que se criou”. Portanto, o que se problematiza não é a ausência de um campo escrito no instrumento, mas o enfraquecimento de uma lógica reflexiva em que escuta, planificação e avaliação se alimentam mutuamente nas interpretações do vivido e nas (re)projeções significativas e participativas.

A eliminação da dupla objetivos-avaliação na produção do planejamento didático possibilita revelar um saber segundo o qual planejar se concentra, sobretudo, na previsão do que será feito, sem exigir, com a mesma força, a explicitação do que se pretende promover e nem a retomada avaliativa dessas vias. Uma crença de que a condução cotidiana da professora e seu conhecimento prático sobre a turma são suficientes para sustentar as dimensões, mesmo quando elas deixam de ser inscritas, discutidas ou retomadas no instrumento. E deixa entrever um valor que privilegia a execução visível do planejado e sua formalização mais imediata, em detrimento do adensamento reflexivo que articula intenções e interpretações contextuais.

Para finalizar, faz-se crucial dar relevo à recorrência, nos dois modos de planejar, das “atividades de casa” como o único elo observável na elaboração do planejamento didático entre o processo educativo institucional e as famílias das crianças. Essa identificação ocorreu

permeada de ambiguidades. Em certa medida, a tarefa domiciliar foi defendida como uma boa possibilidade de acompanhamento das famílias, conforme Maria: “Acho que é importante ter um acompanhamento em casa. Que eles podem saber o que está acontecendo”. Possivelmente se evidencia uma simplificação dos modos de compartilhar com as famílias e de incluí-las nos processos de aprendizagem, reduzindo a participação ao acompanhamento pontual e externo. Essa compreensão se distancia de perspectivas em que as famílias não ocupam lugar periférico ou meramente auxiliar, mas são reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo, inclusive um de seus protagonistas, conforme preconizado na experiência educativa de Reggio Emilia (Rinaldi, 2024).

Por outro lado, a “tarefa de casa” também se revelou fortemente atravessada por pressões externas. Nas palavras de Ana: “Eu passo tarefa pra casa no Infantil IV, umas duas, no máximo, três vezes por semana. A gente sabe que não tem aquela obrigação de mandar a tarefa de casa. Mas se não mandar, vem a cobrança dos pais”. O envio de atividades a serem realizadas com as famílias pareceu menos vinculado a uma inclusão efetiva desses núcleos nos processos vividos pelas crianças e mais relativo à necessidade de responder a uma exigência social já instalada. Em vez de decorrer de uma relação de construção conjunta, participação e partilha de sentidos, a tarefa de casa surgiu como compensação pela fragilidade desse vínculo. Se a relação entre a instituição e as famílias estivesse alicerçada em formas mais consistentes de diálogo, talvez esse tipo de cobrança não se colocasse com tanta força. Afinal:

No cotidiano das unidades de educação infantil, para garantir os direitos e necessidades das crianças pequenas, é preciso um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – famílias e educadores –, para definir objetivos comuns e partilhar experiências. [...] A participação das famílias no cotidiano das instituições de educação infantil é considerada um dos elementos que definem a qualidade do atendimento (Monção, 2015, p. 654-655).

Mostraram-se ainda frustrações e desencontros relatados pela mesma professora: “Eles cobram mas não fazem”, bem como a constatação que, sem os devidos direcionamentos, os resultados devolvidos pelas famílias distanciam-se significativamente do produto almejado, conforme Ana compartilhou ao visualizar-se planejando e escolhendo uma atividade:

Essa daí do cabelo eu não colocaria como tarefa de casa. Eu sabia que era sobre consciência negra, mas não tinha nada na tarefa indicando isso, então veio tarefa que veio pregado arroz. Arroz branco. Entendeu? Então, assim... Não ficou exatamente do jeito que eu queria. Veio de todas as formas possíveis. Veio realmente uma diversidade. Mas não exatamente pra trabalhar a consciência negra.

A situação revela uma forma restrita de relação com as famílias, em que estas são convocadas a executar o previamente definido com suas crianças. Nessa chave, reaparece um teor avaliativo binário de certo ou errado que pode resvalar para a problemática da educação compensatória (Patto, 2022), em outras palavras, para a culpabilização das crianças e de suas famílias diante do que passa a ser lido na forma de fracasso, insuficiência ou inadequação da resposta produzida no espaço doméstico. Essa realidade entra em ressonância com Oliveira (2020, p. 124-125):

Infelizmente, tem-se observado que a corresponsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos.

Nesse ponto, sintetiza-se o saber de que é preciso manter algum canal de contato com as famílias; a crença de que a tarefa enviada para casa pode cumprir, quase sozinha, essa função de acompanhamento; e o valor da importância em oferecer às famílias uma evidência visível do trabalho realizado na instituição. Nesse contexto, a tarefa para casa apareceu mais como um artefato de cobrança, responsabilização e ruídos de comunicação, do que como uma relação orgânica de parceria escola-família, vínculo ainda restrito e fragilmente estabelecido na planificação do processo educativo.

Em síntese, permitiu-se identificar que o planejamento didático foi concebido, no contexto investigado, especialmente por duas vertentes ligadas: uma concepção antecipatória, que o via como previsão, organização prévia e proteção da docência diante do imprevisível, e uma concepção instrumental, que o reduzia ao registro formal, preenchimento do documento e distribuição das ações pelos dias.

A partir dessas concepções, foi possível apreender, inicialmente, saberes segundo os quais planejar é indispensável para dar direção ao trabalho, sustentar a rotina, organizar o tempo pedagógico, registrar o que será feito e manter algum elo com as famílias. Sobre esse alicerce, emergiram crenças de que o planejamento resguarda as professoras da desordem e da perda de rumo; de que a sua flexibilidade pode acontecer mediante rearranjos operacionais; de

que o documento preenchido, por si, assegura a consistência ao trabalho; de que a atividade central concentra o momento mais importante do cotidiano; e de que a tarefa para casa pode funcionar como principal mediação com as famílias. Por sua vez, os valores que atravessaram essas concepções apontaram para a magnitude da organização prévia, da previsibilidade, da visibilidade formal do trabalho, da praticidade no registro, da manutenção da rotina e de dar respostas observáveis às expectativas externas.

Tendo interpretado a maneira como o planejamento didático era concebido pelas professoras, impõe-se examinar as referências que o alimentavam concretamente, bem como o modo pelo qual se materializavam em escolhas recorrentes.

7.1.2 Referências e escolhas: entre livros didáticos e datas comemorativas

Antes mesmo de explicitar verbalmente aquilo de que se valiam para planificar, o cenário observado já deixava perceber quais materiais e referenciais guiavam a elaboração do planejamento didático pelas docentes. No gesto de reunir agendas, estojos, celulares e “livros do professor”, inscrevem-se indícios importantes sobre as bases que alimentavam as escolhas das professoras. O excerto extraído do diário de campo permite visualizar, com maior nitidez, essa cena, introduzindo o movimento analítico desta subseção, focada em examinar de quais fontes o planejar se nutria concretamente e como isso se articulava, adiante, à centralidade dos livros didáticos e das datas comemorativas.

Ana e Maria se preparam para iniciar o planejamento didático reunindo, sobre a grande mesa da sala dos professores, as suas agendas de planejamento, o estojo com materiais de escrita, os dispositivos de celular e os “livros do professor”. Os últimos correspondem aos materiais de apoio do livro didático e trazem orientações para a aplicação das atividades, sendo um sobre o livro didático do Infantil IV e outro sobre o livro didático do Infantil V. Não aparentam sentir dificuldades para selecionar ou dispor os materiais; ao contrário, os gestos são diretos, quase automáticos, como se cada objeto já ocupasse, de antemão, um lugar reconhecido no ritual de planejar. Do outro lado da mesma mesa, professores da pré-escola e do Ensino Fundamental também planejam, silenciosa e individualmente, formando ambiência de trabalho simultâneo, porém pouco partilhado. Ana utiliza o livro do professor como principal fonte de consulta. Seu movimento se volta à identificação das páginas ainda faltosas no livro didático, no intuito de finalizá-lo, não precisamente estabelecendo relação entre as páginas escolhidas. Maria, por sua vez, já concluiu todo o livro didático com as crianças do Infantil V e, por isso, recorre ao celular. Nele, pesquisa atividades sobre letras no *Google* a serem impressas, para compor os dias seguintes. São estes os materiais e referenciais presentes na hora de planejar: a agenda, o estojo, o celular e o livro do professor. É com eles, e a partir deles, que o planejamento didático vai sendo produzido (notas de campo).

Também pertinentes, contudo, foram as ausências que compunham essa cena. No cenário observado, não houve menção a documentos orientadores do currículo da Educação Infantil, exceto àqueles já incorporados, de forma quase residual, ao próprio instrumental de planejamento: as DCNEI (Brasil, 2009a), nos incisos previamente fixados, e a BNCC (Brasil, 2017), nos campos de experiências e direitos de aprendizagem assinalados de maneira rápida nas planilhas, perto de passarem despercebidos pelas profissionais. Ainda, não foram notados, sobre a mesa ou em outros espaços, documentos produzidos em âmbito municipal, como a *Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza* (Fortaleza, 2020) e o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor* (Fortaleza, 2024). O último, mais recente, carrega volume específico dedicado à primeira etapa, intitulado “A cotidianidade na Educação Infantil”. A vista disso, orientadores curriculares não apareceram como materiais efetivamente mobilizados para consulta, estudo ou fundamentação das escolhas, com reduzida incidência no planejamento didático em ato.

As falas das professoras ajudam a qualificar esse quadro. Maria via a importância dos documentos municipais para quem está ingressando na rede, ao declarar: “Pra quem está entrando na prefeitura é que eles são importantes, porque você consegue seguir pra planejar”. Ana proclamou que as orientações apareciam de modo mais concentrado no início do ano, por parte da equipe gestora, sem a renovação do conteúdo: “A parte do planejamento é no começo do ano, que tiram as mesmas informações para mostrar alguma coisa sobre aquilo ali”. Noutro discurso da mesma: “Porque assim, tem a Base, né? Nas competências, nos campos, tudo... A gente recebeu um kit [referência aos volumes do DCRFor], mas na hora de planejar mesmo eu não trago, é desse tamanho [gesticula para endossar que o documento físico recebido é muito grande]”. Indicam que os orientadores somente são úteis aos professores recém-ingressos na rede e no início do ano letivo, quando são passadas informações repetitivas sobre o planejar; em outras palavras, que as mesmas já conhecem a ordem curricular da Educação Infantil, por isso dispensando a sua consulta. O motivo do tamanho do material se apresentou significativa: aparentemente, menos do que um impedimento estritamente material, mas um indício de um afastamento prático e simbólico ante os princípios conquistados na lei.

É certo que as práticas pedagógicas em pré-escola devem assumir, enquanto eixos, as interações e a brincadeira, projetadas para fomentar o desenvolvimento global das crianças, na medida que convivem, conhecem-se, expressam, participam, brincam e exploram. Não há um currículo genérico constituído de conteúdos ou prescrições externas; há uma mudança de

perspectiva com os campos de experiências: meninos e meninas, significados como o centro do planejamento didático, aprendem cotidianamente ao participar de experiências em diversas áreas, concreta e contextualmente, com seus saberes e experiências considerados e valorizados para ampliá-los em conexão com patrimônios construídos socialmente (Brasil, 2009a, 2017; Fortaleza, 2020, 2024). O que se observou, todavia, foi a centralidade do livro didático.

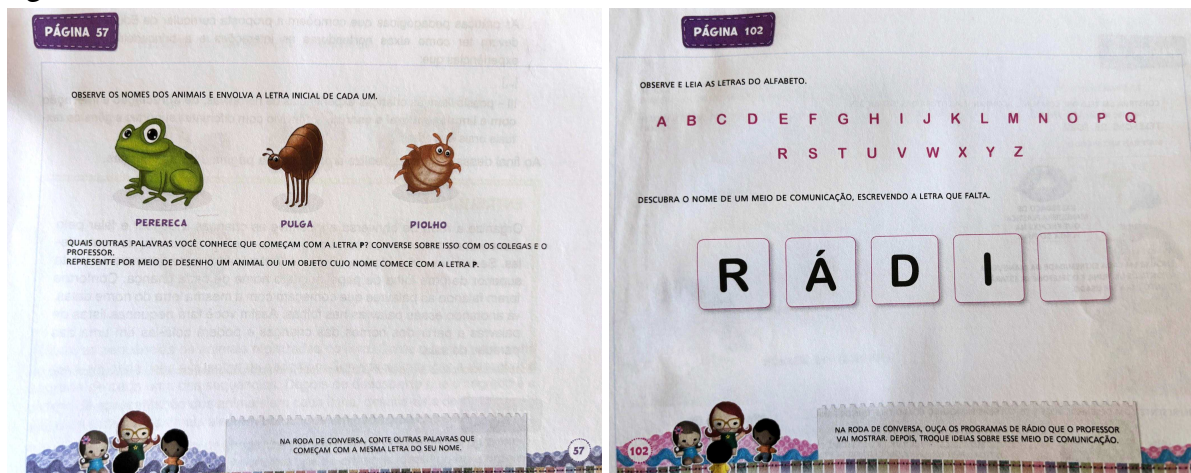
Na sequência levada para planejar, constava, por vezes, em primeiro lugar, a ação de olhar o que ainda faltava às crianças cumprirem no livro didático. Ao se ver planejando, Ana sintetizou com nitidez essa ação: “Aí foi só uma divisão do conteúdo do livro”. Em outra ocasião, reafirmou: “Tava dividindo as partes do livro que faltavam”. Isso explicita um modo fortemente orientado por distribuição das páginas ainda pendentes, assumida, inclusive, como estratégia de praticidade: “Pra mim, se torna mais prático. Porque eu gosto de dividir” (Ana). A sua conclusão passou a atuar como o marco de fechamento do período: “Mas eu encerrei o livro” (Ana). “Eu também encerrei” (Maria). O uso do livro pareceu, nesses discursos, mais ligado ao uso favorável e facilitado das professoras, do que às aprendizagens das crianças.

Paradoxalmente, a expressiva centralidade desse suporte no planejamento didático não se traduziu em adesão tranquila ou reconhecimento incontestado de sua potência. Contrário a isso, em meio ao descontentamento, saturação e incômodo por parte das professoras. Sobre essa evidência o fragmento do diário de campo se debruça:

Ana mantém o “livro do professor” acerca do livro didático do Infantil IV sobre a mesa como uma referência constante, folheando suas páginas, retomando atividades ainda não cumpridas e buscando decidir o que será realizado pelas crianças durante a semana. O material permanece no centro da mesa, mesmo quando passa a ser alvo de comentários marcadamente críticos. Em um momento, Ana interrompe o movimento de consulta e, em tom de cansaço e irritação, exclama: “Já tô com abuso desse livro, tenho aversão”. Maria acompanha a queixa e responde: “Ainda bem que na próxima semana é só Natal”. Pouco depois, outra professora se aproxima da mesa e, ao tomar conhecimento do assunto, acrescenta, em tom de brincadeira: “Não vejo a hora de jogar esse livro fora”. Essas falas emergem com espontaneidade, como se dessem vazão a um incômodo partilhado, já sedimentado na experiência cotidiana com tal material. A crítica não parece capaz de romper com sua centralidade. Ao contrário, convive com ela (notas de campo).

