



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA MARIA MOREIRA DE OLIVEIRA

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E PRÁTICA

QUIXADÁ
2015

CLAUDIA MARIA MOREIRA DE OLIVEIRA

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E PRÁTICA

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus Benfica.

Orientadora: Prof^a. Me. Francisca Francineide de Pinho

**QUIXADÁ
2015**

CLAUDIA MARIA MOREIRA DE OLIVEIRA

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E PRÁTICA

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus Benfica.

Aprovada em ____ / ____ /2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Me. Francisca Francineide de Pinho (orientadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Prof^a Esp. Edlane Freitas Chaves
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

A todas as alunas deste curso que permaneceram com coragem e esforço até o final.

Aos nossos professores que, com muita sabedoria e carinho, oportunizaram momentos ricos de aprendizagem.

AGRADECIMENTO

A Deus, em primeiro lugar.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), por nos ter dado a oportunidade de cursar essa especialização para qualificarmos e inovarmos nosso trabalho junto às crianças.

À minha orientadora, Prof^a. Me. Francisca Francineide de Pinho, em especial, pelo incentivo e por acreditar em mim.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa abordou a questão do planejamento na Educação Infantil, tendo como objetivo investigar qual a relação entre o processo de elaboração e execução do planejamento para as professoras de um Centro de Educação Infantil no município de Quixadá. A pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa e, para coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas, bem como observações do planejamento e das práticas pedagógicas das professoras em salas de Educação Infantil. Como embasamento teórico, utilizamos, principalmente, os estudos de Ostetto (2012). A partir dos dados coletados, constatou-se que as professoras consideram o planejamento muito importante por nortear o trabalho nas salas de atividades. No entanto, observou-se também uma visão burocrática do planejamento, ou seja, percebeu-se que a relação entre o processo de construção e a execução está centrada no cumprimento do plano em si, sem levar em consideração as especificidades das crianças e com foco num trabalho embasado na aplicação de atividades de cópia e memorização de atividades escritas. Percebemos a importância de reservar um espaço para estudo no planejamento, e que este não seja visto como um momento somente para preencher diários, registrar no caderno e elaborar atividades, mas um momento de discussão teórica, de reflexão sobre se o que está sendo proposto é significativo para as crianças. Conclui-se, ainda, a necessidade de revisão das concepções e dos processos de construção do planejamento e da relação com as práticas pedagógicas.

Palavras chaves: Planejamento. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study addresses the issue of planning towards early childhood education, aiming at analyzing how the process of construction and practice of teachers from a Child Education Center in the city of Quixadá / CE are elaborated. This research has a qualitative approach, and in order to collect data it was applied the interview and observations methods regarding to planning and pedagogical practices of the teachers, as well as their activities in class of early childhood education. From the data collecting, it was found that the teachers consider the planning as a very important subject in order to guide their work in classroom. However, it was also noticed a bureaucratic view on planning. Therefore, it was realized that the relationship between the process of construction and the implementation of the class plan is restricted to the plan itself without taking into account the specificities of children, resulting in a work focused on implementing activities which emphasize copying and memorizing letters, words or texts. Hence, those practices are performed from strategies which reveal to be without proper adjustments and without a reflective practice. Nonetheless, such practices should take into account the children's individual interests, then they could foment the educator's teaching abilities and an improvement on mediating activities aimed at the children. Thus, according to the results on the data analysis, it is realized that it is necessary a change concerning the teachers' perception on how they develop their pedagogical practices.

Keywords: Planning. Pedagogical Practices. Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PLANEJAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA: UM FAZER PERMEADO DE CONCEPÇÕES	14
2.1 Concepções de Criança	14
2.2 O Planejamento na Educação Infantil	17
2.3 Práticas pedagógicas	21
3. METODOLOGIA	24
3.1 Abordagem metodológica	24
3.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa	24
3.3 Caracterização do <i>locus</i> e dos sujeitos da pesquisa	28
4. ANÁLISE DOS DADOS	31
4.1 O planejamento na Educação Infantil na perspectiva das professoras	31
4.2 O ato de planejar e as concepções presentes nesta ação	34
4.3 Da construção a execução – a <i>práxis</i> na sala de aula	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE 1 – Roteiro das Entrevistas	45
APÊNDICE 1 – Roteiro das Observações	46

1. INTRODUÇÃO

Vive-se hoje um momento de intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em creches e pré-escolas, bem como de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças.

Com a inclusão da Educação Infantil (EI) como primeira etapa da educação básica na Lei 9394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é reafirmado o reconhecimento da criança como sujeito que se educa desde seu nascimento. Essa inclusão trouxe, como principais conquistas para a área, a formação e a escolaridade mínima para os professores que atuam em creches e pré-escolas, bem como a necessidade da criação de uma proposta pedagógica definida e sistematizada em forma de documento escrito, a avaliação sem finalidade de promoção e o credenciamento das instituições nos conselhos estaduais e municipais de educação.

De acordo com o artigo 29 da LDBEN, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nessa perspectiva, o planejamento é condição imprescindível para realização de um trabalho de qualidade que considere todos esses aspectos do desenvolvimento infantil.

É necessário portanto, que o planejamento seja concebido como um importante instrumento de avaliação e reflexão na prática cotidiana do professor. Corsino (2009, p. 119), enfatiza que o “planejamento é o momento de reflexão do professor que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequência de atividades, bem como organiza o tempo e o espaço da criança na Educação Infantil”. Nesse sentido, o planejamento e a prática pedagógica precisam estar conectados, articulados com os saberes e experiências das crianças inseridas nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, o planejamento por si só não garante uma aprendizagem significativa e de qualidade para as crianças; o que poderá garantir é, portanto, o compromisso, a consciência e a mediação do professor, bem como a forma de executar o que foi planejado e o respeito que esse educador tem com as crianças.

Dentro do contexto no qual estamos inseridas enquanto professoras de Educação Infantil, vivenciamos experiências em que os educadores que atuam na área organizam suas ações didáticas em instrumentais apenas como uma ação burocrática e, na prática, executam outro roteiro de atividades. Essa ferramenta, tão essencial na ação docente, é, em muitos casos, desconectada da realidade e dos sujeitos aos quais elas se destinam.

Diante do que foi observado, uma questão nos inquietava: saber por que os professores da Educação Infantil não executam o planejamento, visto que é do conhecimento de muitos a importância deste para o trabalho pedagógico. Como afirmam Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 113), “planejar tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa”. Assim, faz-se necessário que os profissionais da Educação Infantil tenham essa compreensão para, então, desenvolverem um trabalho consciente e com qualidade.

Com essas inquietações em mente, realizamos um levantamento bibliográfico para aprofundar nossos estudos sobre o tema. Dentre os achados desse levantamento, citamos inicialmente o trabalho monográfico de Santos (2013), que trata do planejamento na Educação Infantil na perspectiva das professoras de pré-escola do município de Sobral-CE. O trabalho teve como objetivo geral analisar o papel do planejamento na perspectiva dos professores da pré-escola no referido município.

Citamos também a pesquisa que teve como título “Registro do Planejamento na Educação Infantil”, desenvolvida por Scmitt, Antunes & Reusch (2006), cujo objetivo foi investigar a coerência entre o discurso e a prática das professoras da Educação Infantil. Para coletar os dados as autoras realizaram entrevistas, registro de planejamento, análise de conteúdo e de documentos. Os resultados revelaram que todas as 20 professoras pesquisadas demonstraram ter muitas dúvidas sobre o processo de planejamento e de registro.

Já a pesquisa intitulada “O planejamento Pedagógico na Educação Infantil”, realizada pelos autores Antunes & Hauschild (2002), teve como objetivo detectar os tipos de planejamento desenvolvidos junto às crianças. A mesma envolveu nove instituições de ensino de Porto Alegre entre instituições privadas e das redes estadual e municipal, durante o ano de 2002. Utilizando como instrumentos para coleta de dados um protocolo de observação, entrevistas, gravações e fotografia, os

autores perceberam, segundo resultados colhidos, que as instituições de ensino fazem planejamento para as intervenções pedagógicas na Educação Infantil.

Por último, outro trabalho que envolve o estudo sobre o planejamento na Educação Infantil foi realizado por Lovison, Pasquali & Machado (2011), e teve como objetivo conhecer como deve ser o planejamento de atividades na EI, bem como as principais características dos planejamentos de atividades para crianças de 0 a 5 anos de idade, além de analisar como se processam as atividades com crianças pequenas, envolvendo o cuidar e o educar.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, observamos que as pesquisas, embora com foco no planejamento, possuem variação nos seus objetivos. Estes versam desde a análise das concepções das professoras sobre o planejamento, ao tipo de atividades propostas nesses instrumentos e na sua execução. Embora a pesquisa de Scmitt, Antunes & Reausch (2006), se assemelhe um pouco às nossas proposições, não dão conta de responder às nossas inquietações nem contemplam a nossa realidade, principalmente se levarmos em consideração a abrangência da pesquisa, o que impossibilita uma comparação com esta que propomos.

Percebemos, ainda, de acordo com as pesquisas apresentadas, que o planejamento é muito importante para nortear o trabalho pedagógico dos professores, fato que nos impulsiona para a pesquisa ora proposta.

O interesse em pesquisar esse tema aumentou ainda mais quando, nas minhas observações como professora nos grupos de professores nos dias de planejamento, percebia que alguns deles, embora conscientes da importância de planejar conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI BRASIL, 2009), não colocavam em prática o que era discutido e pensado para as atividades. Qual a relação que os professores fazem do planejamento com suas práticas pedagógicas? Ressalto que os professores utilizam as Orientações Curriculares para a Educação Infantil para orientar seus trabalhos, trocam experiências, conversam, selecionam atividades, mas as ações não se concretizam conforme planejadas.

Sabemos que um bom planejamento requer do professor cuidado ao elaborar as atividades, ao oportunizar experiências de aprendizagem para as crianças; deve, portanto, organizar atividades desafiadoras, que valorizem a criatividade e a participação da criança, e que sejam significativas e não estimulem a

realização mecânica das ações.

Assim, não basta haver uma apresentação do planejamento de forma ordenada, pois o que pode garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade para a criança é a mediação do professor e a forma como o que foi planejado intencionalmente será executado. Para tanto, é necessário que o professor acredite no planejamento como uma ferramenta indispensável para seu trabalho e reflita sobre sua prática e sobre as experiências das crianças nos primeiros anos de aprendizagem.

Planejar e executar se tornam fundamentais, considerando que a criança é o foco dessa ação; daí a importância de o professor pensar a respeito das ideias e dos conhecimentos das crianças na hora de planejar, considerando as suas especificidades. Dessa forma, com que intenção o professor planeja determinada atividade? O que as crianças podem aprender? Ostetto (2012, p. 177) nos alerta que "o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção". Para tanto, o planejamento pedagógico não pode ser visto apenas no papel, como algo burocrático.

Considerando que o planejamento é imprescindível para nortear as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, estruturou-se esta pesquisa e, a partir dos dados coletados e das reflexões, pensamos contribuir para que os professores possam repensar sobre suas práticas nas salas de atividades.

Logo, para reforçar a relevância do tema de que trata este trabalho, temos como objetivo investigar qual a relação entre o processo de elaboração e execução do planejamento na Educação Infantil para as professoras de um Centro de Educação Infantil no município de Quixadá.

Tivemos, ainda, como objetivos específicos:

- a) Investigar a percepção das professoras sobre o planejamento na Educação Infantil;
- b) Investigar se o ato de planejar tem relação com o ensino e aprendizagem na visão das professoras;
- c) Identificar se há interação das professoras no planejamento;
- d) Caracterizar como as professoras executam o planejamento.

Para organização da escrita, dividiu-se esse trabalho em quatro capítulos. Inicialmente temos um capítulo introdutório, que propõe situar o leitor no contexto abordado.

No segundo capítulo, discorremos sobre a importância do planejamento fundamentado nas concepções de Ostetto (2012), Corsino (2009) e Bassedas, Huguet & Solé (1999). Discute-se, ainda, a questão do planejamento na Educação Infantil numa proposta de estruturação da ação educativa do professor e numa perspectiva de atendimento à criança como sujeito possuidor de direitos, partindo de uma reflexão inicial sobre as concepções de Educação Infantil existentes desde a Idade Média até os dias atuais.

No terceiro capítulo, apontamos a abordagem metodológica, as técnicas e os instrumentos utilizados. No quarto e último capítulo tem-se a análise dos dados, na qual relacionamos os dados colhidos em campo e as nossas impressões. Por último, apresentamos as considerações finais, relacionando os objetivos propostos com os achados da pesquisa, bem como formulando novas indagações para serem exploradas em trabalhos futuros, de forma a dar continuidade à pesquisa realizada no trabalho em questão.

2. PLANEJAMENTO E AÇÃO PEDAGÓGICA: UM FAZER PERMEADO DE CONCEPÇÕES

Este capítulo apresenta uma discussão do planejamento na Educação Infantil numa proposta de estruturação da ação educativa do professor e numa perspectiva de atendimento à criança como sujeito possuidor de direitos. Para tanto, refletimos inicialmente sobre as concepções de Educação Infantil existentes desde a Idade Média até os dias atuais, como mostram principalmente os estudos de Aries (1981) e Kramer (2003). A partir dessas reflexões, situamos como se constituiu a Educação Infantil no Brasil, ou seja, uma breve trajetória histórica e cultural.

Em seguida, tratamos do planejamento e da sua importância na ação educativa, discutindo juntamente com alguns teóricos sobre como os professores planejam, por que planejam e para quem planejam, bem como o reflexo das práticas pedagógicas dos professores nas salas de atividades na Educação Infantil.

2.1. Concepções de criança

Na Idade Média, de acordo com alguns estudiosos, a criança era vista como um adulto em miniatura, ou seja, não tinha nenhum tipo de conhecimento e não era considerada dentro dos contextos históricos nos quais estavam inseridas.

Autores como Ariès (1981), por exemplo, nos ajudam a entender como a maneira de ver a infância tem evoluído ao longo do tempo ou até num mesmo tempo histórico. O autor nos fala que o modo de perceber a infância tem mudado, ressaltando que seus estudos tomaram como ponto de partida o final da Idade Média. Esse autor também nos chama a atenção para o fato de que o sentimento da infância é construído social e historicamente. Segundo ele, essa construção social da infância vem junto, também, com a construção da ideia de família e de sociedade.

A construção do sentimento de infância se deu a partir de uma sociedade burguesa. Nessa sociedade, a criança era vista como um adulto em miniatura, com vestimentas e comportamentos de adultos. Segundo Kramer (2003, p. 19),

[...] a ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um

papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Portanto, a ideia de infância, como se pode perceber, não existiu sempre da mesma forma. Historicamente, a essência infantil foi desvinculada das condições de existência baseadas em um ideal de criança abstrato, mas que, como afirma Kramer (2003), se concretiza na criança burguesa. Ainda segundo a autora, “tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância” (KRAMER, 2003, p. 23).

Os estudos de Ariès (1981) nos mostram ainda que o surgimento do “sentimento de infância” se deu a partir de mudanças de atitudes em relação à criança. Mas, nesse período, a criança ainda não era reconhecida como cidadã e sujeito de direitos. Percebe-se, portanto, que a partir desse “sentimento de infância” houve mudanças significativas com relação à criança que se tinha na época. A criança passou a ser valorizada nos seus aspectos cognitivo, emocional e social, ou seja, passou a ser vista como um ser dotado de capacidades e potencial.

Aqui no Brasil, embora tendo passado por processos semelhantes a outros países da Europa na Idade Média, também ocorreu uma evolução na construção desse sentimento de infância. Ainda na época da escravatura, houve o surgimento desse “sentimento” no país, através da “Casa dos Expostos” ou “Roda” que abrigava a criança abandonada. Esse “sentimento” era de guarda, de proteção, embora o atendimento à criança pequena ainda não fosse visto como Educação Infantil.