Ao serem indagadas sobre o motivo da insatisfação, elas apontaram para demanda de materiais que faltam na escola e, também, que “ele trata como se a criança já soubesse de coisas que ela não sabe” (Ana). Outra crítica, ainda, foi a fragmentação que ele traz, como ao solicitar conhecimentos sobre determinadas letras isoladas e descontextualizadas, como pode ser averiguado nos excertos.

Figura 10 – Excertos do livro didático do Infantil IV



Fonte: Elaboração própria (2025).

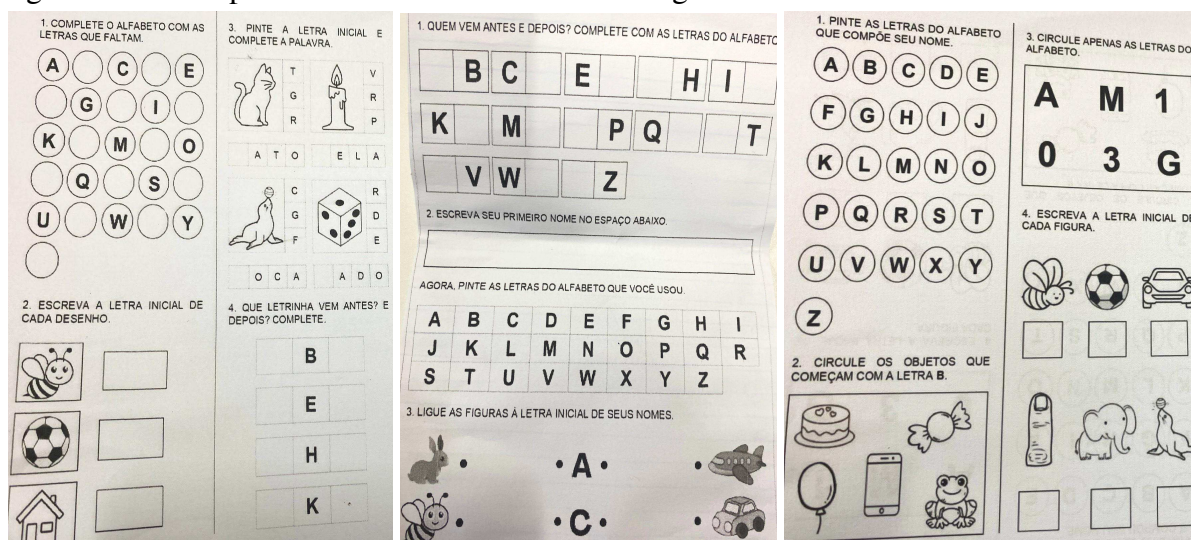
Com base neles, Ana anunciou: “Eu acho uma quebra. Porque ele não dá nem as outras letras, aí de repente ele vem com o P. É algo assim... Cadê as outras letras do alfabeto?”. E Maria concordou: “Eu acho muito vago também, porque aqui na escola pedem diagnóstico, né? Diagnóstico de alfabeto, nome completo. E é um livro parecido com o do Infantil IV. São atividades soltas. Como é que eu vou ensinar a criança o alfabeto se eu não... Todo dia eu tinha que falar o alfabeto. Se eu fosse só pelo livro, isso tá muito vago”. Apesar das críticas, não discordaram do foco alfabetizador; contrariamente, viu-se a insatisfação por o livro não corresponder, aos seus olhos, à progressão esperada para esse ensino.

Quando indagadas sobre o porquê de utilizarem o livro mesmo discordando dele, as docentes falaram: “Ele é um material de apoio. Pelo que dizem. Só que se você não usar o livro, vem a cobrança” (Ana). “A gente precisa usar aquele livro” (Maria). “Ainda tem aquela visão de que você não tá fazendo nada” (Ana). “Até porque a família não tem a noção de que a criança aprende brincando. Então, pra elas, tem que ter um conteúdo que eles estão fazendo alguma coisa dentro de sala de aula” (Maria). Assim como a recorrência do envio de tarefas de casa, a atividade no livro apareceu como cobrança dos pais/responsáveis. Reiteradamente, assume-se que, um compartilhamento efetivo do processo educativo com esses adultos, com a sua inclusão concreta e não apenas discursiva, poderia evitar a manutenção de expectativas pouco coerentes com a educação de crianças de 4 e 5 anos, como a de que a aprendizagem só ocorre, ou só ganha legitimidade, quando aparece sob a forma de conteúdos visíveis, tarefas e atividades no papel (Monção, 2015).

Nesse planejamento didático guiado, sobretudo, pelo livro didático, entreveem-se, quanto aos saberes, a compreensão de que planejar consiste em dividir, distribuir e cumprir o que ainda falta no material, bem como a noção de que o trabalho pedagógico deve responder à comprovação externa. Quanto às crenças, sobressai a ideia de que o livro, mesmo insuficiente, fragmentado e alvo de incômodo, continua sendo um apoio necessário, pois organiza de modo prático a ação docente; além de que o ensino, inclusive das letras, deve seguir certa progressão mais explícita e controlável. Já quanto aos valores, evidenciam-se a praticidade, a agilidade, o cumprimento do material, a visibilidade do trabalho docente e a legitimação social de práticas que se materializam em páginas feitas, tarefas e conteúdos conferíveis.

Tendo concluído o uso do livro didático pelas crianças do Infantil V, Maria passou a buscar, no *Google* e com o suporte do celular, atividades para impressão que preservavam uma lógica bastante semelhante àquela presente no próprio livro. Ainda que tal material fosse alvo de denúncias, a sua racionalidade não era propriamente abandonada, mas prolongada em outras superfícies. As propostas escolhidas para serem coladas nos cadernos de atividades das crianças mantinham marcas da fragmentação, padronização e desconsideração da potência dos sujeitos, reiterando um modo de planejar construído menos pela escuta do grupo e mais pela necessidade de oferecer tarefas visíveis, organizadas, homogêneas e passíveis de controle.

Figura 11 – Exemplos de atividades de caráter homogeneizador



Fonte: Elaboração própria (2025).

Foram escolhidas as atividades figuradas, sem critérios identificáveis, envolvendo competências voltadas à identificação e à escrita das letras do alfabeto. Diferentemente do que

aparecia no livro, nelas se exigia o alfabeto completo, e não mais apenas uma letra específica. Tal escolha parece indicar, sob a ótica da professora, a busca por conferir maior sequência e fechamento às propostas, evitando que permanecessem “soltas”. Seguindo os saberes, crenças e valores mobilizados na prevalência de uso do livro didático, acrescenta-se a compreensão de que o planejamento deveria oferecer tarefas mais completas, mais fechadas e menos “soltas”, mesmo que implicasse na homogeneização do processo educativo, aquilo que Barbosa e Horn (2008) apontam como currículo estéril, feito de atividades repetitivas às crianças e, também, aos professores:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando do quem ouça, quem observeu ou o que se aprenda. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa (p. 35).

As atividades escolhidas revelam não apenas um repertório empobrecido, mas um modo de organizar o currículo que não se deixa afetar pela transitoriedade, pela incompletude e pela pesquisa que constituem o conhecimento vivo. Ao invés de abrir as possibilidades para exploração, investigação e produção de sentidos com as crianças, as tarefas impressas tendiam a reiterar exercícios previsíveis, orientados por uma lógica de repetição e fixação. A passagem do livro para as folhas impressas prolongou o modelo homogêneo, fechado às pluralidades de experiências e culturas que compunham os grupos de 4 e 5 anos. Produzindo simplificação em um modelo uniforme, o tipo de exercícios em folha ilustrados contribuem para o extermínio da *biodiversidade pedagógica*: “a diversidade de propostas pedagógicas na educação básica. Essa diminuição tem sido um prejuízo para o desenvolvimento da educação básica, pois, na educação e na cultura, tal como na natureza, essa diversidade é uma alavanca de sustentabilidade e crescimento” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2017, p. 82).

Houve, inclusive, a transferência desse teor homogeneizador para o planejamento didático guiado por datas comemorativas, em diferentes faces. Uma primeira expressão disso apareceu na escolha de uma atividade para o Dia da Bandeira. Observou-se a seleção de um mesmo desenho da bandeira do Brasil para ser impresso e utilizado por ambas as professoras, cabendo apenas variar o material de preenchimento desse desenho: Ana escolheu utilizar tinta com as crianças de 4 anos, e Maria, papel crepom com as de 5. A proposta reiterou uma lógica

em que a data comemorativa parecia funcionar como um pretexto para execução de atividades uniformes, destituída da construção de processos reflexivos, conforme Ostetto problematiza:

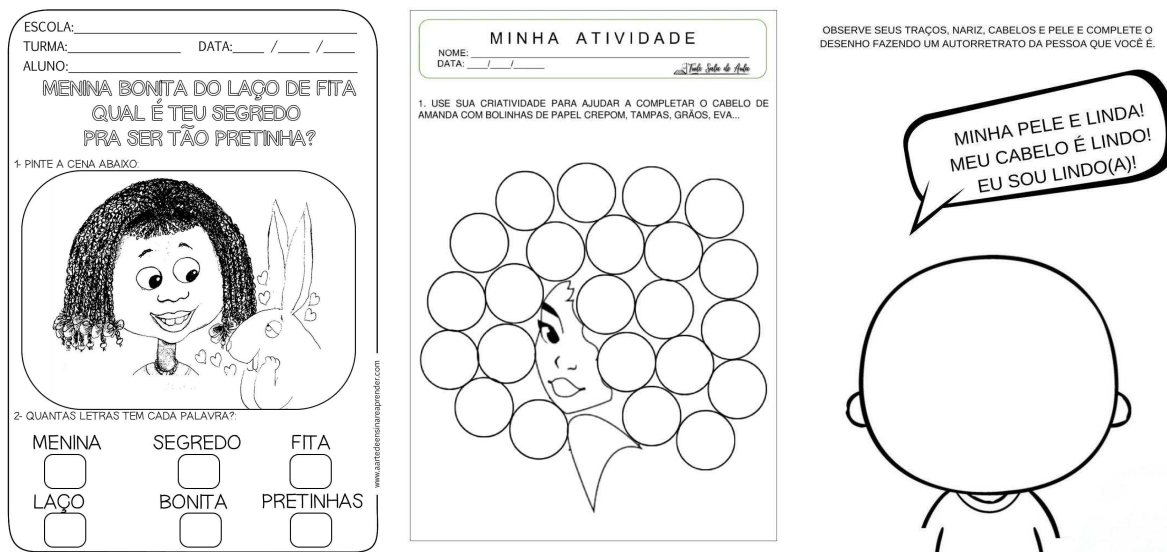
Quem disse que 1º de Maio é Dia do Trabalho? Há razões para se comemorar este fardo? Em questão de data, não seria relevante falar sobre o dia do trabalhador, revelando o sujeito que está por trás da atividade produtiva? Por que é comemorado o Dia de Tiradentes e não se comemora o Dia de Zumbi, que aliás sequer consta do calendário comum? E a semana da Pátria? Que pátria é essa, de fome e miséria, desemprego e desmandos políticos? O que é o Brasil, o que é ser brasileiro, hoje? Além de todas essas considerações, é possível perceber no planejamento baseado em datas comemorativas a mesma problemática da modalidade anterior. Ou seja, o planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada (2000, p. 182).

A tendência seguiu para formulação de atividades pautadas no Dia da Consciência Negra. A despeito da crítica, evidentemente, havia esforço, por parte das professoras, em levar a temática étnico-racial para as crianças. As intenções eram: “Eu pensei na participação deles e de se reconhecerem como são mesmo. Porque muitas das crianças não enxergavam a cor que têm. Crianças negras diziam que eram brancas. Fiz pra eles terem essa identificação” (Maria) e “Eu pensei mais na questão do respeito com as diferenças” (Ana). Além disso, as docentes viam esse trabalho como um grande desafio, evidente na fala: “Eu me sinto desafiada. Porque é um assunto que não é fácil, né? É um assunto delicado. E tem a questão das famílias, né? A gente não sabe como as crianças trazem isso [o racismo] das famílias” (Ana).

Ana e Maria partiram, para chegar nas projeções, das interações na comunidade docente, por meio de empréstimos, indicações e lembranças de experiências anteriores. Ana relatou: “Uma professora ofereceu a história [“Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado], e eu achei bem interessante, porque eu nunca tinha trabalhado com ela”. Já Maria: “No meu caso, é porque eu já tinha trabalhado “O cabelo de Lelê” [de Valéria Belém] na creche. Mas também li essa história depois [“Menina bonita do laço de fita”]. Empréstou pra Ana e eu peguei emprestado”. Essas histórias se deslocaram entre as profissionais como os recursos possíveis para trabalhar a temática, influenciando na escolha das atividades ilustradas nos recortes.

Como as crianças negras foram representadas no planejamento didático baseado em datas comemorativas?

Figura 12 – Recortes de atividades sobre o “Dia da Consciência Negra”



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na primeira atividade figurada, a menina, personagem da história “Menina bonita do laço de fita” é retratada com a pergunta “qual é teu segredo para ser tão pretinha?”; depois, um exercício de quantificação das letras de palavras usadas na história. Pedagogicamente, há o perigo em transformar a negritude em enigma, curiosidade ou exotização, contribuindo para a inferiorização de meninas e meninos negros, bem como com a perpetuação do racismo nas interações pedagógicas, por trás de uma tarefa de passividade e mecanização da ação. Faz-se preciso romper, em creches e pré-escola, com o plano da curiosidade sobre a menina negra, ao plano do reconhecimento e da dignidade nas relações étnico-raciais vividas pelas crianças nas instituições de educação. Essa interpretação tem sustentação em Gomes (2003), ao afirmar:

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore (p. 77).

Modos de representação da criança negra na atividade podem se inscrever em um processo mais amplo de socialização, em que a criança negra já encontra poucos referenciais positivos e muitos estigmas, podendo destacar a negritude como exceção, curiosidade ou traço a ser justificado. Sobre essa mesma atividade, Ana compartilhou que a sua escolha foi alvo de oposição na escola:

Deu até polêmica essa atividade. Porque eu nunca tinha usado “Menina Bonita do Laço de Fita”. E aí eu peguei o material emprestado. Muito bom. Muito bem feito. Aí quando eu levei pra sala, passou outra professora e disse “você sabia que essa história não é mais utilizada?”, aí eu falei “por quê?”, aí ela “porque o coelho se pintou. Não queria ser branco e se pintou”. Tem muitas críticas.

A sua reação foi de autodefesa: “Eu disse: ‘É a primeira vez que eu tô trabalhando essa história aqui, e eu vou utilizar ela você querendo ou não’. Não sei qual o problema se ele tava querendo ficar igual a menina. Seria ruim se ele estivesse criticando ela”. A abordagem da questão racial não deveria constituir, nas instituições educativas, um campo de disputas em torno da pessoa que está certa ou errada, mas um espaço de estudo, reflexão e transformação da práxis, em prol do antirracismo. Exige-se abertura ao debate, problematização da proposta pedagógica e disposição para rever caminhos, justamente porque o tema não se esgota no foco individual de quem propõe. Gomes (2003, p. 81) envia uma chave central: “Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética”. E Cavalleiro (2012) ajuda a refletir sobre o caminho a essa transformação: “em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” (p. 35).

Em continuidade, a segunda atividade retrata o cabelo crespo em estereótipo feito de círculos a serem preenchidos pelas crianças com bolas de papel de crepom, tampas, grãos, EVA ou outros materiais. O cabelo crespo, potente marcador identitário da negritude, é levado ao lugar do estranhamento, um objeto a ser manipulado ou explorado com diversos materiais. Assim, a experiência tende a se reduzir ao preenchimento de um desenho estereotipado, sem ampliar os repertórios visuais e culturais. A inferiorização do corpo negro é, segundo Gomes, talvez a pior manifestação do racismo na sociedade brasileira, urgindo a construção de uma pedagogia corporal que reconheça e valorize as manifestações da cultura negra:

Por isso podemos pensar que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural. A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade (Gomes, 2003, p. 81).

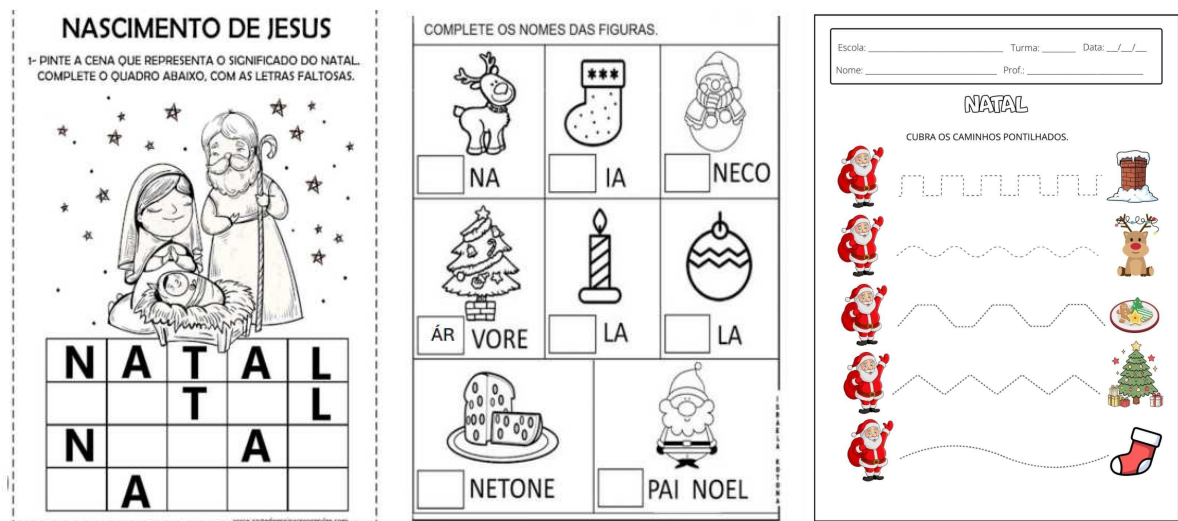
Já na terceira atividade, há um movimento aparentemente afirmativo: “Minha pele é linda! Meu cabelo é lindo! Eu sou lindo(a)!”. Propostas de autorretrato, por sua vez, podem favorecer processos importantes de percepção de si, afirmação das identidades e elaboração da autoestima. No entanto, isoladamente, tal proposta pode correr o risco de certa simplificação, ante uma práxis movida pelo antirracismo. Repetir um enunciado positivo sobre a imagem da criança negra, por si só, não garante que os contextos pedagógicos enfrentem uma hierarquia racial que historicamente produz a desvalorização dos corpos negros. Nesse viés, somente a atividade, mostra-se insuficiente quando a valorização da criança negra se concentra em frases prontas, sem ampliar repertórios culturais, estéticos e históricos que sustentem experiências mais concretas de reconhecimento. Coloca-se, então, uma questão: essa valorização acontece somente em novembro? A consciência negra na educação das crianças brasileiras não deveria comparecer em atividades isoladas ou em meses temáticas, mas constituir-se como princípio cotidiano, transversal e permanente, atravessando as relações, os materiais, a literatura infantil e gestos de cuidado todos os dias (Soares; Feital; Melo, 2023).

Outra manifestação dessa simplificação homogeneizadora da realidade pedagógica multicultural apareceu quando as professoras passaram a escolher atividades para o Natal. Ao se verem realizando essas escolhas, evidenciou-se que a data assumia centralidade como eixo das propostas pedagógicas de final de ano: “Estávamos planejando as atividades natalinas. Eu gosto de mostrar o Natal da Coca-Cola e o Natal mesmo” (Maria). Nesse mesmo sentido, Ana declarou suas intenções:

Tentei envolver letras, coordenação motora, formas geométricas no tema do Natal. A prefeitura tem muito que você não deve se prender a datas comemorativas. Mas, é uma data tão especial, e de finalização também do semestre, e tudo pra mim é tão especial que eu gosto. Eu gosto de trabalhar em datas comemorativas.

A afirmação foi endossada por Maria, que disse: “Eu também gosto. E um norte dos assuntos que a gente pode usar naquele período”. Ambas defenderam que o Natal, como a data comemorativa, pode ter muita vinculação com a vida familiar das crianças; segundo Ana: “Tudo à nossa volta está sendo ‘Ai, o papai Noel tá chegando no shopping’, ‘ai, está tudo com luzinha [referência às luzes utilizadas em manifestações natalinas]’”. A partir desse sentido, as professoras escolheram as atividades pautadas no Natal, conforme as amostras em destaque.

Figura 13 – Amostras de atividades pautadas no Natal



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na primeira atividade, a cena do nascimento de Jesus é tomada como referência central e convertida em proposta de pintura da imagem e repetição da palavra “Natal” por três vezes, seguindo o modelo. Nesse movimento, uma manifestação cultural e religiosa específica passa a ocupar lugar de evidência e naturalidade no planejamento didático, como se pudesse representar, de modo imediato e comum, a experiência de todas as crianças. À luz de Fleuri (2003), a escolha merece problematização, pois, em uma sociedade historicamente constituída pela diversidade étnica e cultural, identidades religiosas e culturais não são fixas, homogêneas, e nem universais. Quando a atividade assume uma matriz cristã como referência autoevidente, corre-se o perigo de invisibilizar os deslocamentos, as discontinuidades e a pluralidade de pertencimentos que atravessam as crianças brasileiras e suas famílias:

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou discontinuidades (Fleuri, 2003, p. 23).

Ainda, a intenção da professora de mesclar o tema natalino com a mesma vertente repetitiva e mecânica presente nas atividades de caráter homogeneizador, ao solicitar que as crianças reproduzissem, determinadas vezes, a grafia de uma palavra temática, distancia-se de uma imersão significativa na cultura escrita. Em vez de ampliar experiências com a linguagem

em seus usos sociais, simbólicos e expressivos, a atividade tende a esvaziar a escrita de sua densidade cultural, tratando-a sobretudo como algo a ser copiado e reproduzido. Essa redução se torna ainda mais problemática quando se considera que a escrita e a cultura que a envolve constituem patrimônios da humanidade (Brasil, 2009a) e, nessa perspectiva, inscrevem-se nos direitos das crianças. Aproximá-las da escrita, na Educação Infantil, envolve acolhê-las em práticas significativas e socialmente situadas, pelas quais possam entrar em contato com uma herança cultural à organização societária e aos modos de pensar, expressar e comunicar. Nessa direção, a crítica de Vygotsky permanece contundente:

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (Vygotski, 1991, p. 70).

A segunda atividade permanece em conflagração com o pensamento vygotskiano, transportando a imersão na linguagem escrita ao exercício fragmentado de correspondência entre sílabas e imagens. Na proposta “Complete os nomes das figuras”, o Natal emerge ainda transformado em lista de vocábulos — rena, meia, boneco, árvore, vela, bola, panetone, Papai Noel —, de maneira que a data passa a funcionar como organizador de um treino linguístico parcelado. Soma-se a isso o repertório imagético mobilizado, que reúne referências religiosas e fortemente comercial-midiáticas, contribuindo para um encadeamento de tarefas repetitivas. Nessa direção, a atividade também pode ser problematizada à luz de Fleuri (2003, p. 17), para quem a complexidade do campo multicultural reside na multiplicidade de nuances pelos quais as crianças podem experienciar e significar (ou mesmo não significam) tal celebração em seus contextos de vida:

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Na terceira atividade, ao instruir que as crianças cubram os caminhos pontilhados, ligando o *papai noel* à chaminé, à rena, dentro outros elementos dessa compreensão natalina,

subordina-se a experiência cultural ao exercício de *coordenação motora* e controle do traçado, como se o encontro com a escrita e com os sentidos socialmente produzidos em torno da data pudesse ser circunscrito ao treino da mão. O planejamento guiado por datas comemorativas tendeu a reduzir tanto a complexidade das experiências culturais quanto o direito das crianças de viver a escrita como prática carregada de sentido. Em vez de se constituir como espaço em que as crianças se educam, mediatizadas pelo mundo (Freire, 1996b), e em que a pedagogia se afirma como encontro de culturas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013), o que se produz é o encadeamento de atividades temáticas que simplificam o vivido, homogeneizam propostas e empobrecem a possibilidade de a pré-escola acolher, de modo mais plural e significativo, a diversidade cultural e a escrita significativa como direitos.

No planejamento didático orientado por datas comemorativas, identificaram-se os saberes de que as datas oferecem um norte temático para organizar o trabalho pedagógico; que podem ser ligadas a diferentes conteúdos e habilidades, como letras, coordenação motora e formas geométricas; e que possuem relação com o contexto social vivido pelas crianças. As crenças de que trabalhar com datas é coerente com a realidade ao redor, especialmente porque elas circulam nas famílias, no comércio, na mídia e nos espaços urbanos; além da crença de que tematizá-las torna o planejamento mais fácil de conduzir. Já os valores: a valorização do calendário socialmente legitimado, do caráter “especial” de certas datas, da visibilidade das atividades produzidas, da organização antecipada do planejamento e da segurança em operar com temas consagrados, ainda que isso implique simplificar a complexidade multicultural dos contextos, homogeneizar propostas e reduzir as experiências culturais e a imersão significativa das crianças na cultura escrita.

Evidenciou-se que, tomando os livros didáticos e as datas comemorativas como as principais fontes ouvidas, as professoras mobilizaram saberes ligados à compreensão de que planejar consiste em organizar previamente o trabalho a partir de referências já legitimadas e práticas socialmente em dominância, capazes de oferecer direção, sequência e visibilidade às ações pedagógicas; as crenças de que o planejamento precisa responder a cobranças externas, apoiar-se em suportes concretos, operar com temas familiares ao entorno social e materializar aprendizagens em tarefas observáveis, páginas cumpridas e produções conferíveis; e valores associados à praticidade, ao fechamento, à segurança, à organização antecipada e à validação do trabalho docente. Nesse quadro, urge dirigir-se aos propósitos em cena.

7.1.3 Para quê e para quem planejar? Três propósitos em cena

Se, até aqui, interessou compreender concepções de planejamento didático, como ele era produzido e sobre quais materiais e referenciais se fundamentada, é vital agora, para o fechamento do ponto, elucidar suas motivações e finalidades: por que, para que e para quem se planeja. Foram identificados três movimentos: planejar em nome do compromisso com as aprendizagens das crianças; planejar para medir conhecimentos das crianças; e planejar para garantir a proteção profissional contra possíveis cobranças externas.

A priori, identificou-se um valor expressivo na fala de Ana. “Acho extremamente importante [o planejamento didático], independente da série. Do infantil [refere-se à creche], à pré-escola, ao Fundamental [refere-se ao Ensino Fundamental]”. “Eu sei que tem dias que a aula é péssima porque você não consegue fazer as coisas do jeito que queria com os alunos. Mas acho totalmente diferente de você não ligar, não se comprometer com a aprendizagem deles”. “Mas a sua parte você tá fazendo para o desenvolvimento deles [das crianças]. Então é uma responsabilidade grande, você tá mexendo com crianças, tá mexendo com o aprendizado deles. Nada mais justo do que você incentivar, fazer o seu papel realmente de educador”. Há, impresso nessas palavras, o valor da postura de planejar como responsabilidade ética com o que os educandos podem aprender na pré-escola.

Nessa mesma perspectiva, Maria dá centralidade às crianças ao afirmar ser preciso “ter aquela visão do que eles vão aprender”, “pensar nos objetivos de aprendizagem, porque é o que a gente quer pra aquelas crianças” e, ainda, que “elas [as crianças] têm papel principal no planejamento. Por isso que a gente planeja pensando nelas, né? Pensando nos objetivos de aprendizagem delas. Então elas são fundamentais pra que esse planejamento funcione”.

Todavia, as perspectivas discursadas pelas professoras parecem entrar em tensão com o processo de planificação observado. Embora o compromisso com as aprendizagens das crianças tenha emergido, no plano do discurso, como um saber, valor e crença relevantes, tal centralidade não se apresentou como suficientemente fortalecida nos âmbitos observáveis do planejamento didático. Isso porque não foram vistos, de modo mais consistente, movimentos de explicitação, problematização ou construção compartilhada das aprendizagens possíveis e concretas a serem favorecidas com as crianças. Desse modo, o que se anuncia como finalidade central do planejar nem sempre encontra correspondência na materialidade de sua produção,

sugerindo que esse saber-valor-crença, presente e socialmente legitimado nas falas docentes, parece operar com menor força na organização das práticas pedagógicas.

Outrossim, ambas acreditam que o planejamento é significativo quando recebem boas devolutivas por parte das crianças: “Quando elas conseguem participar bem. Quando elas conseguem interagir, né? Você vai vendo o resultado da maneira que você tá fazendo” (Ana). “De como elas demonstram o que aquilo ali tá envolvendo elas” (Ana). “Quando elas saem falando algo que elas gostaram da aula” (Maria). “Quando ela sai: ‘ah, eu amei a aula’, ‘achei essa aula legal’, ‘ai faz de novo’. Quando a gente tem um *feedback* delas depois da aula, elas falam de forma sincera do que aconteceu” (Maria). Essa nuance de atribuição de sentido ao planejamento dialoga com o que Madalena Freire compreende como significativo na ação de planificar com os meninos e meninas. Em entrevista conduzida por Maia e Ostetto (2023, p. 1131), compartilha: “Pensava: se o olho dos meninos brilha, se algumas professoras também brilham o olho, se os pais estão mais empolgados que eu, se tudo está acontecendo com esse significado, isso é valioso, isso serve”.

A despeito do valor e da crença frisados por Ana, outro propósito do planejamento didático foi identificado em um discurso seu: “No começo do ano, a gente não sabe bem o que eles trazem de conhecimento. Então a gente *passa* [referência ao planejar] pra tentar saber o que eles trazem de conhecimento. Agora, pro final do ano, a gente já *passa* esperando que eles realmente façam” (Ana). Acredita-se que esse intuito de medir os conhecimentos das crianças tem relação com o sentido de avaliação assumido pela docente no processo de planejamento, como elementos pedagógicos em constante interação. À luz da leitura de Madalena Freire em relação aos processos avaliativos na Educação Infantil, avaliar para medir os desempenhos ou localizar níveis de conhecimento distancia-se de seu viés complexo e potente ao planejamento significativo: estudar a experiência partilhada para, a partir dela, reprojeter:

[...] sempre no fim do dia, fazia a pergunta: “O que está na cabeça, hoje, do trabalho que a gente fez? Da tarefa, da lição, não sei o quê? E aquela briga? Quem ficou pensando naquela briga?”. Qualquer coisa que tivesse sentido no dia, eu puxava para uma avaliação no fim do dia. [...] E assim começava o planejamento. Porque todo planejamento nasce na avaliação do que você viveu (Maia; Ostetto, 2023, p. 1131).