Na década de 1930, quando houve a industrialização no país e com a inserção da mulher no mercado de trabalho, começaram a surgir as primeiras creches nas fábricas. Posteriormente, através do movimento feminista da década de 1970, as mulheres passaram a buscar as creches não somente para trabalhar fora de casa, mas para terem também mais espaço livre. Com isso, essa demanda cresceu.

Mas, somente a partir da Constituição de 1988 a Educação das crianças pequenas se constituiu como direito e, apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 93/94/1996), esse direito foi

reafirmado. Portanto, nessa nova concepção, a Educação Infantil deixa de ser entendida como um favor que a sociedade prestava às famílias ou como um instrumento que prepara a criança para ser um cidadão no futuro e passa a se constituir enquanto direito social.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a criança, desde que nasce, já é considerada cidadã e possui direitos civis humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil. A partir dessa nova concepção de criança, todos os envolvidos com educação de crianças pequenas precisam pensar e aceitar que existe, hoje, em nossa sociedade, uma nova forma de se compreender e atender a criança.

Nas Constituições que antecederam a atual, a criança não era considerada em seu contexto histórico, estando durante muitos anos ausente das políticas públicas. Isso ocorreu porque as constituições brasileiras partiam de uma concepção de educação assistencialista. Tivemos constituições que concebiam a criança somente sob uma perspectiva do cuidado e não do educar, diferentemente da concepção atual de Educação Infantil, na qual a criança é vista como sujeito histórico e de direito e culturalmente situada em seu contexto.

Nasce aqui, portanto, o reconhecimento da importância da infância independentemente de sua cor ou condição social. Kramer (2003) nos mostra em seus estudos que:

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com criança não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que a criança (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômica, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (2003, p.20).

Assim, é de fundamental importância entender o conceito de criança dentro do contexto burguês no qual estava inserida na década passada para, então, compreender a concepção atual de criança. Torna-se necessário compreender como se deu a construção desse conceito de infância, bem como as mudanças ocorridas na família e na sociedade, contextualizando-a em determinado momento histórico.

Embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirme uma concepção de criança e da Educação Infantil como direito, a mesma não garante,

com isso, um trabalho de qualidade nas creches e pré-escola. Precisamos de um novo olhar para a Educação Infantil na atualidade, abolindo práticas e concepções que constituíram essa etapa de ensino ao longo da história da educação de crianças na nossa sociedade. Tais concepções excluíram a criança do acesso aos bem conquistados pela humanidade e, assim, lhes foram negadas suas condições de sujeitos de direitos.

Torna-se, pois, necessário considerar essa concepção atual de criança cidadã no planejamento. Porém, o que irá de fato determinar uma mudança na qualidade do trabalho com as crianças é a mediação pedagógica aliada ao planejamento, para então desenvolver uma prática fundamentada nos interesses das crianças e com respeito as suas necessidades.

2.2. O Planejamento na Educação Infantil

O artigo 4º das DCNEI determina que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, e que, enquanto sujeito histórico e de direitos que é, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Portanto, nessa perspectiva os professores precisam ter uma nova visão sobre o planejamento, tendo a criança como foco do processo educativo.

O professor de Educação Infantil tem papel importante no ato de planejar. Precisa acreditar que as crianças são capazes para, a partir dessa concepção, criar oportunidades para que as mesmas possam construir seus conhecimentos. Conforme as ideias de Lopes,

Quando acreditamos que as crianças são capazes, organizamos como professores, situações em que possam expressar seu pensamento, registrar, escrever de acordo com seus conhecimentos sobre o código naquele momento, produzir marcas. Marcas carregadas de significação, marcas que são histórias de seu aprendizado, história das atividades desenvolvidas em um ano letivo, histórias dos autores que eles são (LOPES, 2009, p. 55).

Partindo dessa concepção, o planejamento não pode estar centrado em

atividades sem significado, ou seja, em atividades de cópias, memorização de palavras, textos, etc. O professor, para fazer um bom planejamento, precisa conhecer as etapas de desenvolvimento da criança para então planejar atividades adequadas à faixa etária das mesmas, bem como valorizar o que elas já sabem. Ele precisa saber o que considerar no planejamento.

Essa é uma postura que requer do professor conhecimento teórico dentro do atual contexto da Educação Infantil. O professor que atua nessa etapa da educação precisa ter uma atitude de escuta e de diálogo, bem como estar atento às necessidades e interesse expressos pelas crianças, para poder refletir sobre sua prática pedagógica e pensar na execução das atividades planejadas na busca da qualidade de seu fazer pedagógico, a fim de orientar as aprendizagens das crianças. Segundo Claudino Piletti,

Para poder planejar adequadamente a tarefa de ensino e atender às necessidades do aluno é preciso antes de tudo, saber para quem se vai planejar. Para isso, conhecer melhor o aluno e seu ambiente é a primeira etapa do planejamento. É preciso saber quais aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos. (PILLETI, 1989, p.63)

Na perspectiva de que um bom planejamento das atividades educativas favorece o desenvolvimento integral das crianças, se faz necessário que os professores compreendam, no seu ato de planejar, o que querem que as crianças aprendam. Precisam entender que o processo de elaboração do planejamento é um processo de reflexão que possibilita pensar e definir os objetivos propostos pelas DCNEI.

De acordo com Fusari (s.d. apud OSTETTO, 2012, p.177), o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo reflexivo, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude; logo, envolve ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Para tanto, os professores precisam estar embasados acerca do que é um planejamento na Educação Infantil, refletindo para quê e para quem ele é elaborado. É fundamental, como nos diz Fusari (s./d., p. 46), “não decidir se o plano será redigido no formulário x ou y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo”. Assim, o mais importante é a intenção com que se planeja e não a forma como esse planejamento está organizado.

Para Ostetto (2012, p. 177), “o planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula”. O planejamento pedagógico, segundo a autora, é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Dessa forma, é no ato de planejar que o educador repensa e revisa para melhorar sua prática pedagógica.

Ostetto (2012) faz ainda uma análise das formas mais comuns de planejamento encontradas na prática da Educação Infantil, apresentando quatro tipos de planejamento, baseados em: “listagem de atividades”, “datas comemorativas”, “áreas de desenvolvimento” e “áreas do conhecimento por temas”.

Dentre as formas de planejamento apresentadas pela autora supracitada, o planejamento por “listagem de atividades” é considerado a forma mais rudimentar, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina. É um tipo de planejamento que leva em conta o tempo e não o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

É uma perspectiva que se contrapõe à concepção atual de criança e Educação Infantil como seres pensantes, ativos e capazes. É uma prática que não possibilita às crianças expressarem seus sentimentos, desejos, necessidades e opiniões.

Como afirma Ostetto (2012, p. 180), “A criança que aparece nessa forma de planejamento é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada dizer ou expressar”.

O planejamento baseado em “datas comemorativas”, segundo Ostetto (2012), é direcionado pelo calendário, considerando algumas datas, tidas com importantes do ponto de vista do adulto. Não deixa de ser, portanto, uma listagem de atividades prontas, acabadas e sem significado para as crianças.

Sabemos que esse é um tipo de planejamento muito utilizado pelas instituições educativas e o mesmo acontece na Educação Infantil, embora seja um planejamento que trabalha numa perspectiva repetitiva, visto que trabalha as mesmas atividades todos os anos. Para Ostetto (2012, p. 182), “em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural das crianças”.

Contudo, planejar a partir de datas comemorativas ainda é uma prática muito presente nas instituições de Educação Infantil. Percebemos essa prática, por

exemplo, na comemoração que se faz da Páscoa. Normalmente há uma tendência de preparar atividades mimeografadas de imagens para as crianças pintarem, vestirlas de coelho etc.

Já o planejamento baseado em “áreas do desenvolvimento” revela uma preocupação com os aspectos físico-motor-afetivo, social e cognitivo. Essa perspectiva, de acordo com Ostetto (2012), comparada às anteriores, representa um avanço, principalmente, porque coloca como ponto de partida a criança e seu desenvolvimento. A autora destaca que, embora sendo um avanço, se trata de um desenvolvimento ideal de uma criança também ideal. É um tipo de planejamento que não leva em consideração a criança real, concreta, historicamente situada, com características e interesses diferentes.