Porém, emergiu a terceira motivação para projetar: garantir proteção profissional contra possíveis cobranças externas, nos preceitos de uma pedagogia burocrática:

Até pra você ter suporte depois de mostrar o que você fez. Você comprovar para os outros aquilo que você tentou [...] De qualquer forma, a gente precisa ter algo que nos defenda, que nos proteja. O planejamento também serve pra isso. Você tem que comprovar se alguém chegar pra você e dizer: mas tal dia aconteceu isso e isso na sua sala, você passou tal... Não, não foi isso que aconteceu, tem como comprovar (Ana).

Atravessada por racionalidades neoliberais que incidem sobre o trabalho docente, a ação de planejar é realizada para “comprovar”, “defender” e “proteger” a professora diante de possíveis cobranças, deixando de operar como mediação reflexiva do trabalho pedagógico e passando a responder a uma lógica de controle, prestação de contas e resguardo profissional. Tal movimento pode ser relacionado ao que Neto, Antunes e Vieira chamam de *gerencialismo educacional*, “que prima pela forte cobrança em torno da performance docente, ancorada numa política de resultados centrada em desempenhos quantificáveis” (2015, p. 675-676). Sob esse regime, o professor tende a ser desumanizado: seu trabalho passa a ser permanentemente atravessado pela necessidade de comprovar e registrar para responder às cobranças externas. Enfraquece-se a dimensão artesanal e criadora da docência e, nessa mesma lógica, a criança pode ser reduzida à condição de evidência pedagógica, tomada em sinal dos resultados que se espera alcançar.

Em síntese, pode-se dizer que foram mobilizados saberes, crenças e valores de maneira articulada, apesar de analiticamente distinguíveis. No plano dos saberes, apareceu a compreensão de que planejar envolve definir as intencionalidades para as experiências com as crianças, antecipar o que se deseja favorecer em seus percursos e articular planejamento e avaliação como dimensões do trabalho pedagógico; ao mesmo tempo, também emergiu um saber marcado por um viés mensurador, que toma o planejamento como meio de identificar e acompanhar conhecimentos. Sobre as crenças, destacou-se a convicção de que o planejamento “funciona” quando as crianças participam, interagem, demonstram envolvimento e oferecem devolutivas que sinalizam sentido para o vivido, bem como a crença de que ele também pode servir de resguardo frente a interpelações externas. Já no plano dos valores, sobressaiu-se a responsabilização ética diante das aprendizagens das crianças, isto é, a ideia de que planejar constitui parte de seu compromisso profissional; contudo, esse valor conviveu com outro, de ordem mais defensiva, ligado à necessidade de proteção e comprovação do trabalho realizado.

Tomados em conjunto, saberes, crenças e valores mobilizados nas concepções de planejamento, suas formas de realização, nas fontes e referenciais acionados e nas motivações que o sustentam, também deixam entrever os modos de compreender quem são as crianças e

quem são as docentes nesse processo. Ainda que não tenham constituído o foco central deste ponto, essas visões se fizeram presentes de forma imbricada, atravessando os discursos e as práticas de planificação pedagógica. Por tal razão, a análise encaminha-se para o exame dos papéis assumidos por crianças e docentes no planejamento, tal como transparece no olhar das professoras.

7.2 Papéis assumidos por crianças e docentes no planejamento didático através do olhar das professoras

Os saberes, crenças e valores recorridos pelas professoras ao planejarem mantêm relação íntima com as visões de criança e de docência que se projetam nessa ação, de modo inseparável. As concepções de planejamento identificadas — fixadas pelo viés antecipatório e instrumental, guiadas pelos livros didáticos e as datas comemorativas, e motivadas tanto pelo compromisso com a aprendizagem quanto pela mensuração de conhecimentos e necessidade de proteção ante cobranças externas — não dizem respeito apenas ao modo como se planeja, mas também ao modo como se compreende quem participa desse processo. Nessa tessitura, delineiam-se os papéis atribuídos a crianças e docentes, permeados de tensões, ambiguidades e contradições. É nessa direção que se inscreve o presente ponto; para tanto, serão focalizados, de um lado, papéis das crianças em contradição, como coautoras, informadas ou classificáveis; e, de outro, os papéis docentes assumidos, como reguladoras e garantidoras do ensino.

7.2.1 Papéis das crianças em contradição: coautoras, informadas ou classificáveis?

Pôde-se aferir que, durante os procedimentos de pesquisa com as duas professoras em lapidação do planejamento didático, três imagens de criança, em comum desacordo, foram reveladas, com progressivo esvaziamento de seu caráter participativo: ora era proferida como integrante efetiva, ora como somente informada sobre o que aconteceria, ora pensada a partir de rótulos referentes às suas (in)capacidades.

Quando indagada se sentia planejar **para** as crianças ou **com** elas, a docente Maria compartilhou sua percepção: “Muitas vezes elas participam. Como eu te disse, eu pego muito o que elas falam, né? Para planejar. Às vezes elas falam uma coisa numa semana, eu já penso ‘ah, eu posso fazer isso aqui para elas na outra semana’. Então, acredito que muitas vezes é

com as crianças”. Delineia-se, então, a imagem da criança coautora do ato de planejar: aquela que faz parte da definição de seus rumos. Para exemplificar isso, Maria narrou uma situação em que o planejamento didático foi diretamente influenciado pela observação dos interesses que surgiam no grupo de crianças de 5 anos de idade:

Olha, acontece muito quando a gente vai do caminho da sala para o refeitório. E aí, eles param e lá tem várias árvores, né? Tem mangueira, cajueiro. E eles param e começam a analisar as frutas. Aí, já aconteceu de, na volta, eu falar sobre as frutas. Porque eles estavam pegando as frutas, assim “Que legal. Não sei o que é isso do caju, isso aqui”. Aí, eu acabei trazendo isso para a sala de aula porque eles estavam interessados. Então, eles ficaram muito interessados naquele caminho.

Nesse caso, a criança apareceu como provocadora de temas de aprendizagem, uma vez que suas curiosidades sobre o vivido na pré-escola passam a fecundar o planejamento. Do mesmo modo, essa imagem também se evidencia quando Maria reconhece a necessidade de acompanhar o ritmo das crianças, assumindo-as referências à temporalidade cotidiana. Como afirmou, “a gente tem que pensar que cada criança tem o seu ritmo, né?”. Também, agregou: “Muitas conseguem fazer as coisas mais rápido, outras conseguem mais devagar. E a gente vai seguindo. A gente faz a atividade, mas pensando que cada criança tem o seu ritmo. Aí, se ela não conseguir fazer, tudo bem”. E aqui, a imagem de criança comparece como sujeito de um tempo próprio, cuja aprendizagem não deve ser sujeita à homogeneidade e nem reduzida a um compasso único.

Assumir a criança, na pedagogia vivida em creches e pré-escolas, como coautora da planificação envolve reconhecer a **participação** como princípio epistemológico da prática pedagógica. Planejar com elas significa tomar seus gestos, interesses, perguntas, descobertas e modos de estar no mundo como matéria legítima para a construção do percurso pedagógico. Trata-se de uma compreensão afinada à defesa de uma Educação Infantil em que a experiência é partilhada e produzida em comum, em sintonia com esta concepção de escola: “[...] uma concentração de experiências, uma ‘grande aventura’, que pode ser vivida como se fosse uma viagem, um livro para se escrever juntos, um espetáculo teatral, uma horta para cultivar, um sonho a se colorir” (Zavalloni, 2014, p. 28). O planejamento, então, ganha sentido quando se constitui no encontro, buscando promover bem-estar e desenvolvimento global dos sujeitos, e exigindo, da docência, estratégias de planificação ancoradas nesse compartilhamento, como a documentação pedagógica, tal como discutem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017).

Não obstante o discurso de Maria sinalizasse essa abertura, a ação observada não ofereceu vestígios consistentes de que as crianças, suas descobertas ou seus interesses tenham incidido, de fato, sobre os caminhos do planejamento didático. Não se observaram momentos em que registros do vivido, curiosidades emergentes ou experiências partilhadas tenham sido retomados como matéria para planificação. Como as curiosidades das crianças são motor ao planejamento, se não havia diferenciação entre as projeções desempenhadas *com* cada grupo (dois grupos em atendimento parcial)? E se são seguidas páginas com pouca relação entre si retiradas do distante livro didático? A participação das crianças aparecia mais concentrada no plano enunciativo da fala docente do que na materialidade desse processo. Logo, a imagem da criança coautora foi perdendo força e cedendo lugar, paulatinamente, à de uma criança não mais partícipe, mas informada e previamente preparada para a atividade.

Muitas vezes, na aula anterior, se for algo mais específico, eu comento com elas: “olha, amanhã vai ser assim”. Por exemplo, ontem foi um dia de fotos do Infantil 5, que a gente fez um painelzinho na biblioteca pra eles tirarem aquelas fotozinhas e tudo, pra mandar pros pais. Então, antes, né? Previamente, a gente já foi conversando. “Olha, tal dia vai ter essas fotos, vocês têm que vir bem arrumadinho, bem legal pra gente poder tirar”. Então eles já vão se animando: “tia é amanhã? Quando é sexta?”.

A criança a se preparar para o que já foi definido pelos adultos é a imagem que se deixa ver no excerto. Já não interfere nos rumos do planejamento, sendo **informada** sobre ele. Não incide na definição da proposta, dos tempos ou dos sentidos da experiência; concentra-se, antes, na recepção antecipada de um roteiro já traçado, ao qual cabe aderir e para o qual deve se preparar. Há uma participação enfraquecida, em que a criança não faz parte do planejar, e sim é convocada a tomar conhecimento dele. O acontecimento já está organizado, e à criança resta ser avisada, preparada e conduzida para vivê-lo. E ainda, o potencial de participação dos educandos continuou a regredir, na óptica das professoras.

A escada sobre graus de envolvimento e participação pensada por Hart torna essa situação mais aproximada do que chama de *decoration*, a título de exemplo, “ocasiões em que as crianças recebem camisetas relacionadas a alguma causa, e podem cantar ou dançar em um evento com tal vestimenta, mas têm pouca ideia do que se trata e nenhum poder de decisão na organização da ocasião” (1992, p. 9, tradução nossa). Ele consiste no segundo degrau de (não) participação e, sendo posicionadas reiteradamente como destinatárias de decisões já tomadas,

e não como sujeitos que nelas intervêm, as crianças “aprendem com essas experiências que a participação pode ser uma farsa” (Hart, 1992, p. 10, tradução nossa).

Como decaindo nesse grau de participação das crianças no planejamento didático, outra imagem presente foi a de **classificável**, isto é, pensada a partir de antecipações sobre seu comportamento, seu desempenho e suas supostas capacidades para responder às atividades. Em vez de a diferença aparecer como marca valorizada pelo grupo, ela tende a ser lida sob a chave da dificuldade, do desvio em relação a um padrão ou da maior ou menor capacidade de corresponder ao que se planeja, nos moldes compensatórios (Soares, 1986; Patto, 2022).

Quando perguntada se conseguia ver as crianças no planejamento, Ana respondeu: “Sim, eu consigo imaginar quem faz, quem não faz, o que é que um consegue e o que é que o outro não consegue” (Ana). Aqui, a criança comparece como imagem mental de desempenho esperado. Antes mesmo da experiência ocorrer, já se delineiam previsões de êxito, dificuldade, autonomia e incapacidade. Na mesma direção, ao justificar a escolha de determinada proposta, Ana disse: “Essa daí é pra usar o cotonete. Escolhi porque eu estava mais confiante que os meus alunos conseguiam mexer com isso” (Ana). Mais uma vez, a atividade foi selecionada a partir de um cálculo sobre as crianças, posicionando-as em escalas díspares de capacidade.

Em uma das situações observadas, Ana organizava a proposta referente ao Dia da Bandeira e ponderava sobre a possibilidade de utilizar tintas com o grupo. Falava disso como um “risco”, avaliando se, naquele dia, seria possível “arriscar” com esse material, a depender do comportamento das crianças. Havia, em sua fala e em sua postura, uma cautela visível: o uso da tinta não aparecia apenas como escolha pedagógica, mas como decisão condicionada à capacidade de controle das crianças. Era medida não só com base no que poderia proporcionar às crianças, mas pelo quanto exigiria delas para a contenção, disciplina e previsibilidade. Na cena, ficava sugerido que utilizar tinta era tido um desafio maior naquela turma, tomada como “difícil”, de modo que a proposta só se tornaria viável se o comportamento, naquele contexto específico, se mostrasse suficientemente administrável. Soma-se a isso o fato de que aquelas atividades lidas como “complicadas” de serem realizadas em sala, eram comumente enviadas para casa, a serem conduzidas pelas famílias.

Nessa lógica, a criança aparece como uma variável a ser previamente calculada. O planejamento didático, então, já não se abre à diferença como potência ao cotidiano, passando a filtrá-la a partir de um horizonte normativo que verifica quem acompanha, quem atrapalha, quem dá conta, quem exige contenção maior. A diversidade se expõe ao risco de ser capturada

como problema a ser gerido, como alerta Ostetto (2000, p. 195), “para organizar o cotidiano educativo recorremos ao modelo, ao ideal, à ‘criança do livro’”.

O que se enfraquece é a própria possibilidade de sustentar a infância como força viva na pedagogia. Quando as diferenças entre as crianças passam a ser lidas prioritariamente como déficit, dificuldade ou afastamento em relação a um padrão implícito de aluno capaz, a educação vai se distanciando daquilo que a infância pode instaurar como abertura, presença e criação: “Não há vida só na infância. Mas **tampouco há vida sem infância**. [...] Eis a tarefa política da escrita, da arte, da educação, da filosofia: lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais” (Kohan, 2015, p. 225, grifo nosso). Assim, a infância não comparece como atributo exclusivo das crianças pequenas, mas como uma condição que pode ou não atravessar a experiência educativa, sensível ao autoquestionamento, ao engajamento e à criatividade.

A rarefação da infância na pré-escola compromete também o modo de ser docente que ali se produz. Afinal, uma docência que já não se deixa atravessar pela infância, tende a se simplificar, com embasamento nas palavras de Kohan: “A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença” (2019, p. 161). Quando tais marcas deixam de ser reconhecidas como constitutivas da vida educativa, não é apenas a criança que se torna administrável e previsível; o docente também corre o risco de ser reduzido a quem controla, mede, antecipa e ajusta. A escola que se rende à negação da infância, rende-se também à inumanidade de todos os sujeitos que a constituem.

7.2.2 Papéis docentes assumidos: garantidoras e reguladoras do *ensino*

Ao pensar sobre o que significa ser professora na Educação Infantil, Ana apontou para um papel complexo, difuso e extensivo, aproximando de um ofício múltiplo, que envolve crianças, famílias e contextos diversos. Em suas palavras:

É um desafio diário que você tem que ser não só professora, você tem que ser um pouco de tudo. E aí você não lida só com as crianças, você lida com as famílias, principalmente na Educação Infantil, né? E aí são várias realidades diferentes e você tem que saber pelo menos tentar lidar da melhor forma, né? Tentar se relacionar bem, apesar de todos os contextos diferentes que você enfrenta.

Em complementaridade, segundo Maria, a docência envolve um trabalho intenso, atravessado por acolhimento, aprendizagem e responsabilidade, em que a professora pode vir a ser percebida como “porto seguro”:

Eu acho que é uma responsabilidade muito grande, mas também você se sente muito acolhida por eles. É como se fosse o porto seguro deles, por conta da questão de vida de cada um, às vezes a gente é que passa toda essa questão maternal, esse carinho, esse acolhimento que muitas vezes eles mesmos não têm em casa. Então, é uma responsabilidade. É um trabalho grande, às vezes você fica assim pensando: “meu Deus, será?”, mas aí, depois que a gente tá lá, que a gente tá naquele momento de afetividade, aquele momento de aprendizagem também, a gente vê que dá tudo certo, é gratidão, é responsabilidade, é alegria, é acolhimento.

A amplitude do trabalho docente narrado pelas professoras tem relação com o que teoriza Oliveira-Formosinho (2001): o papel do professor na Educação Infantil se liga a uma característica da criança pequena, a globalidade; sendo um ser não setorizável, desenvolve-se por completo. Por isso, o papel docente passa por certa indefinição de fronteiras, vinculado ao educar-cuidar em todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Rinaldi (2024) aponta para o complexo papel dos professores atuantes nessa etapa, que: “fazem a gestão da *progettazione* educativa e que constroem entrelaçamentos e conexões. Que projetam e sustentam (mas também observam e interpretam) a trama das relações, procurando também transformar as interações e comunicações significativas” (p. 59).

No entanto, a concepção ampliada de trabalho pedagógico começou a se estreitar quando a imagem docente se deslocou, mais especificamente, para a pré-escola. Foi quando Maria averiguou, como professora de crianças de 5 anos, interferência direta de exigências associadas a conhecimentos exigidos nessa faixa, nomeando-as *questões diagnósticas*:

Na questão do 4 e do 5, tem essas questões diagnósticas que a gente precisa ter, né, questão do nome, essas responsabilidades. E na creche, é algo mais concreto. Eu vejo que eu gostava muito da creche, que é algo mais concreto. É mais o cuidar junto com o educar, né? É mais jogos concretos, eu fazia muitos joguinhos com eles. É mais essa questão mais livre. Gostava da creche, porque era uma questão mais livre de se trabalhar.

O papel docente, ao planejar na pré-escola, começa a ganhar fronteiras visíveis na fala transcrita. Se a creche é lida como o cuidar junto com o educar, o cuidado deixa de existir na pré-escola? Se na creche dá para ser mais livre, na pré-escola deixa de haver liberdade? São alguns questionamentos que ficam a partir do discurso, lançando pistas sobre a visão do papel

do professor de crianças pequenas. Maria continua: “Eles [as crianças pequenas] estão nessa fase do começo da alfabetização, de saber o nome todo, de tentar aprender aquelas letrinhas. É muito legal, né, que eles estão aprendendo, desenvolvendo”. Percebe-se, então, a presença de um professor mobilizado em garantir o ensino dessas competências, ligadas à leitura e escrita, preparatórias para o Ensino Fundamental. Para garantir esse ensino, supõe-se, com as falas e a observação, que haja também processos múltiplos de regulação.

Ser garantidor desse ensino preparatório envolveu pensar o planejamento didático como compromisso ético com ele. Ana expressou: “Eu acho que o planejamento em todas as séries é mais que uma obrigação que você tem que fazer. Porque é um compromisso que você tem com os seus alunos. Do que você vai fazer com eles, entende?”. E continuou: “Você tenta. Você tenta porque você tenta fazer a diferença. Aprendendo de algum modo, da melhor forma possível. Mas nem sempre vai dar bons resultados”. Nesse sentido, a professora que preza por garantir o ensino não controla os resultados, mas se vê moralmente convocada a responder por eles, ainda que sob a forma da tentativa, insistência e responsabilidade por “fazer a diferença” na vida escolar. O ensino comparece, portanto, como algo que deve ser assegurado pela ação da professora, e o planejamento como uma das principais expressões dessa responsabilidade.

É certo que, até mesmo diante de uma expressividade, nos dias atuais, do modo de planejar escolar presente na história da educação brasileira, com a marca do ensino enquanto transferência de saberes escolares (Kuhlmann Júnior, 2000; Bujes, 2001; Cruz, 2007), vê-se o cuidado para garantir esse *ensino* aos meninos e meninas, já que o cuidar-educar é inseparável e integral (Bujes, 2001). Com isso, manifesta-se em todas as maneiras de projetar a educação, sejam elas mais ou menos favoráveis ao bem-estar das crianças. Nessa responsabilidade ética, a professora assumiu fazer o planejamento didático do jeito que “funciona” para ela, com um semblante de insegurança:

Eu acho que a gente sempre pode mudar. Eu busco a melhoria. Mas eu não posso dizer que é o melhor. Eu não sei se... Tanto que quando eu vou planejar e alguém pede pra ver, eu nem sei se tá certo o jeito que eu tô fazendo. É o jeito que funciona pra mim. Eu nem sei se é certo. Mas é o jeito que eu faço. A gente sempre tem o que melhorar. Mas eu vou fazendo conforme o que eu consigo. O que vai fazendo sentido pra mim (Ana).

Acerca do jeito de planejar de Maria, ela afirmou, de forma mais sintética: “É algo mais prático”. Sendo assim, as professoras se vêem em um preencher pragmático, atravessado por inseguranças, ajustes escolares e pelo esforço de fazer funcionar o trabalho nas condições

dadas. Planeja-se como pode, com os recursos disponíveis, com a “turma” que se tem, com as pressões pré-escolares e com a responsabilidade de “fazer acontecer”. No entanto, associado à “menor presença” de liberdade no projeto educativo da pré-escola, comparado ao da creche, na visão das docentes, está a atuação de um profissional regulador, em diferentes níveis.

Inicialmente, verificou-se a disposição reguladora relativa à autoimagem docente quando Ana alegou: “É porque eu gosto das coisas organizadas. Entende? Eu gosto, trabalho com coisas organizadas. Então eu tenho que dividir. Eu tenho que saber o que estou fazendo. Eu sei que não é dos melhores” (Ana). Nessa formulação, ser professora aparece intimamente ligado à capacidade de ordenar o cotidiano, distribuir os tempos, prever ações e ajustar o curso do dia sem abdicar do controle mínimo ao funcionamento da turma. Mesmo quando se admite flexibilidade, não rompe com a centralidade da regulação. Assim, a professora que regula para garantir o ensino não aparece apenas em momentos de contenção dos sujeitos educandos, mas já se anuncia no valor atribuído à ordem, à divisão e ao “saber o que está sendo feito”.

Em seguida, como expressão dessa autoimagem, a regulação apareceu referente à administração dos tempos, da rotina, da ordem e das condições do trabalho pedagógico. Sobre isso, Ana enfatizou:

No infantil a gente deixa solto, mas tem os determinados momentos. Quanto tá no momento das brincadeiras, que eles espalham os brinquedos, vão pra tudo quanto é canto, não tem problema nenhum, porque tá naquele horário. [...] Mas se passou do horário, então vamos juntar, vamos aprender a recolher.

Pautando-se no discurso redigido, sobressaem dois pontos críticos. O primeiro diz respeito ao fato que a brincadeira foi regulamentada pela ordem adulta, que lhe pré-define um tempo cronológico e, concomitantemente, não a reconhece como a via de aprendizagem. Na fala, ela aparece como momento pouco planejado e, na tessitura observada, também não se identificou o cuidado consistente na planificação das brincadeiras. Tal compreensão fragiliza a centralidade pedagógica do brincar, embora, para Vigotski (2008, p. 24), “do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. A segunda perspectiva refere-se ao fator de que essa lógica implica na regulação da liberdade das crianças, abrindo passagem para uma forma ainda mais prejudicial de controle.

Foi sobretudo na relação com o comportamento das crianças e com as condições concretas do grupo que essa figura se mostrou ainda mais densamente. Aos olhos de Ana, o

trabalho com crianças pequenas foi valorizado também porque elas seriam “mais acessíveis” à intervenção adulta: “Todos têm seus desafios. Mas eu acho elas [as crianças pequenas] mais acessíveis pra gente conversar, até pra gente conter também”. O verbo “conter” não apareceu por acaso. Acredita-se que ele retrata a ação docente significada na capacidade de administrar os impulsos, agitações, movimentos e tensões do grupo, mantendo os corpos nos parâmetros considerados manejáveis, provavelmente utilizando-se das influências históricas da concepção de criança a ser adestrada e controlada, decorrente do modo de planejar higienista (Kuhlmann Júnior, 2010; Rosemberg, 2012; Cruz; Campos, 2006).

O docente que regula para garantir o ensino, nesse contexto, define-se não apenas pela organização do tempo, mas pela leitura contínua da governabilidade das crianças. E essa lógica apareceu com nitidez quando Ana explicou que pode alterar o planejamento em função do estado da turma naquele dia: “Tem dias que estão muito agitadas e tal. Eu digo ‘olha, não, não vou fazer isso, não vou fazer dessa forma aqui, porque não dá; vou usar a colagem’. ‘Ah, hoje do jeito que estão aqui não dá pra usar tinta; tem que usar papel; botar papel crepom pra elas colarem’”. Na mesma direção, Ana afirmou: “Tem o fator também da sala de aula em si. Tem turma que é muito boa de se trabalhar, muito fácil. Tem turma que não dá para você fazer aquilo que você quer. As minhas duas turmas são muito difíceis. Então é uma loteria mesmo. Todo dia você não sabe se vai dar certo ou não”.

Nessa lógica, o planejamento passa a operar sob o signo da loteria. A incerteza do cotidiano não convoca, propriamente, abertura ao vivenciável, às surpresas das crianças ou ao inesperado como matéria pedagógica; ao contrário, torna ainda mais necessário ajustar, conter, substituir, simplificar e recalcular o que será possível. Desse modo, a docência garantidora do ensino se apoia continuamente na reguladora: para garantir o ensino preparatório, é necessário manejar as variáveis do grupo, minimizar o risco de descontrole e criar condições mínimas de execução da proposta. Logo, uma docência que, ao mesmo tempo que se percebe moralmente comprometida, vai sendo capturada pela urgência de fazer o cotidiano caber nos parâmetros administráveis. Desprendendo-se dos controles, Edwards, Gandini e Forman dissertam sobre a identidade do professor que sintoniza com a globalidade das crianças pequenas:

Precisamos de um professor que às vezes seja o diretor, às vezes o criador do cenário; que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra as falas. Um professor que seja igualmente doce e rígido, que seja o eletricitista, que distribui as tintas e que pode até ser o público — o público que observa, que às vezes bate palmas, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com ceticismo, e outras aplaude com entusiasmo (2016b, p. 153).

Em síntese, os dados evidenciaram um modo de exercer a docência na pré-escola em que regular o cotidiano se torna a condição para garantir o ensino avançado e preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Organizar tempos, conter agitação, simplificar propostas e ajustar o planejado às condições de governabilidade do grupo passam a compor um mesmo movimento, no qual ensinar depende, antes, de administrar corpos, condutas e ritmos. Nessa lógica, tanto as crianças quanto as docentes correm o risco de ser inumanizadas: as primeiras, porque tendem a ser lidas sob a chave da contenção, da prontidão e da adequação ao esperado; as segundas, porque vão sendo reduzidas à função de controlar, fazer funcionar e assegurar os resultados. Talvez resida aí a razão de sua permanência, nas palavras de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2009, p. 17): “A persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação”.

7.3 Traços de uma pedagogia da simplificação na pré-escola *Ensino Avançado*

Para se desenvolver uma perspectiva participativa, é preciso desconstruir a cultura pedagógica da passividade, amplamente vivida e naturalizada. Essa desconstrução exige que a práxis seja trabalhada sob um novo paradigma epistemológico: não mais o do reducionismo, mas o da complexidade (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017). No objetivo de amplificar a compreensão, este conceito de *paradigma* é considerado fundante:

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios supralógicos de organização do pensamento ou *paradigmas*, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso (Morin, 2005, p. 10, grifo nosso).

Utilizado como chave de leitura deste estudo, a concepção de paradigma viabiliza entender que os modos de fazer pedagogia se ancoram em princípios organizadores que guiam o que se seleciona, o que se hierarquiza, o que se centraliza e o que se enfraquece no cotidiano educativo. Embasado nisso, o material de análise viabilizou identificar, na pré-escola *Ensino Avançado*, a incidência de faíscas de um paradigma simplificador, isto é, de uma racionalidade

da hipervalorização do que é predefinido, burocraticamente listado e passível de controle e de checagem. Ocorre que, a escola infantil, naturalmente complexa, não se forma linearmente, em partes soltas ou peças justapostas; ela se constitui como totalidade viva, sistema orgânico, *rizoma*, *constelação indissolúvel* (Hoyuelos; Riera, 2019): os seus espaços, tempos, relações e sentidos se entrelaçam de forma constante e inseparável. No descompasso da complexidade inata e da racionalidade que tenta reduzi-la, ganha força a advertência: “A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real” (Morin, 2005, p. 15). As marcas apreendidas apontam para uma pedagogia em funcionamento na pré-escola mencionada, que tende a reduzir o real em formas mais previsíveis, burocráticas, impessoais e administráveis.

Um primeiro modo de manifestação dessa pedagogia da simplificação apareceu na própria forma de conceber a pré-escola. Em vez de comparecer como um lugar de encontros, investigações, experiências partilhadas e abertura ao mundo, ela se aproximou de uma lógica que a comprime em programa, distribuição de tarefas, cumprimento de materiais e sequências antecipadas. A imagem de escola evocada por Kohan tenciona fortemente o que se evidenciou no campo: “a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível” (Kohan, 2015, p. 225). Na realidade em questão, essa impossibilidade pareceu receber contornos concretos quando o cotidiano foi capturado pela sucessão cronológica dos horários, pela centralidade da atividade focada no treinamento e pelo enfraquecimento dos entretempos, das *microtransições* e dos gestos ordinários da vida. A pré-escola deixou, com isso, de ser pensada a partir da infância e passou, em boa medida, a funcionar pelas engrenagens da burocracia: pelo livro encadernado e pelo calendário comercial.

Essa simplificação do real acompanha a simplificação do próprio conhecimento. A pré-escola, que poderia constituir-se como um espaço de construção compartilhada, apareceu reiteradamente tensionada por uma logicidade que o conhecimento precisa ser transferido, mostrado, cobrado, treinado e comprovado por “resultados” simplificados. Para Zavalloni, “os saberes não são uma bagagem a se transferir, mas são construídos por todos juntos. O conhecimento não é depositado ou etiquetado, mas é reelaborado criticamente para se tornar um instrumento de formação e não só de informação” (2014, p. 28). Segue o que Paulo Freire preconiza (1996b): ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo

mundo. Essa visão contrasta fortemente com a dinâmica na qual o livro didático, as folhas impressas, as tarefas de casa e propostas temáticas ligadas às datas comemorativas assumem centralidade curricular como garantias de que houve trabalho, de que houve conteúdo, de que algo pode ser conferido ao final. Quando a vida educativa se ancora no que já chegou pronto, dividido, sequenciado e socialmente eleito, enfraquece-se a possibilidade da escola infantil se fecundar pela democracia, pelas vozes dos sujeitos que compõem a sua vitalidade.

É no plano do conhecimento que o desafio da complexidade ganha densidade ética e epistemológica. Se o paradigma simplificador fornece uma segurança pela via da redução, o paradigma da complexidade exige outra disposição frente ao real: menos afeita ao fechamento e mais aberta ao inacabamento, ao inesperado e aos limites do próprio conhecer. Afinal, “o mistério [...] nos traz, em forma de poesia, a mensagem do inconcebível. [...] Acima de tudo, a aceitação do desafio da complexidade nos sugere ser mais humildes e conscientes em relação aos limites de nosso conhecimento” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 31). Essa formulação é como um contraponto decisivo sobre que se apreendeu na pré-escola *Ensino Avançado*: um modo de inteligir a experiência que tende a preferir o já sabido, o já organizado, o já reconhecível e o já comprovável, em detrimento de um conhecimento que se constrói na relação, na escuta e na abertura ao que ainda não se sabe por inteiro. Uma verdadeira humildade epistêmica fundaria e sustentaria a construção de uma perspectiva mais participativa com as crianças pequenas.