No planejamento em “temas” coloca-se em foco o interesse da criança e suas necessidades. Nessa forma de planejamento, além de trabalhar aspectos que fazem parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos significativos para a aprendizagem das mesmas.

A escolha do tema acaba sendo um pretexto para a listagem de atividades. Ou, de outro modo, como já testemunhei, muitas vezes o tema transforma-se numa verdadeira “camisa de força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento (OSTETTO, 2012, p.186).

As ideias de Ostetto (2012, p. 189) nos levam a uma reflexão de que “qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador, do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, bem como das informações que dispõe e da formação que possui”. A mesma ainda afirma que

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2012, p. 190)

Nesse sentido, é muito importante que o educador leve em consideração não só a forma como vai ser executado o planejamento mas, principalmente, que respeite o tempo de aprendizagem das crianças e valorize não só os momentos de interação como também o que está sendo proposto de atividades para as crianças. Desse modo, de acordo com Ostetto (2012, p. 190):

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo 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 por desvendá-lo formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Esse “mergulho na aventura” nos leva a crer que o professor deverá criar possibilidades de transformação dos conhecimentos já existentes, reconfigurando-os na perspectiva de atendimento às necessidades da criança e reinventando sua prática.

2.3 Práticas Pedagógicas

O art. 9º da Resolução nº 05/09 — CNE/CEB, que trata das DCNEI, (BRASIL, 2009) determina que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, garantindo experiências diversificadas. O Inciso I ressalta a promoção do conhecimento pela criança, de si e do mundo, respeitando os seus ritmos e desejos.

Já o Inciso II, desse mesmo artigo por exemplo, ressalta que as experiências devem promover a imersão das crianças nas expressões gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Em complemento a este, o Inciso III orienta que deve-se 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. Por último, ressaltamos o Inciso V, que se refere às experiências que ampliam a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

Com base nestas diretrizes, é importante que as práticas desenvolvidas nas salas de atividades da Educação Infantil, possibilitem que as crianças construam conhecimento nas diversas situações em que participam. Situações essas que sejam ricas de interações, de um brincar qualificado e permeado de afetividade.

Considerando que a afetividade é a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças, é necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, a

assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções. Segundo Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 64):

Uma relação ótima entre a professora e as crianças é aquela que se estabelece através de situações de comunicação real, que permite à menina ou ao menino criarem novos significados, com os quais poderão dar sentido a suas novas aprendizagens. A professora deverá facilitar as ferramentas para conhecer a realidade e para ajudar a fazer uma memorização abrangente dos aspectos que vivenciam na escola.

Para garantir o desenvolvimento das atividades que contemplem as experiências que compõem o art. 9º da Resolução nº 05/09 — CNE/CEB é necessário que o trabalho pedagógico na Educação Infantil esteja voltado para uma sensibilidade que valorize a capacidade criativa e a construção pelas crianças, garantindo-lhes a participação nas experiências propostas. E isso implica um conhecimento teórico-prático baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, os professores precisam refletir sobre sua prática e buscar cotidianamente registrar para aprimorá-la. A medida que planejam as atividades para as crianças, bem como quando organizam o tempo, o espaço e os materiais que serão necessários no seu processo educativo, a reflexão sobre essas ações resulta numa educação de qualidade. Nesse sentido, Ostetto (2012) nos aponta que:

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, como seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Ela nos diz ainda que, para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. (2012, p. 13)

Por meio da reflexão durante e sobre a nossa prática, abrimos a possibilidade, juntamente com outras, para o que Engestrom (1993) chama de "espaço problemático", no qual dirigimos nosso envolvimento e nosso comprometimento com o desenvolvimento com a mudança (CRAFT & SMITH, 2010, pp. 37-38).

Cecilia Warschauer apud Ostetto (1993) afirma que o processo de reflexão envolve a todos. Dessa forma, indica caminhos que aproximem teoria e prática pedagógica: "Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de

trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir" (WARSCHAUER, 1993, p. 61).

Diante disso, um pressuposto básico para uma prática pedagógica que proporcione uma aprendizagem significativa para as crianças é a qualidade da mediação das atividades desenvolvidas nas salas de atividades. E, essa qualidade resulta da intencionalidade que se faz na seleção de atividades, brinquedos, materiais e nas interações com as crianças, sempre dentro de um processo reflexivo das ações.

Após essa breve inserção teórica acerca do planejamento e a necessidade de reflexão por parte do professor, apresentaremos a seguir, os aportes metodológicos desta pesquisa, bem como a caracterização do lócus e dos sujeitos pesquisados.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, como já anunciado anteriormente, apresentaremos a metodologia utilizada para atingir os objetivos deste estudo. Apontamos a abordagem, as técnicas e os instrumentos considerados mais adequados à pesquisa, bem como a definição do lócus e dos sujeitos pesquisados, juntamente com os critérios de escolha dos mesmos.

3.1 Abordagem metodológica

De acordo com Bogdan & Biklen (1982, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Dessa forma, a abordagem do tipo qualitativa adequa-se à proposta com a qual pretendemos investigar como as professoras que atuam numa instituição pública de Educação Infantil do município de Quixadá percebem, planejam e executam cotidianamente seu planejamento.

A escolha por essa abordagem ocorreu devido as características da pesquisa qualitativa nas ciências sociais, a qual nos oportuniza perceber como os sujeitos compreendem os fatos, possibilitando, assim, um conhecimento mais real do fenômeno a ser estudado. Isso porque, conforme Minayo (2006, p. 22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. Para esta abordagem, algumas técnicas e instrumentos foram definidos, conforme descreveremos a seguir.

3.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para coleta de dados, a presente pesquisa utiliza como instrumentos a entrevista e a observação do planejamento e das práticas pedagógicas das professoras em salas de atividades na Educação Infantil.

No caso da entrevista, segundo Lüdke & André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica sobre outras é que permite a captação imediata e coerente

da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Sabe-se que existem variações dessa técnica, tais como a entrevista estruturada — que é conhecida como entrevista diretiva ou fechada —, a entrevista semi-estruturada, conhecida como semidiretiva ou semi-aberta e a entrevista aberta, ou seja, aquela em que o entrevistador não considera a elaboração de perguntas, mas apenas de um roteiro, buscando não direcionar as falas de seus interlocutores.

Nesse estudo, optamos pela entrevista semi-estruturada, por entendemos que a mesma auxilia-nos na obtenção do objetivo dessa pesquisa e por concordar com Triviños (1987, p. 146), que afirma que “a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Para tanto, utilizamos um roteiro elaborado com 08 (oito) perguntas para a realização da entrevista. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o gravador e o diário de campo. Foram realizadas 04 (quatro) entrevistas e cada uma durou em média 06 minutos, sendo realizadas na própria instituição no horário de planejamento dos professores e conforme a comodidade dos mesmos. Ressalta-se que o horário das entrevistas foram acordados anteriormente com os sujeitos pesquisados.

Em se tratando da observação, Lüdke & André (1986, p. 26), nos falam que:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Os autores supracitados ainda discorrem que, mesmo tendo o contato direto e prologado do pesquisador com a situação pesquisada, há uma série de críticas a esse método.

Algumas críticas são feitas ao método de observação, primeiramente por provocar alterações no ambiente observado ou no comportamento das pessoas envolvidas. Outra crítica é a de que este método se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso, há crítica no sentido de que o grande

envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 27).

Os autores afirmam que a observação provoca alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas. No caso dessa pesquisa especificamente, foi possível comprovar essas afirmações dos autores quando observamos as professoras em sala. Percebemos que, em alguns momentos, duas professoras apresentaram comportamentos diferenciados e se postaram de forma diferente por ter alguém diferente em sala pois, embora parecendo ter uma postura autoritária, buscavam não demonstrar tais atitudes.