A partir do paradigma que leva ao estreitamento da escola infantil e do conceito de conhecimento, estreita-se, em implicação mútua, a imagem de criança. Hoyuelos e Riera (2019) lançam uma visão muito diversa daquela que a simplificação tende a produzir:

Meninos e meninas que, como cientistas e poetas, formulam perguntas e hipóteses, inventam experimentos, se emocionam, estranham, se surpreendem. [...] O importante é que essas crianças não se esquivam da complexidade; ao contrário, acabam desfrutando-o com prazer, com seriedade e com o esforço de suas possibilidades, e se adentram em seus segredos (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 21-22).

A infância que abraça, por natureza, a complexidade, não convive facilmente com uma pedagogia da simplificação. Crianças que perguntam, desviam, inventam e surpreendem exigem uma docência vigilante, nos bons sentidos dessa palavra: atenta, interpretativa, capaz de construir estratégia e não somente de seguir um programa. Exigem, ainda, uma instituição disponível às relações imprevisíveis, aos tempos menos lineares e a currículos menos estéreis. Por isso, talvez uma das evidências mais contundentes dessa pedagogia da simplificação seja a

rarefação da participação infantil em sua potência. O discurso docente, por vezes, reconhecia as crianças como importantes no planificar; a materialidade sugeria, contudo, não uma criança coautora, mas informada, preparada para o que viria, conduzida para aderir ao já traçado ou lida antecipadamente conforme o que conseguia ou não fazer. O que se enfraquece, aí, não é apenas a participação; é a própria imagem de criança como força paradigmática.

A essa imagem de criança corresponde, também, uma imagem de professor e uma determinada tessitura relacional. Simplificar a pedagogia é, sobretudo, simplificar as relações. O vínculo entre docente e crianças tendeu a ser atravessado pela necessidade de administrar o grupo, conter a agitação, adequar as propostas ao nível de governabilidade possível e regular o dia para que o ensino pudesse acontecer. O professor se tornou passivo, refém, pouco criativo, assim como a criança. Juntos, deixaram de ver sentido na própria autoria. Nesse contexto, a relação pedagógica deixa de ser sustentada pela curiosidade e criatividade, pela busca e pela produção compartilhada de sentido, passando a ser fortemente capturada pela necessidade de manter a ordem, assegurar o funcionamento e fazer caber o dia em parâmetros administráveis. Juntos, professor e criança morrem em autonomia, contrário ao que Freire defende, de que, enquanto docente, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele” (Freire, 1996a, p. 34).

Entre as professoras, os dados deixaram ver menos uma comunidade investigativa e mais uma coexistência funcional. Planejava-se lado a lado, no entanto com poucos vestígios de ação coletiva, de interpretação do vivenciado, de documentação das experiências, de estudo partilhado ou de elaboração em comum de perguntas mais profundas sobre as crianças e sobre os elementos do cotidiano. As relações entre docentes apareciam, assim, marcadas por solidão criativa, o que reforça o planejamento individual, programático e defensivo. O trabalho, então, passa a ser cumprido em paralelo.

Já para com as famílias, a simplificação mostrou-se quando o vínculo se fechou às tarefas enviadas, atividades devolvidas, páginas cumpridas e produtos conferíveis. Em vez de uma parceria dialógica, formou-se um relacionamento frágil, frequentemente atravessado por cobranças, justificativas, desencontros e corresponsabilização. Com isso, ainda nas palavras de Hoyuelos e Riera, precisamos de “menos programas ou unidades didáticas [...] e mais bolos ou comida para compartilhar com as famílias dentro da escola. Essa forma de traçar relações imprevisíveis sobre o que não parece óbvio e evidente também é complexidade” (Hoyuelos;

Riera, 2019, p. 24). Desloca-se o foco: a complexidade não se manifesta apenas em marcadas formulações curriculares, mas também na criação de conjecturas em que a vida comum possa acontecer prazerosamente democrática e, assim, menos programada.

Uma escola democrática, com participação ativa de seus protagonistas, isto é, dos professores, crianças e suas famílias (Rinaldi, 2024), é transparente e co-construída. Estar em documentação pedagógica pode ser, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), um meio de garantia do direito a essa coparticipação, em valorização de uma comunicação coletiva:

[...] a documentação pedagógica permite aceder à compreensão de cada criança e do grupo através de sucessivos atos comunicativos. A documentação pedagógica feita pela educadora, com as crianças e as famílias, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança. Permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho cotidiano de aprendizagem solidária (p. 124).

Na pré-escola *Ensino Avançado*, porém, a documentação pouco compareceu como prática. Com a documentação pedagógica, além da criança estar no cerne de seus processos de aprendizagem, professores e famílias também aprendem ativamente, trocando e construindo, uma vez que “não se trata de criar documentações para nos destacarmos ou para agradarmos a nós mesmos, mas para seguirmos aprendendo com novos olhares” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 43). Nessa nuance, o projeto educativo poderia ser verdadeiramente costurado com diferentes perspectivas. Contudo, na pré-escola enfatizada, a visibilidade pareceu ser entendida de forma negativa, podendo fomentar “acusações” ao “individual” de certo docente, o que compromete seriamente o valor da aprendizagem compartilhada e o desenvolvimento praxiológico.

É nessa trama entre escola, conhecimento, professor, criança e suas famílias que se torna possível compreender a concepção de currículo em jogo. A “atividade central” passou a concentrar valor preponderante, enquanto outras dimensões do cotidiano tendiam a ocupar posição inferior — escuta, observação, brincadeira, convivência, transições, imersão cultural, exploração, alimentação, repouso, deslocamentos, esperas — no perigo de serem eclipsados pela hipervalorização da tarefa na folha. A criança, um ser global e não setorizável, passa a ser tomada em recortes estreitos: ora pelo que consegue ou não realizar na atividade, ora pelo comportamento, ora pelo grau em que responde ao esperado. Em uma pedagogia da redução, a globalidade é submetida à fragmentação temporal, conteúdos e previsão de desempenhos.

Essa redução curricular apresenta especial realce porque, na Educação Infantil, as interações e a brincadeira não são meros acessórios, mas os eixos curriculares (Brasil, 2009a). O currículo não se restringe ao momento da atividade central, ao produto visível ou ao que é calculável. Entre miudezas, no ordinário, pequenos gestos, tudo isso é pedagógico na escola infantil. Cuidado físico, intelectual, psíquico, emocional; todas essas ações são potencialmente educativas. “O ‘cuidado’ [...] é parte integral da educação, talvez mais bem entendido como uma ética, uma maneira de pensar e se relacionar com o outro” (Moss, 2011, p. 155). Eis o princípio hologramático dito por Hoyuelos e Riera (2019): cada parte contém a organização do todo, e a qualidade de uma escola infantil não se mede apenas nos “grandes projetos”, mas nas pequenas partículas diárias, que precisam comunicar a imagem de infância, de profissional e escola: uma identidade na forma de entender o projeto educativo; como holograma perfeito com relação ao todo.

Se o currículo manifesta a concepção mais ampla do que conta como experiência educativa, o planejamento revela como essa concepção se traduz em organização cotidiana. É precisamente nesse ponto que a distinção moriniana entre programa e estratégia pode se tornar analiticamente potente ao modo de planejar na pré-escola *Ensino Avançado*:

A palavra estratégia se opõe à programa. Para as sequências integradas a um meio ambiente estável, convém utilizar programas. O programa não obriga a estar vigilante. Ele não obriga a inovar. Assim, quando vamos para o trabalho no volante de nosso carro, parte de nossa conduta é programada. Se um engarrafamento inesperado surge, é preciso decidir se vai se mudar ou não de itinerário, infringir o regulamento: deve-se fazer uso de estratégia (Morin, 2005, p. 81).

O problema é que a vida educativa na pré-escola não acontece em meio ambiente estável. Ela é feita de interrupções, emergências, interesses inesperados, vozes, ritmos únicos, estados de humor, relações em movimento, descobertas, conflitos, curiosidades, inferências e deslocamentos de sentido. Insistir em conceituá-la como um território programável produz, inevitavelmente, redução. Nesse quadro, o planejamento tende a perder seu estatuto de leitura sensível do vivido e de hipótese aberta sobre continuidades possíveis, aproximando-se de uma função mais modesta e mais rígida: distribuir, ajustar, substituir e manter o funcionamento. A chamada flexibilidade, quando compareceu, já não era a abertura substantiva ao imprevisível das crianças, mas o manejo técnico para que o previamente fixado não se desorganizasse por completo. A debilidade dessa dimensão aparentou caminhar junto com o enfraquecimento das perguntas generativas sobre as experiências. A prática aparentava ser alimentada por questões

mais imediatas: o que fazer amanhã, que página falta, que atividade cabe, o que é possível realizar com esta turma, como responder à cobrança. Mas, como sublinham Hoyuelos e Riera, (2019) importa apostar não em perguntas banais, focadas no que já conhecemos e que fecham os meandros da investigação; mas perguntas generativas, focadas nos verdadeiros problemas da incerteza, resgatando o inédito e trazendo feixes de luz temporários.

Isso posto, as propostas pedagógicas, frequentemente, inclinaram-se ao “simples”: “[...] idealizam atividades simples. É clássico o exemplo das malditas fichas escolares que ordenam às crianças, absurdamente, que coloquem quatro etiquetas vermelhas dentro de um círculo e três verdes dentro de um quadrado. E, em seguida, atrevem-se a avaliá-los” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 52). A simplificação não recai apenas sobre a forma da atividade, mas na própria concepção de criança, de aprendizagem e de avaliação que a sustenta. Quando a experiência com a cultura escrita se estreita ao treino gráfico, cópia, repetição de palavras e identificação de letras ou preenchimento de exercícios, há uma redução cultural da escrita à técnica escolarizável. Quando temáticas étnico-raciais ou multiculturais são comprimidas em folhas isoladas, estereotipadas e descontextualizadas, reduz-se a densidade histórica, política e estética desses fatores a produtos pontuais, usualmente mais adaptados à exibição do resultado do que à transformação social.

No pressuposto que na realidade não há pureza, foram identificadas fissuras, ainda que rarefeitas, como no discurso em favor da planificação flexível; nos interesses das crianças que, ao menos nas falas docentes, chegavam a mobilizar propostas; no reconhecimento verbal de que as crianças aprendem brincando; na enunciação sobre o valor de planejar em favor da aprendizagem dos sujeitos; no incômodo perante o livro didático e de suas insuficiências; e na importância atribuída às devolutivas das crianças como fontes para sentido sobre o vivido. Os processos de simplificação mostraram-se prevalentes, mas pequenos lampejos de contradição ao paradigma dominante podem ser lidos como sinais tênues para a participação.

Em última instância, a pedagogia da simplificação tem contribuído, mediante esse conjunto de elementos mutuamente implicados — paradigma, escola, conhecimento, criança, docente, relações, currículo e planejamento didático —, para a desumanização dos sujeitos da pré-escola, convertendo as competências vivas da participação, criação, interpretação, diálogo e partilha, em funções progressivamente adestradas ao “avanço”, nas quais cada um vai sendo aparado, alinhado e reconduzido para corresponder, em série, à exigência silenciosa e fatal de estar pronto para a próxima etapa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da pergunta: *como a ação docente de tecer o planejamento didático pode evidenciar o modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE?*. No intuito de investigar a questão, pesquisou-se os fios de saberes, crenças e valores na trama do planejamento didático; os papéis assumidos por crianças e docentes nessa ação; e traços de uma pedagogia em curso na pré-escola *Ensino Avançado*.

As análises permitiram apreender, inicialmente, que os saberes, crenças e valores mobilizados pelas professoras ao planejar estavam atravessados pela concepção antecipatória e instrumental do planejamento didático. Planejar apareceu, de maneira recorrente, como ação indispensável para prever, organizar, sustentar a rotina, registrar o que seria feito e dar direção ao trabalho. Nessa lógica, sobressaíram saberes ligados à necessidade de ordenar previamente o cotidiano; crenças de que o planejamento resguarda a docência da desordem, perda de rumo e imprevisto; e valores concentrados na previsibilidade, na praticidade, na visibilidade formal do trabalho e na manutenção do funcionamento diário.

A forma de concebê-lo materializou-se, de modo expressivo, nas referências que sustentavam as escolhas docentes. A centralidade do livro didático e das datas comemorativas evidenciou que o planejar se organizava, muitas vezes, por suportes e temáticas já legitimadas socialmente, capazes de dar sequência, praticidade, segurança e possibilidade de comprovação externa do trabalho realizado. No caso do livro didático, destacou-se a compreensão de que planejar consistia em dividir, distribuir e cumprir o que ainda faltava nesse material, mesmo quando ele era significado como insuficiente, fragmentado ou alvo de incômodo. Ainda assim, persistia a crença de que o livro funcionava como apoio necessário, por organizar de maneira prática a ação docente e conferir a visibilidade do ensino. Já quanto às datas comemorativas, encontrava-se um norte temático seguro e reconhecível, tomado como coerente com o entorno social das crianças e útil à condução do planejamento, ainda que isso implicasse simplificar a complexidade multicultural dos contextos, homogeneizar as propostas e reduzir uma imersão significativa na cultura escrita.

Também foram reveladores os propósitos atribuídos ao planejamento didático. Em nível discursivo, emergiu com força o compromisso ético com as aprendizagens das crianças. Planejar foi dito como gesto de responsabilidade docente, de cuidado com o que os sujeitos podem viver e aprender na pré-escola, de atenção à intencionalidade pedagógica e ao sentido

do vivido. Mas, tal compromisso conviveu, em tensão, com outros dois propósitos igualmente presentes: medição dos conhecimentos das crianças e proteção profissional diante de possíveis cobranças externas. Se por um lado o planejamento era enunciado como atitude voltada para as aprendizagens das crianças, por outro aparecia como um meio de identificar desempenhos, localizar o que elas “trazem” ou não e produzir evidências capazes de comprovar, defender e resguardar o trabalho das professoras.

Tornou-se visível que a maneira de planificar implicava, inseparavelmente, numa determinada visão de criança e docente. A participação infantil, embora por vezes afirmada no plano do discurso, mostrou-se progressivamente rarefeita nas materialidades do planejamento. Nas falas, lampejava a imagem da criança coautora, cujos interesses, perguntas e descobertas poderiam fecundar os rumos da experiência pedagógica. Essa possibilidade, porém, revelou-se tênue e pouco sustentada. Predominou, no seu lugar, a criança informada, avisada previamente sobre o que aconteceria, preparada para aderir ao que já havia sido definido pelos adultos, sem incidir de modo efetivo sobre os tempos, as propostas ou os sentidos do vivido. Em nível mais agudo, emergiu a criança classificável, pensada antecipadamente a partir do que conseguiria ou não fazer, do quanto exigiria contenção e do grau que corresponderia ao que se esperava. Desse modo, a participação foi se deslocando de uma posição de coautoria para uma condição cada vez mais frágil, administrável e previsível.

Em correspondência a esse processo, também a docência se evidenciou tensionada por um movimento de estreitamento. Ao lado da imagem da professora que acolhe, observa e busca sustentar a complexidade das relações na pré-escola, ganhou força a figura reguladora e garantidora do ensino. Ensinar passou a depender da capacidade de gerenciar tempos, conter impulsos, manejar comportamentos, ajustar propostas ao nível de governabilidade do grupo e fazer o cotidiano caber em parâmetros administráveis.

Foi precisamente a articulação entre esses elementos que permitiu identificar, com maior nitidez, aspectos da ação docente de elaborar o planejamento didático que expressavam um modo de fazer pedagogia marcado por simplificações. As análises revelaram a incidência de um paradigma reducionista, por meio do qual a complexidade constitutiva da pré-escola era comprimida em formas mais previsíveis, controláveis e burocraticamente administráveis. Nesse quadro, a pré-escola aproximava-se da imagem de indústria preparatória para o Ensino Fundamental; o conhecimento era tomado como inerte e externamente completo, pronto para

ser transferido, ensinado, treinado e comprovado; a criança passava pela passivação, junta do docente que também se tornava refém de um sistema utilitarista e produtivista.

As relações, por sua vez, mostraram-se enfraquecidas. Entre as professoras, o que mais se deixou ver não foi a coexistência funcional, em que se planejava lado a lado, embora com poucos vestígios de construção coletiva. Já na relação com as famílias, predominavam as cobranças, justificativas, ruídos e desencontros, em lugar da parceria dialógica e participativa, com vínculo condensado em tarefas de casa e produtos conferíveis.

No plano curricular, os exames permitiram notar um empobrecimento igualmente significativo. A riqueza da Educação Infantil, movida pelas interações e brincadeira, entendida como promotora de um conjunto de práticas que articula saberes das crianças aos patrimônios culturais produzidos socialmente, foi sendo progressivamente substituída pela centralidade da folha, da atividade homogeneizadora, da tarefa e do exercício repetitivo. A complexidade de um currículo vivo, relacional, culturalmente denso e aberto ao inesperado cedia lugar a um currículo estéril, no qual a biodiversidade pedagógica era devastada: propostas padronizadas, fragmentadas e pouco afetadas pelos sujeitos concretos que as viviam.

No mesmo rumo, planejamento didático ganhou forma de programa antecipatório e burocrático, mais voltado à previsão, preenchimento, distribuição e ajustes operacionais, do que à escuta, à interpretação e à construção partilhada da experiência educativa. Assim, perdia a densidade como leitura sensível do vivido, do que se vive e do vivível, bem como a hipótese aberta sobre as continuidades possíveis, aproximando-se da sua função rígida: fazer funcionar, manter a rotina, responder às cobranças, cumprir materiais, administrar variáveis.

Todavia, os dados também deixaram ver que essa pedagogia da simplificação não era uma realidade absoluta. Em meio à prevalência de processos redutores, surgiram faíscas que indicavam outras vias: o discurso em favor da flexibilidade; a menção a interesses infantis que, ao menos em nível enunciativo, poderiam mobilizar propostas; a importância atribuída às devolutivas das crianças como os critérios de sentido; o incômodo diante das insuficiências do livro didático; a permanência, ainda que tensionada, da compreensão de que planejar guarda relação com o compromisso ético com as aprendizagens; o entendimento expresso na fala de que as crianças aprendem brincando. As referidas fissuras não foram suficientes para deslocar o paradigma dominante, mas tampouco devem ser desconsideradas. Elas sugerem que, mesmo em contextos atravessados por racionalidades simplificadoras, podem haver contradições que indicam outras formas de sustentação pedagógica.

Dessa maneira, a pesquisa permitiu compreender que o planejamento didático, na pré-escola investigada, evidenciava um modo de fazer pedagogia no qual a complexidade da educação das infâncias era continuamente reduzida. Reduzia-se a pré-escola, aproximando-a de uma lógica preparatória; reduzia-se o conhecimento, tratando-o como algo a ser transferido e comprovado; reduzia-se a criança, deslocando-a, paulatinamente, da autoria à classificação; reduzia-se a docência, estreitando-a à regulação e ao cumprimento; reduziavam-se as relações, enfraquecendo as partilhas e a construção coletiva; reduzia-se o currículo, comprimindo-o às atividades nas folhas impressas em massa; e reduzia-se o planejamento, transformando-o em ficha programadora para a antecipação e a burocratização dos processos educativos.

Esta pesquisa produziu achados importantes pois aprofundam, no campo científico da Educação Infantil, a compreensão do planejamento didático como expressão de modos de fazer pedagogia, especialmente quanto às peculiaridades da pré-escola. Ao evidenciar que, nas minúcias do planejar, condensam-se as visões de conhecimento, escola, currículo, criança e de docência, o estudo evidencia processos usualmente naturalizados, como a burocratização do planejamento, a fragilização da participação e o empobrecimento curricular, sobretudo como nas realidades institucionais de atendimento mútuo à pré-escola e Ensino Fundamental. Além de ampliar discussões acadêmicas sobre a temática, a pesquisa oferece elementos que podem apoiar reflexões docentes sobre seus próprios modos de planejar, favorecendo movimentos de transformação pedagógica. De maneira mais ampla, também pode inspirar outros contextos de Educação Infantil e os processos formativos comprometidos com a construção da planificação participativa, sensível à complexidade das infâncias e às especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Cabe reconhecer alguns limites desta investigação. Por ter sido realizada em uma única pré-escola, com foco em duas docentes, em um contexto específico da rede municipal de Fortaleza e em um tempo relativamente curto de observação, seus achados não se voltam à generalização, mas ao aprofundamento compreensivo do fenômeno. Expressam-se relevantes estudos futuros que ampliem o tempo de inserção no campo, abarquem outros contextos de Educação Infantil e aprofundem, de maneira mais detida, o envolvimento e a participação dos sujeitos e as relações entre planejamento didático e as culturas pedagógicas na pré-escola.

Ao fim, uma das convocações mais profundas produzidas por esta pesquisa é a de reaprender a ver a docência na Educação Infantil como ofício artesanal, não como um trabalho em série. O paradigma do reducionismo, ao simplificar a compreensão humana da educação,

simplifica também os sujeitos: converte a criança em variável e o professor em executor vazio. Contra isso, aderir à complexidade é reafirmar a educação como encontro entre pessoas-gente, com nomes, vozes, histórias, potenciais e o direito de existir no aqui e agora (Mello; Freire, 1998). Como convoca Malaguzzi, faz-se 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). Talvez resida aí a tarefa ética, política e pedagógica da docência com crianças pequenas: recusar a lógica industrial que aplaina a vida e, comparado aos *luthiers*, voltar-se à escuta fina da matéria viva, ao gesto paciente, à valorização das singularidades e à construção cuidadosa de uma pedagogia que, em vez de fabricar, afina, pouco a pouco, até que vibre sentido.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 24, v. 2, n. 44, p. 57-74, 2002.
- ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 7, Jan/Abr, 1998.
- AQUINO, Andréa Cristina de Nassar de. **Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil (2000-2013)**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Artmed Editora, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Docentes da Educação Infantil: Luthiers do futuro**. São Paulo: Phorte Editora. 2024.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BATTISTELLA, Elizama de Souza Leal. O planejamento na ação pedagógica na Educação Infantil. **REP's - Revista Even. Pedagóg.**, [s. l.], v. 9, n. 1, 23. ed., p. 97-111, 2018.
- BOBBIO, Andrea. La pedagogia di Loris Malaguzzi. **RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 85-93, 2020.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera os arts. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal, para instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao caput do art. 214 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024.

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. 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, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil — PNQEI**. Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; Kaercher, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Kelly de Oliveira; CAMARGO, Gislene. Demandas dos bebês: as percepções das professoras sobre o planejamento no berçário. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, SC, v. 3, n. 3, p. 131-151, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CORRÊA, Amine Quintas. **Concepções de professoras da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino**: fatores determinantes. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CORREA, Raquel Bernardes; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. A participação das crianças no planejamento da Educação Infantil: um inventário da produção científica - Brasil (2010-2020). **Revista Contemporânea**, [s. l.], v. 2, n. 5, p. 864-877, 2022.

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

COUTO, Gislaine Rodrigues. **Gestão pedagógica na Educação Infantil de tempo integral**: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

CRUZ, Silvia H. V.; CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e78408, 2021.

CRUZ, Silvia H. V.; FOCHI, Paulo. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 55, p. 8-11, abr./jun. 2018.

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

DAVID, Hellen Costa. **Planejamento didático**: ações e interações na Educação Infantil. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUART, Patrícia Prates de Quadros. **“Para mim, linguagem é a forma como a criança se expressa!”**: o papel da linguagem na Educação Infantil a partir de entrevistas e planejamentos de professoras de uma rede privada. 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a. v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b. v. 2.

EVANGELISTA, Danielle. Planejamento pedagógico e Educação Infantil: como o professor define o que ensinar para as crianças. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 3, p. 140-153, 2023.

FEITOSA, Soraya de Araújo; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na Educação Infantil na Amazônia. **Horizontes**, Dourados, v. 7, n. 14, p. 123-136, 2019.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. A autoscopia na investigação em educação: compreensão teórico-metodológica de uma observação reflexiva. **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 31, n. 3, p. 140-160, set./dez. 2022.

FERREIRA, Carina de Fátima Sousa. **Transformando a planificação pedagógica**: um estudo em contexto de creche. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 97-132.

FOCHI, Paulo. **Educação infantil e currículo**: os campos de experiência. OBECI, [2022]. Curso online. Disponível em : <https://www.obeci.org/curso-online-eicurriculo>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FOCHI, Paulo. **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. *In*: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.). **Mérito e justiça**: investigação e intervenção em educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 81-102.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - 2025**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1979.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Revisão técnica de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed., Campinas, SP: Alínea, 2003.

GUIMARÃES, Erika Cristina Pereira; SANTOS, Joedson Brito dos. Planejamento na educação infantil e contexto pandêmico: implicações e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, e15671, 2023.

HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte. 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte. 2021.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi: uma biografia pedagógica**. São Paulo: Phorte. 2023.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

JESUS, Livia Karen Figueredo de; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 326-345, 2021.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisas: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP-FHDSS, 2006. p. 63-75.

KOERNER, Rosana Mara; STOPA, Jane Tromm. Aspectos considerados pelos professores na elaboração do planejamento na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e11379, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, Santarém, n. 32, p. 5-26, 2014.

KRAMER, Sonia. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. *In*: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

LAZARI, Cleuza Brito da Silva de. **Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Silvelena Gomes de; PORDEUS, Marcel Pereira. Itinerários teóricos e metodológicos: planejamento e práticas pedagógicas no Centro de Educação Infantil de Fortaleza-Ceará-Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 978-990, jul. 2021.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 93-111.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1, p. 45-85.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018, out./dez. 2018.

MARQUES, Regina Alves de Moraes. **A linguagem oral na Educação Infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MARTINS, Laura do Prado Eliziário. **Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do currículo e planejamentos das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MEDEIROS, Elaine Escolar; AZEVEDO, Elisa Coelho; PIMENTEL, Cristiane Moraes; LOBO, Maria do Carmo; SOUZA, Sueli Moreira de; ASSUNÇÃO, Suzana Vieira de; FIGUEIREDO, Michele Cristina de Arruda. Planejamento pedagógico na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 10, p. 4711-4718, nov. 2022.

MELLO, Sylvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 521-539, dez. 2021.

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

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 652-679, jul./set. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011.

NASCIMENTO, Cremilda Damascena de Lima; SILVA, Iraci Emídio; DELGADO, Irani Rodrigues; SILVA, Rosania Maria dos Santos; SILVA, Fabiana Maria da. A importância do planejamento da rotina na Educação Infantil. **Revista Vox Metropolitana**, [s. l.], n. 3, p. 22-37, 2020.

NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça; ANTUNES, Maria Thereza Pompa; VIEIRA, Almir Martins. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 665-683, nov. 2015.

NEVES, Kalinka Costa Pinto das; AUER, Franceila. Análise descritiva em âmbito nacional das matrículas de educação infantil em tempo integral (2007 a 2017). In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANPAE/ES, 10.; REUNIÃO ESTADUAL DA ANFOPE, 4., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ANPAE/ES, 2019. p. 1-5.

NICOLAIO, Adriana; GRUVALD, Marcela Pontarolo; CAMARGO, Daiana. Planejamento na educação infantil: entre necessidades, saberes e práticas. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-18, e20594, set./dez. 2021.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020. 260 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (org.). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 133-152, jan./abr. 2016.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; SILVA, Gisele Ruiz. Narrativas docentes sobre a Educação Infantil: o encontro de professoras com o planejamento. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 168-177, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. 226 p.

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

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 55, e055003, p. 1-18, 2021.

PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado. **Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Rafaela de Moraes. **Planejamento, registro e avaliação**: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, John (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2nd ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 398 p.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024. 260 p.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1, p. 107-116.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROCHA, Ricardo Augusto. **O gosto e suas implicações no planejamento pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROKEACH, Milton. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 11-46.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LARocca, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SANTOS, Grasielle Aparecida. **Percepção das professoras de Diamantina, MG sobre o planejamento da Educação Infantil**: controle do trabalho pedagógico e a possibilidade de autoria docente. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Planejamento narrativo na Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 262-286, set./dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Raquel Policarpi da; CAMARGO, Gislene. Datas comemorativas: “um parêntese no planejamento”. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, n. 3, p. 315-335, set./dez. 2019.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 90-122.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Maria Patrícia Soares da Silva de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. O planejamento na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 1606-1622, set. 2023.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. 187 p.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 175 p.

STEFFENS, Carine Rozane; SILVA, Jacqueline Silva da. O protagonismo e o planejamento diário de professores da Educação Infantil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 9, n. 2, p. 204-221, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [s. l.], n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Tradução de Zoia Prestes.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON, Rosane Faganello; MALANCHEN, Julia. Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 61-84, 2022.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Tradução de Renata Holmuth Motta. 1. ed. Americana: Adonis, 2014.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO

O questionário visa levantar informações sobre o perfil pessoal, formativo e profissional do professor, de modo a contextualizar as suas ações e concepções para além dos dados institucionais, reduzindo o tempo da entrevista.

Dados de identificação

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: () F () M

Formação inicial e continuada

1 Graduação:

- () Licenciatura em Pedagogia
- () Outras licenciaturas (especificar: _____)
- () Bacharelado (especificar: _____)

1.1 Considerando a sua resposta assinalada na questão 1, informe:

- Ano de conclusão do curso: _____
- Instituição onde foi realizado o curso: _____
- Tipo de instituição: () Pública () Privada

1.2 No curso de graduação que você fez, tinha alguma disciplina relativa à Educação infantil?

() Sim () Não

1.2.1 Em caso afirmativo, quais disciplinas trataram de Educação Infantil? Em caso negativo, escreva “não se aplica”.

1.3 No curso de graduação que você fez, o tema do planejamento didático foi estudado?

() Sim () Não

1.3.1 Se sim, como se deu esse estudo? Se não, escreva “não se aplica”.

2 Você possui outra(s) formação(ões) (graduação, especialização, mestrado, doutorado)?

() Sim () Não

2.1 Em caso afirmativo, informe:

Curso(s): _____

Ano(s) de conclusão: _____

Instituição(ões): _____

3 Nos últimos dois anos, participou de alguma experiência formativa — como curso, palestra, evento, formação ou capacitação de professores — que tenha sido especialmente significativa para o seu modo de elaborar o planejamento didático?