Outro ponto que vale ressaltar é que, essas duas professoras observadas, embora seguindo o plano exatamente como estava registrado no caderno, aparentemente não estavam muito à vontade para desenvolver as atividades planejadas. Na maioria das vezes, demonstravam utilizar uma prática que não acolhe os desejos e as necessidades das crianças, de forma que as possibilitasse se expressar livremente nos momentos da interação com os brinquedos e com as outras crianças. Ressalta-se que estas são compreensões nossas e que necessariamente precisariam de um tempo bem mais longo de observação para se tornarem uma comprovação científica.

Quanto ao tempo de inserção no campo, inicialmente foi realizada uma visita ao CEI, durante a qual conversamos com a coordenadora pedagógica, que nos encaminhou até as professoras, sujeitos foco da nossa investigação. No momento da conversa, entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido às 04 (quatro) professoras para conhecimento. Muito receptivas, mostraram-se interessadas e o assinaram para colaborar com a pesquisa. Nesse momento já ficou agendado com as professoras os dias em que seriam realizadas as entrevistas.

Como um dos nossos objetivos era investigar qual a relação entre o processo de elaboração e execução do planejamento, necessitávamos observar toda a ação didática, da criação à prática. Dessa forma, observamos tanto os coletivos de estudo e planejamento quanto os dias em que esse planejamento foi colocado em prática.

Para observação, utilizamos o registro no diário de campo e, para as entrevistas, um gravador. Vale ressaltar que, tanto para observação quanto para as

entrevistas, elaboramos um roteiro prévio e que não tivemos nenhuma dificuldade para conversar com as professoras, nem para realizar o trabalho de observação.

Nas observações do planejamento nos detivemos mais no processo de elaboração dos mesmos e no modo como aconteciam as escolhas das atividades ao planejarem em conjunto para turmas com faixa etária diferentes. Também observamos se havia interação entre as professoras e qual material era utilizado como fonte para o embasamento teórico dos professores.

Nos momentos de observação das professoras nas salas de atividades com as crianças, permanecemos durante todo o desenvolver das atividades do dia, visto que era nosso objetivo observar desde a chegada das crianças até à saída das mesmas, visando analisar como acontecia o desenvolvimento dos tempos planejados. Observamos o plano de atividades do dia, buscando verificar a relação entre o mesmo e a sua prática. As crianças ficaram muito à vontade, pois houve uma apresentação inicial e as professoras informaram o objetivo da nossa presença em sala.

Um fato que nos chamou a atenção foi a necessidade de interação das crianças e a falta de percepção ou de consideração por parte da professora em acatar este fato. No momento da contação de história, por exemplo, as crianças perguntavam de qual cena eu tinha gostado mais e logo a professora solicitava que elas parassem de falar, pois ela precisava continuar a história. Nos mantivemos em silêncio diante da postura da professora, que não queria ser “atrapalhada” pelas crianças, e, nas vezes em que as crianças se dirigiam a nós, procuramos atendê-las, mas sempre com o cuidado de não causar nenhum desconforto à professora.

Pois, bastava uma criança nos mostrar algo para que as outras crianças também saíssem de suas cadeiras. Qualquer movimento que as crianças fizessem, se configurava em mau comportamento ou era considerado uma “bagunça” para a professora. Assim, cada vez que uma criança saía de sua cadeira, a professora já dizia: “Como é que a gente se comporta quando recebemos visita? Se comportando assim, a visita vai pensar que as crianças dessa turma são mal educadas”. Essa fala da professora reflete uma concepção de criança ainda como um adulto em miniatura, que precisa se comportar socialmente e que deve negar a sua individualidade e suas características próprias da infância.

As observações duraram, em média, 20 horas no total, sendo que quatro horas foram destinadas à observação do momento de planejamento e 16 horas em sala de aula, referentes ao acompanhamento da execução dos mesmos.

Já as entrevistas duraram em média seis minutos para cada uma das quatro professoras, como já relatado anteriormente. As mesmas foram realizadas numa sala reservada para atividades coletivas com as crianças e as professoras mantiveram-se à vontade durante toda a entrevista, de modo que tudo transcorreu com tranquilidade.

3.3 Caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa

Um dos critérios utilizados para a escolha da instituição pesquisada foi a proximidade com a residência da pesquisadora, tanto pela facilidade do acesso quanto pelo pouco tempo para realização da pesquisa. Outro fator relevante para a escolha dessa instituição foi o fato desta trabalhar especificamente com Educação Infantil, possibilitando manter a especificidade do foco da pesquisa. Assim, considerando que o planejamento tem que ser realizado com foco na criança e que há uma diferenciação devido ao contexto social em que a criança está inserida, observar como as professoras realizam o planejamento nesse contexto seria essencial para contemplar nosso objetivo.

A instituição pesquisada atende, em 2015, somente a Educação Infantil, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Atende crianças na faixa etária de três a cinco anos, totalizando 167 crianças matriculadas, distribuídas em oito turmas, sendo quatro pela manhã e quatro à tarde. Para atendimento a essas turmas, a instituição conta com cinco professoras, das quais quatro participaram dessa pesquisa.

Quanto às condições físicas da instituição, no que concerne ao planejamento das atividades, ressalta-se que estas são consideradas adequadas pelas professoras, visto que há uma sala específica para acolhê-las nesse momento, bem como alguns livros que servem como fonte de pesquisa. Quanto ao tempo para realização do planejamento, considerando que no município de Quixadá já está determinado que um terço da carga horária deve ser utilizada para esse fim, todas avaliam como sendo razoável para a construção do planejamento.

Vale ressaltar que, na instituição pesquisada, existe uma coordenadora pedagógica que dispõe de orientações e formação oriundas da Secretaria de Educação do Município e que as repassa aos professores. Entretanto, essa assessoria restringe-se ao repasse de informações e acompanhamento do planejamento escrito e não a um processo de estudo e discussão das atividades propostas e realizadas.

Quanto ao critério da escolha dos sujeitos pensamos inicialmente, nos professores que atuassem em turmas de três, quatro e cinco anos, para que pudessemos perceber se há uma diferença entre o planejamento de cada um desses agrupamentos, bem como das práticas das professoras em sala. O segundo critério foi a disponibilidade das professoras em participar da pesquisa, o que ocorreu através do contato que fizemos na instituição. Das quatro professoras que aceitaram o convite e participaram da pesquisa, uma atua na turma de três anos, duas nas turmas de quatro anos e a última na turma de cinco anos.

As professoras pesquisadas estão na faixa de idade entre 47 a 64 anos e, quanto às suas formações acadêmicas, 03 (três) delas possuem nível superior e apenas uma professora tem o 3º pedagógico (modalidade normal). Todas as professoras entrevistadas são efetivas, com tempo de atuação que varia entre um ano e meio a 20 anos de trabalho. No entanto, a professora que possui 20 anos de serviço possui pouca experiência em sala de Educação Infantil, visto que, ao ingressar no serviço público municipal, atuou apenas um ano em sala e foi convidada para trabalhar na Secretaria de Educação. Trabalhou por quatro anos na coordenação da Educação Infantil e somente há um ano e meio está no Centro de Educação Infantil.

Quanto às formações em nível superior também há diferenciação, sendo que apenas duas das professoras possuem habilitação em Pedagogia, o que as habilita para atuar na Educação Infantil conforme de termina a LDB (Lei 9394/96). Uma das professoras também possui especialização em Psicopedagogia e outra é especialista em Planejamento Educacional. A terceira professora possui uma habilitação específica na área de Geografia, o que sabemos ser ainda uma prática muito comum na Educação Infantil, na maioria dos municípios do interior cearense. A presença de profissionais sem a formação adequada para trabalhar na área reforça uma concepção há muito existente de que, para atuar na Educação Infantil, qualquer profissional serve.

Quanto as professoras pesquisadas, buscando manter o sigilo quanto à identidade das mesmas, optando por utilizar nomes fictícios. Portanto, as professoras serão nominadas como: Mirian, professora que atua com a turma de crianças de três anos; Rafaela e Marta, professoras que atuam com as turmas de quatro anos; e Júlia, que responde pela turma de crianças de cinco anos.

A seguir, traremos a análise dos dados colhidos nas entrevistas e nas observações em campo, apresentando as considerações das professoras sobre o planejamento e de como isso se reflete na sua ação educativa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo apresenta a análise dos dados e os resultados desta pesquisa, obtidos a partir das entrevistas, da observação do planejamento e da prática em sala, como citado anteriormente. Baseado nas discussões feitas no referencial teórico, discutiremos as categorias a seguir: o planejamento na Educação Infantil na perspectiva das professoras; o ato de planejar e as concepções presentes nesta ação; da construção à execução – a *práxis* na sala de aula.

4.1 O planejamento na Educação Infantil na perspectiva das professoras

Como discutido anteriormente, o planejamento é muito importante para conduzir o trabalho pedagógico do professor. Porém, precisamos estar cientes de que é preciso concebê-lo como um meio e não como um fim em si mesmo, para obtenção dos objetivos que se pretende alcançar. Nessa perspectiva, Ostetto (2012, p. 193) explica que:

Planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social.

Partindo dessa afirmação de Ostetto (2012), buscou-se identificar nas falas dos sujeitos pesquisados, que impressões os mesmos têm acerca do planejamento na sua experiência diária. De acordo com a fala da professora Rafaela, percebe-se que a mesma considera-o muito importante quando afirma que “O planejamento... ele é indispensável para todas as nossas ações e na sala de aula, então, é que é preciso. Porque a partir dele é que nós iremos pôr em prática tudo aquilo que nós almejamos trabalhar com os nossos alunos”. A professora Rafaela ainda complementa:

Assim... não é aquela coisa solta de planejar por planejar, mas temos toda uma linha e aí todo um processo. Eu descrevo como positivo, criativo, como dinâmico e indispensável, né? Porque sem um planejamento nós professores ficamos perdidos na sala de aula (PROFESSORA RAFAELA).

As falas das outras professoras entrevistadas também refletem que as mesmas partilham de uma compreensão do planejamento como algo essencial, bem como da sua importância para o trabalho pedagógico. A exemplo disso, temos o discurso da professora Mirian, quando afirma “Que é muito importante, né? Tudo que a gente for fazer tem que ter planejamento, principalmente na Educação Infantil. A educação precisa da gente está sempre inovando, né?” (PROFESSORA MIRIAN).

Já a professora Marta, além de acentuar essa importância do planejamento, reforça a sua funcionalidade quando afirma que o mesmo precisa ser flexível: “Que o planejamento é de importância, né? Não é necessariamente você seguir aquele...é só tipo um apoio, né? Você não precisa seguir ali, é flexível, né? Não tem a necessidade de seguir ele à risca, né?” (PROFESSORA MARTA).

O que percebemos durante a observação em campo, no entanto, foi uma contradição entre as falas e as práticas porque, assim como as demais professoras pesquisadas, há uma preocupação em seguir o plano de atividades tal e qual como estava escrito, sem possibilidade de alterações.

Outro ponto em destaque na observação que realizamos foi que a “hora da atividade”¹ é a maior preocupação de todas as professoras no ato de planejar, mais pelo fato de manter as crianças ocupadas e, portanto, disciplinadas, do que pelo significado ou funcionalidade dessa atividade. Essa foi uma questão que nos chamou a atenção e nos reportou às discussões feitas por Ostetto (2012, p.191), quando que “será que o planejamento na Educação Infantil compreende somente a chamada “hora da atividade”, momento pedagógico por excelência?”. A autora ainda acrescenta que

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” (OSTETTO. 2012, p. 192)

Essa afirmação de Ostetto (2012) nos alerta para o fato de não exaltarmos no planejamento uma única atividade como relevante, como fator de aprendizagem para a criança. Também nos alerta para que compreendamos que

¹ “Hora da atividade”, para as professoras pesquisadas, refere-se ao tempo pedagógico destinado às atividades escritas.

toda e qualquer atividade gera aprendizagem, porém poderão contribuir de forma negativa ou positiva para o desenvolvimento da criança.

Ainda nos reportando a fala da professora Rafaela, além de ressaltar a importância do planejamento, a mesma afirma haver interação entre as professoras nos dias de planejamento, que acontecem todas as quartas-feiras (durante todo o dia) e às sextas-feiras pela manhã. No entanto, o que foi percebido nesse momento do planejamento é que essa integração do grupo de professoras se dá principalmente no que se refere à definição das “atividades escritas”, havendo uma priorização das mesmas e uma preocupação com a atividade em si, em detrimento dos conhecimentos envolvidos.

Nessa perspectiva, Ostetto (2012) enfatiza que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos” (2012, p. 192). Nessa compreensão, se faz necessário pensar num planejamento de atividades significativas para as crianças e, principalmente, que possibilitem as diversas formas de expressão.

Ainda em relação à interação entre o grupo de professoras no momento do planejamento, a professora Marta reforçou que “Todas ficam fazendo o plano, aí uma dá opinião, outra dá outra e assim chega num consenso e você vai arrumando as atividades. Muito. Com certeza”.

Ressalta-se também que cada professora atua com um agrupamento de crianças diferenciadas, como já informado anteriormente, mas, o que é planejado para a turma de crianças de 3 anos também é aplicado nas turmas de 4 e 5 anos. Não há, portanto, uma adequação das atividades considerando as necessidades individuais de cada agrupamento: o que percebemos foi a aplicação de um modelo tradicional de atividades, onde as crianças são orientadas a repetirem, numa folha, letras e números soltos, por exemplo.

A Professora Júlia afirmou, em relação ao papel do planejamento na Educação Infantil, que

O planejamento na Educação Infantil, ele é muito importante e a gente faz a partir da proposta curricular nacional para educação infantil (DCNEI) e é um plano muito bom, que realmente faz com que a gente faça com que as crianças aprendam a partir do lúdico mas só não é melhor porque é muito extenso [...] (PROFESSORA JÚLIA).

Embora essa afirmação da professora implique pensar que o eixo da brincadeira é valorizado e considerado tanto no planejamento quanto na questão pedagógica, na prática, o que foi observado foi que as atividades não são executadas ludicamente. Como já foi mencionado, as crianças ficam sentadas, recebem a atividade e logo são orientadas para a executarem. É uma prática que não estimula as crianças a se expressarem, a conversarem e a pensarem sobre o que estão fazendo.

Essa forma de planejar e executar as ações trazem implícitas as concepções que as professoras têm, das quais discorreremos a seguir.

4.2 O ato de planejar e as concepções presentes nesta ação

O ato de planejar na Educação Infantil exige conhecimento por parte dos educadores; exige saber qual a melhor forma de registrar partindo de uma concepção de criança que aprende nas interações, nas brincadeiras com as outras crianças e com a professora, nas diversas situações no cotidiano da instituição infantil. Para tanto, é de fundamental importância refletirmos acerca dos questionamentos que Ostetto (2012, p.176) faz sobre “Como registrar, no planejamento a riqueza do cotidiano? Como captar o movimento? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia a dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar?”

Quanto ao ato de planejar a professora Rafaela afirma:

[...] eu acho que o planejamento deve partir do interesse da criança com a das nossas ações, do que nos propomos a trabalhar, mas deve também partir do interesse, e no dia-a-dia a gente vai vendo o que interessa mais os alunos. E aí a gente junta o interesse deles com a nossa ação, com a nossa proposta de trabalho e aí desenvolve mais.

Diferentemente do que está posto na fala da professora Rafaela, a forma como ela, em conjunto com as demais professoras, elaboram as atividades não demonstra atitudes que priorizam os interesses das crianças nem tampouco o lúdico, que é tão defendido na concepção atual de criança nos documentos legais. Não há, portanto, proposição para as crianças de atividades interessantes e desafiadoras que estimulem a criatividade e a imaginação dos pequenos.

Do mesmo modo, ao analisarmos a fala da professora Marta transcrita a

seguir, observamos que as professoras discutem o planejamento com o objetivo de chegar a um consenso sobre uma melhor elaboração das atividades escritas que pretendem desenvolver em suas salas de atividades. Mais uma vez percebemos que elas não discutem se o que está sendo planejado, bem como a forma como está sendo desenvolvido, tem significado para as crianças. A professora diz que “[...]as professoras daquela mesma turma planejem juntas pra que saia uma coisa mais... assim: ter várias opiniões pra que a gente chegue à melhor opinião que surgir ali no momento, né?” (PROFESSORA MARTA).

Ainda na fala dessa mesma professora, ela reforça: “Eu acho que do jeito que está, tá ótimo. É bom, as crianças conseguem obter bons resultados. Porque se não estivesse bom, a gente pensaria em mudar” (PROFESSORA MARTA). Percebe-se, então, a fragilidade do processo avaliativo e as concepções implícitas nessa ação. Quando se considera apenas o aspectos cognitivos, deixa-se de perceber a criança no todo, no seu desenvolvimento integral.

A preocupação em não mudar implica também pensar que os professores encaram esse processo como desafiador, visto que a mudança requer do educador uma postura reflexiva, pensante e fundamentada no desenvolvimento da criança. Modificar ou adequar, quando for necessário, as atividades a serem realizadas com as crianças, requer também inseri-las nesse processo de construção.

Enfim, esse ato de planejar, embora tão valorizado — como reflete a fala da professora Júlia: “O ato de planejar é um ato muito importante porque é a partir do planejamento que se dirige a questão da aprendizagem, né? da educação. E o professor que não planeja, ele não dá uma boa aula” —, não reflete na prática essa tão alardeada significação.

De acordo com as falas das professoras, percebe-se que embora reconheçam que o ato de planejar é importante para o processo ensino e aprendizagem, em nenhum momento elas fazem relação entre planejamento e reflexão. Sabe-se que a reflexão nos ajuda a caminhar para uma prática com qualidade em sala de aula e, assim, adaptarmos o planejamento conforme às necessidades das crianças. Nesse sentido, Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 131) afirmam que:

O mais habitual é necessitar adaptar o planejamento às mil e umas eventualidades que surgem no mundo da sala de aula das crianças pequenas com menos de seis anos. De fato, é tão comum essas situações

que, às vezes, não nos conscientizamos da riqueza dessa necessidade de flexibilizar e adequar os planos estabelecidos.

As autoras supracitadas enfatizam ainda que “graças à reflexão sobre o que se programou e sobre as dificuldades e os acertos na atuação, podemos melhorar a prática” (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p.131). Dessa forma, analisando as respostas das professoras e as suas práticas, percebe-se a ausência de um trabalho reflexivo sobre o que planejam e executam.

Essa conclusão se fundamenta no fato de que as professoras não demonstraram partir de questionamentos para desenvolver as atividades planejadas. Como poderiam, por exemplo, desenvolvê-las juntamente com as crianças? Que estratégias utilizar de forma lúdica, em que as crianças tivessem oportunidade de vivenciá-las primeiro? Ou seja, não foi observado essa preocupação de como realizar as atividade dentro de um processo interativo no qual as crianças pudessem participar ativamente durante a execução das atividades.

Embora a professora Rafaela afirme que “[...] as “Orientações”² são utilizadas como suporte para o planejamento”, e também a professora Marta tenha se referido às Orientações (SEDUC, 2011) como sendo “a Bíblia do professor”, e ambas acreditem que o planejamento deva partir do interesse das crianças, na prática há uma condução contrária ao que propõe esse documento.

As Orientações (SEDUC, 2011) partem de uma concepção de criança que pensa, sente, que é capaz e que expressa seus desejos nas diversas situações, ou seja, defende uma criança que é ativa. Já a prática das professoras reflete uma compreensão de criança passiva e sem interação social.

De acordo com a percepção das professoras, o processo de desenvolvimento e aprendizagem acontece apenas no momento reservado para as atividades escritas. Não se privilegia os momentos de atividades de brincadeiras que são ricos para interagir e oportunizar a participação das crianças.

² A Secretaria de Educação do Estado do Ceará elaborou um documento (Orientações Curriculares para a Educação Infantil), que teve como base as DCNEI e tinha como objetivo servir de consulta e orientação para educadores que trabalham na área da Educação Infantil, a elaborarem suas propostas pedagógicas.

4.3 Da construção à execução – a *práxis* na sala de aula

Embora as professoras utilizem as Orientações Curriculares (SEDUC, 2011) para construir o planejamento e, assim, orientar melhor suas práticas em sala de aula, não presenciamos práticas que oportunizam às crianças explorarem o ambiente, se expressarem livremente e interagirem umas com as outras crianças ou com a professora. Percebendo-se, assim, uma prática que se preocupa em manter a organização e a disciplina da sala.

Isso foi percebido nas situações em sala de aula, quando alguma criança conversava ou se levantava da sua cadeira e, imediatamente, a professora pedia para ela calar-se ou sentar-se. No entanto, quando elas se davam conta de que estavam sendo observadas, rapidamente assumiam uma postura diferente, de uma professora que escuta, conversa e interage com as crianças. De acordo com as Orientações Curriculares (SEDUC, 2011), essa visão de que a criança aprende se ficar quieta no lugar apenas escutando o professor não apoia o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos. Na nossa percepção, a postura inicial da professora parece ser o comum na sua prática no dia-a-dia.

Percebemos, ainda, que não há um olhar aberto, atento e acolhedor das professoras para com as crianças. Segundo Ostetto (2012, p. 22), “sem nos darmos conta, é assim que inúmeras vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete”.

Outro aspecto percebido durante a pesquisa é que a rotina das crianças da instituição é fortemente marcada por uma prática que tem como objetivo o preenchimento de tempo, do cumprimento do horário com atividades de repetição e memorização. Nesse sentido, Ostetto (2012, p. 22) afirma que “o tempo linear que corre submetido ao ritmo único do tique–taque; está comprometida com o controle e a contenção do movimento”.

Diante do exposto, percebe-se uma prática que ainda vê a Educação Infantil com uma concepção de criança passiva, “quieta” e que não aprende nas atividades de brincadeiras. Faz-se necessário que as professoras criem momentos interativos para que as crianças possam desenvolver-se de forma plena.

Um ponto marcante observado foi a relação das professoras com as crianças. Embora esse ponto não esteja focado no nosso referencial teórico, consideramos importantes ressaltá-lo. Como acompanhamos nas ações das professoras, não é a interação criança-professor e criança-criança que se sobressai no planejamento, mas, sim, a execução das atividades planejadas. Podemos perceber na fala da professora Rafaela, por exemplo — quando afirma que, para construir o planejamento elas utilizam “Primeiro, a partir das “Orientações”, né? Segundo, o conhecimento e a necessidade dos alunos. Então, nós juntamos esses três pontos e, a partir daí, nós desenvolvemos o nosso plano” — que isso não se reflete na prática.

Podemos citar como exemplo o momento em que as crianças realizavam a atividade escrita. As atividades foram propostas da seguinte forma para todas as turmas: a temática era o nome da criança. No caso da turma de três anos, a professora pediu para as crianças escreverem na folha a letra do seu nome e depois pintá-la. Em seguida, foi para o quadro e escreveu o alfabeto. À medida em que escrevia, ela pedia para as crianças dizerem o nome da letra associando à primeira letra do nome de cada criança em sala.

Vale ressaltar que a mesma atividade estava sendo trabalhada nas 04 turmas e que todas as crianças de três, quatro e cinco anos faziam a mesma atividade de escrita do nome, apenas com um pequeno grau de complexidade de uma turma para outra — como por exemplo, escrever o primeiro nome na turma de 4 anos e o nome e o sobrenome para a turma de cinco anos —, porém dentro da mesma metodologia: escrita na folha, leitura e reconhecimento na lousa. Não houve, portanto, atividades diversificadas; não se percebeu nenhuma iniciativa das professoras em desenvolverem essa atividade de forma lúdica e significativa. Ou seja, não são atividades desafiadoras, interessantes e criativas, que coloquem as crianças em movimento e permitam que elas se expressem nas mais variadas situações.

Podemos concluir que os interesses das professoras se sobressaem aos das crianças, e as atividades propostas não possibilitam momentos de interação e de brincadeiras, com atividades lúdicas que levem as crianças a se movimentarem expressando-se livre e afetivamente nas atividades propostas.

No que se refere à finalidade da brincadeira em sala de atividades, observamos que a mesma é utilizada com o objetivo de preencher o tempo ocioso

da criança e não como uma atividade educativa ou de necessidade da mesma. A exemplo disso, citamos o momento em que se aproxima a hora da saída das crianças: faltando cerca de 20 minutos, dependendo do tempo que elas levaram para terminar suas atividades impressas ou no caderno, as professoras escolhem os brinquedos e colocam em cima das cadeiras de cada uma para elas brincarem.

Ressaltamos que essa foi uma prática observada em todas as salas e que, nesse momento, as crianças, além de não terem um tempo maior para a brincadeira, ainda não têm o direito de escolher o brinquedo com o qual querem brincar, bem como não escolhem também o local para realizar essas brincadeiras. Destaco, ainda, que as professoras não permitem que as crianças interajam também neste momento, ou seja, cada criança pode brincar, contanto que permaneçam “em ordem”, sentadas em seus lugares.

Assim, se faz necessário que as professoras não só conheçam de fato a importância do planejamento, mas que partam para uma prática reflexiva cotidiana; e que reflitam sobre o trabalho desenvolvido com as crianças com que atuam, já que afirmaram terem as DCNEI como fundamentação das suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, o que nos motivou a desenvolver esta pesquisa foi compreender por que os professores da Educação Infantil não executavam aquilo que planejavam. Partindo dessa realidade, nos propomos a investigar a relação existente entre a elaboração e a execução do planejamento. Dentro do contexto pesquisado, constatou-se que, para as professoras, o planejamento é visto como um processo muito importante para a prática em sala de atividade e que o mesmo deve ser executado tal como foi planejado.

Vale ressaltar que a importância dada ao planejamento foi percebida apenas nas falas das professoras, pois não observamos essa relevância ser refletida na prática. Ao contrário da ideia inicial, que era a não execução do planejamento, na instituição pesquisada nos deparamos com práticas pedagógicas que partem de um planejamento que é executado literalmente, sem muita reflexão sobre as atividades desenvolvidas com as crianças. Ou seja, durante nossa observação na pesquisa, não verificamos uma preocupação maior por parte das professoras em pensar sobre o que registram em seus cadernos diários e o que, de fato, faz sentido para as crianças, bem como a forma como são desenvolvidas as atividades propostas e se estas contribuem para uma aprendizagem significativa.

Percebemos que as professoras, preocupadas em manter a organização, a disciplina e a ordem da sala, acabam por seguir uma prática que não colabora efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, pois o tempo das crianças é preenchido, principalmente, com atividades de cópia e memorização.

Percebemos que há uma necessidade de atualização em relação à concepção que fundamenta a Educação Infantil atualmente, com vistas ao processo de desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Faz-se necessário perceber e respeitar as especificidades de cada faixa etária, conduzindo os professores a refletirem sobre suas práticas.

No caso do contexto pesquisado, percebemos que as práticas priorizam a escrita em si, não levando em consideração as interações, as brincadeiras, a curiosidade, os interesses e as necessidades das crianças de modo a compreenderem que, às vezes, é necessário fazer modificações no que foi planejado conforme a dinamicidade do processo educativo, bem como dar espaço no planejamento para as brincadeiras. Também não se deve esperar das crianças

um comportamento adulto, como, por exemplo, querer que fiquem sentadas durante quase todo o período em que ficam em sala —realidade constatada nas práticas das professoras nas salas de atividades observadas.

Constatou-se, ainda, que o planejamento é muito importante para as professoras, mas dentro de uma visão burocrática, e que ainda não é utilizado como uma ferramenta indispensável para o trabalho pedagógico, considerando as crianças como seres em desenvolvimento, cheias de potencialidades e que possuem sua individualidade, ou seja, esse planejamento ainda não é percebido através de um olhar crítico e reflexivo.

Enfim, os sujeitos pesquisados precisam ainda perceber que o que vai fazer realmente com que as crianças se desenvolvam de forma integral nos aspectos cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), é um planejamento que considere esses aspectos aliados a uma prática pedagógica de qualidade, que se articule aos saberes das crianças.

Portanto, a partir das discussões do referencial teórico, das entrevistas e das observações das professoras planejando e executando suas propostas de atividades, podemos concluir que, mesmo tendo formação específica para atuar na Educação Infantil e recebendo formação continuada — embora com uma proposta de acompanhamento frágil —, ainda encontramos professores embasados em práticas obsoletas diante do novo cenário em que se coloca hoje a Educação Infantil. São práticas que não trabalham a criança na sua integralidade; afinal, uma das especificidades da Educação Infantil é trabalhar os saberes de forma integrada — fato não identificado na instituição pesquisada, talvez pelo pouco tempo de investigação ou pela falta de intervenção ou orientação.

Percebemos a importância de reservar um espaço no planejamento para estudo, e que este não seja visto como um momento somente para preencher diários, registrar no caderno e elaborar atividades, mas um momento de discussão teórica e de reflexão sobre se o que está sendo proposto é significativo para as crianças. Nesta pesquisa constatou-se, ainda, que as professoras, embora considerem o planejamento um norteador do trabalho pedagógico, ainda trabalham com uma concepção de criança passiva.

Ao refletir sobre a nossa prática, podemos criar, trazer elementos novos e, assim, contribuir para uma prática dos profissionais que atuam nessa área. A partir das reflexões feitas com estes resultados, esperamos contribuir com os órgãos

competentes para que busquem desenvolver um trabalho de formação visando à melhoria da qualidade na ação educativa dos profissionais, ou mesmo com os sujeitos envolvidos, para que procurem sua auto-formação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz; HAUSCHILD, Jussara Bernardi. **O planejamento na educação infantil**. (Mestrandas/PUCRS, 2002).

ARIÉS, Philippe (1981) **A História Social da criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

CRAFT, Anna; SMITH, Alice Paige. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. Artmed, 2010.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FUSARI, José. Planejamento na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. Biblioteca da Educação- Série 1-Escola; v. 3.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOVISON, Claucimera Cumerlatto; PASQUALI, Fátima de Genessi; MACHADO, Rosemeri Lazaretti Bastos. **O planejamento pedagógico na educação infantil**. Acadêmicas do Curso Convalidação Normal Superior – Pedagogia, modalidade à Distância, da Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Curitiba, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. Temas básicos de Educação e Ensino**. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986, 13ª reimpressão, 2011.

MINAYO, M. C. de Souza (org). O desafio da pesquisa social. In: MINAYO. M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SANTOS, Rosiana Maria. **O planejamento na educação infantil na perspectiva das professoras de pré-escola**. Monografia defendida no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. UFC: Sobral, 2013.

SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza, 2011.

SCMITT, Adriana; ANTUNES, Celso; REAUSCH, Rita Buzzi. **Registro do Planejamento na Educação Infantil**. UNIrevista. v.1, n. 2: abril, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.1993. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

I – Dados pessoais

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de serviço na Educação Infantil: _____

II – Impressões sobre o planejamento e a prática pedagógica

1. O que você poderia me falar sobre o planejamento na Educação Infantil?
2. Você acha que o ato de planejar tem relação com o ensino e a aprendizagem?
3. Há interação com outras professoras no planejamento? Você considera isso importante?
4. Na sua opinião, como deve ser a forma de planejar a educação infantil?
5. Como você descreveria o seu ato de planejar?
6. Que tipo de suporte pedagógico você utiliza para planejar?
7. A partir do que você se baseia para construir seu planejamento?
8. Existem dificuldades ao executar seu planejamento em sala?

APÊNDICE 2 – Roteiro das Observações

Observar:

- ✓ Os momentos de planejamento das professoras;
- ✓ A execução do planejamento em sala de aula;
- ✓ Se há modificação entre o que é planejado e o que é executado;
- ✓ Se há reflexão sobre a prática.