() Não () Sim

3.1 Se sim, preencha:

Título: _____

Instituição promotora: _____

Ano em que aconteceu: _____

Contribuições dessa experiência formativa para o modo de fazer o planejamento didático:

4 A instituição que você trabalha promove momentos de leitura e discussão de pesquisas ou estudos sobre o planejamento didático na Educação Infantil?

() Não () Sim

4.1 Se sim, comente sobre as contribuições que você acha que esses momentos têm dado para o seu modo de fazer o planejamento didático.

4.2 Se não, por que você acha que esses momentos não acontecem?

Experiência profissional

- Tempo total de trabalho como professor(a) desde que assumiu esta profissão pela primeira vez até o dia atual: _____
- Tempo de trabalho como professor(a) na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza: _____
- Tempo de trabalho como professor(a) na rede municipal de ensino de Fortaleza em turmas de pré-escola, formadas por crianças de 4 e 5 anos de idade, ou seja, só no Infantil IV ou só no Infantil V, ou caso você já tenha atuado tanto no Infantil IV como no Infantil V, o total de tempo juntando as duas turmas: _____
- Vínculo atual com a rede municipal de ensino de Fortaleza:
☐ Efetivo ☐ Temporário

1 No passado, você foi professor(a) temporário na Educação Infantil nesta instituição pública ou em outra instituição também pública?

☐ Não ☐ Sim

1.1 Se sim, foi em creche, com crianças de 0 a 3 anos de idade, ou em pré-escola com crianças de 4 a 5 anos de idade? Se não, escreva “não se aplica” _____

2 Antes de atuar como professor(a) da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, você assumiu já outras funções? Se sim, marque. Se não, escreva “não se aplica” no campo “Outra”.

() Professor(a) auxiliar

() Assistente de sala

() Outra (especificar: _____)

3 Cenário atual:

- Tempo de trabalho como professor(a) na instituição atual: _____
- Quantas horas de trabalho por semana têm nessa instituição? _____
- Nome da turma em que atua atualmente: _____
- Quantidade de crianças que estão matriculadas na turma? _____
- Quantidade de adultos que trabalham na mesma turma, com você (caso não tenha outro adulto, responda “não se aplica”): _____
- Se houver outro(s) adulto(s) na mesma turma junto com você, escreva qual sua função e o nome dado a essa função: _____

3.1 Além de trabalhar como professor(a), você realiza outra(s) atividade(s) profissional(is)?

() Não () Sim

3.1.1 Em caso afirmativo, qual(is)? Em caso negativo, escreva “não se aplica”.

APÊNDICE B — ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Objetivo: Identificar aspectos da ação docente de elaborar o planejamento didático que evidenciam o modo de fazer pedagogia em uma pré-escola.

Sessão de observação n°: ____

Data: ____/____/____

Local: _____

• **Horário de início:** _____

• **Horário de término:** _____

Docente(s): _____

Agrupamento(s) com que trabalha(m) o(s) docente(s) que está(ão) planejando: _____

I AMBIENTE

1 Como é o ambiente onde acontece o planejamento?

- a) Adequado?
- b) Há interrupções?
- c) Como são as condições de ventilação?
- d) Como são as condições de luminosidade?
- e) Como são as condições de silêncio?
- f) Como são as condições de conforto?
- g) Favorece a concentração?
- h) Favorece o diálogo?
- i) Favorece a continuidade do planejamento?

II ESCOPO

1 O que é planejado?

2 O que não é planejado?

3 O que está sendo planejado?

4 Quais passos, etapas e decisões são tomadas?

a) De que forma isso acontece?

5 O professor realiza o registro sistemático do planejamento em forma de documento?

a) Se sim, de que forma esse registro é feito? É físico, digital ou de outra forma? Como se estrutura tal registro?

6 Há elementos obrigatórios, um formato definido pela SME ou pela instituição?

a) Em caso afirmativo, quais são os elementos obrigatórios no formato definido pela SME ou pela instituição?

7 O professor mostra considerar experiências anteriores para guiar o planejamento atual?

a) Se sim, em qual(is) momento(is) isso foi perceptível?

8 Em algum momento o planejamento passou por mudanças de plano?

a) Se sim, por que isso precisou acontecer?

III RECURSOS, MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS

1 Quais materiais ou recursos o professor utiliza para planejar?

2 Como o professor organiza as suas ideias antes de planejar?

a) Quais aspectos observáveis indicam isso?

IV FONTES CONSULTADAS

1 Que fontes são consultadas para planejar?

2 Há utilização de documentos institucionais, registros de avaliação, materiais em produção, observações sobre as crianças, diretrizes da SME ou outras referências?

a) Se sim, qual o objetivo dessas consultas evidenciados pela ação de planejar?

V PESSOAS ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO

1 Quem está presente no planejamento?

a) Caso estejam presentes outros profissionais da instituição, como outros professores, coordenador, diretor nos momentos de elaboração do planejamento didático, que função eles assumem?

- b) Como essa função é desenvolvida?
- c) Caso o professor planeje na companhia de alguém, o que eles conversam antes e durante o momento em que realizam o ato de planejar?
- d) Quais temas, dúvidas ou questões emergem destas conversas?

VI CRIANÇAS

1 Há consideração das crianças e/ou menções a elas verbalizadas e/ou escritas no processo de planejar?

- a) Em caso afirmativo, de que modo isso se manifesta nas discussões, escolhas ou decisões?

2 As diferenças entre as crianças são consideradas ou silenciadas no planejamento?

- a) Quais aspectos observáveis indicam isso?

VII FAMÍLIAS E COMUNIDADE

1 Durante o planejar, é visível alguma conexão com as famílias e/ou comunidade?

- a) Quais aspectos observáveis indicam isso?

VIII DIMENSÕES SUBJETIVAS

1 O professor parece envolvido no planejamento?

- a) Quais indícios observáveis revelam esse envolvimento?

2 Como o professor se mostra durante o processo de planejar?

- a) Quais aspectos observáveis indicam seu estado emocional, tranquilidade, entusiasmo, tensão, hesitação, segurança ou insegurança?
- b) Como esses aspectos se manifestam na postura, expressão, fala, ritmo de trabalho ou modo de estar?

IX TEMPOS E RITMOS

1 O tempo destinado ao planejamento parece suficiente?

- a) Como o professor lida com o tempo disponível para o planejamento?
- 2 Quais ritmos aparecem durante esse processo: pressa, calma, tensão, pausa, reflexão, cuidado, imprevisto?
- a) Quais aspectos observáveis indicam isso?

X CULTURA PEDAGÓGICA

- 1 Há momentos de reflexão no planejamento?
- a) Quais aspectos observáveis indicam isso?
- 2 O planejamento revela traços da cultura pedagógica da instituição?
- 3 Que práticas parecem naturalizadas, repetidas, prescritas ou reinventadas ao planejar?
- a) Quais aspectos observáveis indicam isso?

XI MODO DE FAZER PEDAGOGIA

- 1 Que características indicam um modo de fazer pedagogia no planejamento observado hoje?
- a) Listar estas características e exemplificar com dados da observação.
- b) Ao final da observação, buscar na literatura o que os autores que fundamentam a dissertação afirmam sobre as características listadas?

XII ENCERRAMENTO

- 1 De maneira geral, como acho que o professor se sentiu durante essa sessão de observação do planejamento?
- 2 De maneira geral, como me senti durante essa sessão de observação do planejamento?

APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Objetivo: Aprender saberes, crenças e valores de professores de uma pré-escola mobilizados no planejamento didático.

Data: ____/____/____

Local: _____

• **Horário de início:** _____

• **Horário de término:** _____

Docente: _____

Agrupamento(s) com que trabalha o docente entrevistado: _____

I SABERES, CRENÇAS E VALORES MOBILIZADOS NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

1 Para você, o que significa ser professor(a) na pré-escola?

2 O que o trabalho com crianças de 4 ou 5 anos (a depender da idade da turma em que atua o professor(a) que está sendo entrevistado) representa para você?

3 Na sua opinião, o que é um planejamento didático?

a) O que você acha que contribui para que pense que o planejamento didático seja o que falou?

4 Qual a sua opinião sobre a necessidade de planejamento didático na pré-escola?

5 Como você descreveria o seu jeito de planejar?

6 Ao planejar, que etapas você costuma seguir? Por quê?

7 Na hora de planejar, o que costuma ser mais importante para você?

a) Por que você acha que os aspectos que falou são os mais importantes a serem considerados na hora de planejar?

8 De tudo que as crianças da turma em que você trabalha fazem nessa instituição, o que é planejado? Por quê?

9 Gostaria que você me contasse, desde o início de seu trabalho como professor(a), o que contribuiu para que a forma de fazer o seu planejamento didático chegasse a ser do jeito que você planeja hoje.

10 Considerando sua função de professor(a), desde o início de sua carreira até agora, você consegue identificar alguma mudança no seu jeito de planejar?

- a) Em caso afirmativo, o que mudou?
- b) Ainda em caso afirmativo, o que você acha que contribui para essa mudança?
- c) Em caso negativo, o que você acha que não contribui para essa mudança?

11 Você consulta algum material na hora de planejar?

- a) Em caso afirmativo, o que você consulta? Por quê?
- b) Em caso negativo, por que você não consulta algum material na hora de planejar?

12 Você enfrenta alguma dificuldade na hora de planejar?

- a) Em caso afirmativo, quais são essas dificuldades?
- b) Ainda em caso afirmativo, o que você acha que contribui para que essas dificuldades apareçam na hora de planejar?
- c) Como você costuma lidar com essas dificuldades na hora de planejar?
- d) Em caso negativo, o que você acha que contribui para que não haja dificuldades na hora de planejar?

13 Como você se sente quando está planejando?

14 Como você acha que deveria ser um planejamento didático para que fosse considerado muito bom? Por quê?

II OS PAPÉIS ASSUMIDOS POR CRIANÇAS E DOCENTES NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

1 Como você se vê na condição de professor(a) quando está realizando o planejamento didático? Por quê?

2 Que papel você acha que desempenha no planejamento didático? Por quê?

3 Que papel você acha que as crianças desempenham no planejamento didático? Por quê?

4 No seu entendimento, o que faz um planejamento ser significativo para as crianças?

5 Você se sente satisfeito com o jeito como tem feito o planejamento didático? Por quê?

6 Acha que poderia mudar algo? Por quê?

7 Já aconteceu de as crianças fazerem você mudar algo que tinha pensado no planejamento?

- a) Em caso positivo, fala um pouco sobre essa mudança.
- b) Em caso negativo, por que você acha que as crianças não fazem você mudar algo que

tinha pensado no planejamento?

8 As diferenças entre as crianças são levadas em conta quando você planeja?

- a) Em caso positivo, de que forma isso acontece?
- b) Em caso negativo, por que você acha que as diferenças entre as crianças não são levadas em conta quando você planeja?

9 Pensando na sua prática, você acha que planeja *para* as crianças ou *com* as crianças? Por quê?

III ASPECTOS DA AÇÃO DOCENTE DE PLANEJAR QUE INDICAM UM MODO DE FAZER PEDAGOGIA

1 Para você, qual a função do planejamento nas suas práticas pedagógicas com as crianças?

2 Quando você está planejando, sente que tem liberdade para fazer da forma que acha ser a mais adequada? Por quê?

3 Para realizar o planejamento didático você precisa seguir um padrão que não foi definido por você? Por quê?

4 Como você se sente fazendo o planejamento dessa forma (a depender da resposta dada para as duas perguntas anteriores)? Por quê?

5 As orientações contidas em documentos da Secretaria Municipal de Educação que chegam à instituição em que você trabalha, influenciam seu planejamento?

- a) Em caso afirmativo, como acontece essa influência?
- b) Em caso negativo, por que essas orientações não influenciam seu planejamento?

6 As orientações contidas em documentos da instituição em que você trabalha, influenciam seu planejamento?

- a) Em caso afirmativo, como acontece essa influência?
- b) Em caso negativo, por que essas orientações não influenciam seu planejamento?

7 Você costuma conversar sobre o planejamento com outros professores ou a gestão? Como você vive esse momento?

8 Você acha que seu planejamento expressa bem a função que você acredita que tem a pré-escola? Por quê?

9 Refletindo sobre todas as respostas que você deu às perguntas que lhe fiz, como você classificaria/chamaria o seu modo de planejar?

ENCERRAMENTO

- 1 Quando você pensa em tudo isso que conversamos, o que mais lhe marcou? Por quê?
- 2 Tem algo importante sobre o planejamento que você gostaria de acrescentar e que ainda não apareceu na nossa conversa?
- 3 Como você se sentiu ao participar desta entrevista?

Observação: Registrar como me senti realizando a entrevista.

APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) docente, você está sendo convidado(a) por Mariana Santos da Costa Araújo como participante da pesquisa “Planejamento didático na Educação Infantil: evidências do modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam elucidados.

1 Objetivo

Analisar a ação docente de tecer o planejamento didático com foco no modo de fazer pedagogia de professores em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE.

2 Procedimentos de participação

- a) Responder um questionário sobre o seu perfil pessoal, formativo e profissional;
- b) Permitir a observação durante sua construção do planejamento didático no espaço onde costuma realizar esta ação;
- c) Permitir acesso aos seus registros de planejamento realizados no tempo da pesquisa;
- d) Participar de uma entrevista individual, gravada para posterior análise;
- e) Participar de uma sessão de autoscopia coletiva, gravada para posterior análise, assistindo a uma cena (registro em vídeo) sobre como planejam, capturada na primeira fase da pesquisa (fase da observação), e participar de um diálogo reflexivo sobre essas cenas visualizadas.

3 Benefícios

Embora não haja benefícios diretos, sua participação representa uma contribuição importante para a produção de conhecimento científico acerca do planejamento didático na Educação Infantil, podendo subsidiar discussões acadêmicas, futuras pesquisas, processos formativos e reflexões referentes à docência com crianças pequenas.

4 Riscos

Pode haver algum desconforto ao fornecer informações pessoais, formativas ou profissionais; é possível gerar um desconforto por ser observado(a) em ação, podendo causar sensação de avaliação, constrangimento ou receio de julgamento sobre a sua prática; há possibilidade de

desconforto em disponibilizar documentos produzidos no trabalho, caso o participante tema interpretações que revelem fragilidades ou lacunas; a entrevista semiestruturada pode suscitar emoções, reflexões sensíveis ou desconfortos ao abordar experiências, crenças e desafios da docência; e a autoscopia pode provocar desconforto ao assistir cenas próprias ou de colegas em situação de trabalho, além de que o diálogo reflexivo com base nas cenas pode mobilizar lembranças, inseguranças ou tensões profissionais.

5 Utilização dos dados

A pesquisadora compromete-se a utilizar todas as informações construídas nesta investigação exclusivamente para fins acadêmicos, atrelados ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Os dados serão tratados em completo sigilo e confidencialidade, assegurando que não haverá identificação pessoal, institucional ou profissional dos participantes. A identidade será sempre protegida por meio do uso de pseudônimos ou outras formas de anonimização. Todos os registros serão armazenados em local seguro, com acesso restrito à pesquisadora, preservados conforme as normas éticas vigentes.

6 Custos

Não haverá qualquer custo decorrente da participação.

Informamos que, a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos ainda que todas as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo/confidencialidade e não permitirão sua identificação. Os resultados da pesquisa poderão ser publicizados sem identificação dos participantes.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Mariana Santos da Costa Araújo

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110

Telefones para contato: (85) 98527-7989

Atenção: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEP/UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85)3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Nome da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora