

ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ASPECTS CONSIDERED BY TEACHERS IN THE ELABORATION OF PLANNING IN KINDERGARTEN EDUCATION
ASPECTOS CONSIDERADOS POR LOS DOCENTES EN LA ELABORACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DE LA PRIMERA INFANCIA

Rosana Mara Koerner¹ 0000-0001-6117-7537

Jane Tromm Stopa² 0000-0001-8458-4047

¹ Universidade da Região de Joinville – Joinville, SC, Brasil; rosanamarakoerner@gmail.com

² Universidade da Região de Joinville – Joinville, SC, Brasil; janetromm@gmail.com

RESUMO:

Neste artigo, temos como objetivo identificar aspectos apontados por professores de Educação Infantil que são considerados na elaboração do planejamento da sua ação pedagógica. Para tal, realizamos um estudo de cunho qualitativo, examinando respostas de 45 professoras de Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade de Santa Catarina a um questionário e a entrevistas semiestruturadas com seis das participantes que se propuseram a participar. Como metodologia, optamos pela Análise de Conteúdo, buscando elementos significativos nas respostas das participantes. Os resultados apontam a formação em serviço e o trabalho em equipe no espaço educacional como aspectos considerados na elaboração do planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil. Também os documentos norteadores e os registros foram mencionados pelas professoras. Nesse sentido, foi possível depreender dos dados o reconhecimento quanto à importância de um planejamento que considere o contexto e, principalmente, a criança como protagonista de todo o fazer docente.

Palavras-chave: professoras da educação infantil; planejamento; documentos norteadores.

ABSTRACT:

In this paper, we aim to identify aspects pointed out by kindergarten teachers which are considered in the elaboration of the planning of their pedagogical action. To this end, we carried out a qualitative study, examining responses from 45 teachers from Early Childhood Education Centers of the Municipal Education Network of a city in Santa Catarina to a questionnaire and semi-structured interviews with six of the participants who agreed to participate. For the methodology, we opted for content analysis, seeking significant elements in the participants' responses. The results point to in-service training and teamwork in the educational space as aspects considered in the elaboration of pedagogical planning in the context of Early Childhood Education. The guiding documents and the registration were also mentioned by the teachers. In this sense, it was possible to infer from the data the recognition of the importance of planning that considers the context and, mainly, the child as the protagonist of all teaching activities.

Keywords: early childhood teachers; planning; guiding documents.

RESUMEN:

En este artículo, pretendemos identificar aspectos señalados por docentes de Educación Infantil que son considerados en la planificación de su acción pedagógica. Para ello, realizamos un estudio cualitativo, examinando las respuestas de 45 profesores de Centros de Primera Infancia de la Red Municipal de una ciudad de Santa Catarina a un cuestionario y entrevistas semiestructuradas con seis de los participantes que propusieron participar. Como metodología se optó por el Análisis de Contenido, buscando elementos significativos en las respuestas de

los participantes. Los resultados apuntan a la formación en servicio y al trabajo en equipo en el espacio educativo como aspectos considerados en la elaboración de la planificación pedagógica en el contexto de la Primera Infancia. Los documentos de orientación y los registros también fueron mencionados por los profesores. En ese sentido, fue posible inferir de los datos el reconocimiento de la importancia de una planificación que considere el contexto y, principalmente, al niño como protagonista de todas las actividades docentes.

Palabras clave: maestras de primera infancia; planificación; documentos de orientación.

Introdução

Dentre as atividades docentes, a elaboração do planejamento da prática pedagógica constitui-se como essencial para que o trabalho do/a professor/a aconteça de modo significativo, pois lhe permitirá delinear o caminho que pretende trilhar com a sua turma, de modo que isso aconteça com mais segurança e objetividade. Cada nível de ensino apresenta peculiaridades que certamente afetam as formas que o planejamento da prática pedagógica assume. É preciso considerar os sujeitos a quem se destinam todas as ações previstas nesse planejamento, a sua idade e tudo que isso implica, suas necessidades, seu contexto social, sempre tendo em vista o que preconizam os documentos norteadores para cada etapa da educação. Também o contexto educativo no qual se encontra inserido o/a professor/a, seja o escolar, seja a rede de ensino, com todos os recursos disponíveis ou não à execução do planejamento, incluindo-se o acompanhamento do fazer pedagógico e suas exigências, interfere na sua elaboração. Ainda, quase como uma síntese, tudo isso passa pela formação do/a professor/a, inicial e/ou continuada, que o habilita (ou não) a desempenhar, com relativa autonomia, o exercício da escrita de um planejamento que considere todos os aspectos anteriormente indicados.

Tendo em mente tais pressupostos, adentramos, neste estudo, o contexto da Educação Infantil (doravante EI), reconhecendo-a como uma etapa extremamente significativa da educação formal dos sujeitos e que, portanto, exige planejamento cuidadosamente elaborado. Estamos focalizando o planejamento do/a professor/a da EI com a clara intencionalidade de dar importância a esse momento necessário do trabalho docente. Há, pois, nuances a serem percebidas nos modos como os/as professores/as elaboram seus planejamentos, especialmente os aspectos que são neles considerados.

Tais nuances são perceptíveis nas propostas de pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente. Há estudos que se voltam para a compreensão do/a professor/a de EI acerca da importância do planejamento, de sua organização, elaboração e aplicação, como sugerido por David (2016) e quanto ao conceito que se tem de criança, ensino, aprendizagem e

a função dessa etapa da escolarização, como indicado por Corrêa (2018). Nessa direção, a subjetividade do/a professor/a ao planejar a ação pedagógica se configurou como temática de pesquisa de Souza Oliveira (2018). Também as necessidades formativas são consideradas em estudos sobre planejamento (CAMPOS, 2017), uma vez que podem apontar fragilidades, com objetivos pouco claros e certa falta de consistência (OLIVEIRA, 2018). Ramos (2016) analisa se o/a professor/a de EI articula três importantes elementos da atividade docente: planejamento, prática pedagógica e registro, utilizando esses instrumentos para analisar, avaliar e redimensionar o seu fazer pedagógico.

No estudo que aqui se apresenta, temos como objetivo identificar aspectos apontados por professores de EI que são considerados na elaboração do planejamento da sua ação pedagógica. A questão de investigação que se coloca, portanto, é: Quais os aspectos apontados por professores de EI que são considerados na elaboração do planejamento de sua ação pedagógica? Os dados que aqui serão apresentados são constituídos por respostas a um questionário e a entrevistas semiestruturadas com professoras¹ de Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade de Santa Catarina. Na continuidade, trataremos as contribuições de Libâneo (1994), Padilha (2001), Vasconcellos (2000) e Zabala (1998) sobre o ato de planejar e pontos a serem nele considerados, de Ostetto (2012) e Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) sobre a centralidade do aluno no planejamento e Kramer (2006) e Tardif (2010) sobre formação de professores.

Fundamentação teórica

A complexidade do trabalho docente, desencadeada, em grande parte, pelas inúmeras variáveis no contexto educacional, justifica a necessidade do planejamento da prática pedagógica. Ainda que se concretize no chão da escola, ele está sob a influência de fatores sociais, econômicos e políticos, como afirma Libâneo (1994, p. 222):

A ação de planejar, [...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

¹ Usaremos os vocábulos sempre no feminino quando fizermos referências às participantes da pesquisa, uma vez que não havia nenhum professor entre eles.

Configura-se, pois, como um poderoso instrumento de transformação e, ao mesmo tempo, sujeito às concepções que orientam os diferentes momentos históricos pelos quais passa a educação. Pressupõe-se que o/a professor/a assuma a autoria do seu planejamento; porém, muitas vezes a demanda de formulários a serem preenchidos e as exigências dos sistemas de ensino acabam por colocar em prova a necessidade do planejamento. Essa descrença é justificada por Vasconcellos (2000, p. 33): “[...] o que ocorre em muitas realidades é que o planejamento por parte do professor é feito ‘para a escola’ e não para organizar e orientar efetivamente o trabalho, passando a significar ‘prisão’, forma de controle autoritário”. Segundo o autor, essa visão acerca do planejamento pode resultar na elaboração de um planejamento vazio, entendido como uma prática de um/a professor/a alienado/a, que acaba se conformando com a demanda exigida e, em função da quantidade de atribuições que lhe são impostas, opta por seguir um roteiro pré-estabelecido, sem questionar. Contudo, a elaboração de um planejamento pedagógico como parte do trabalho docente deve se configurar como um ato responsável, crítico, consciente e sistemático, cuja centralidade está no aluno² e em sua aprendizagem conforme Libâneo (1994) e Ostetto (2012).

A atitude de planejar requer um conhecimento antecipado acerca do questionamento: para quem eu vou planejar? Ostetto (2012) afirma que selecionar um conteúdo e propor uma atividade são ações que dependem da visão de mundo, de criança, do processo educativo do/a professor/a que elabora o seu planejamento. Essa compreensão do planejamento resgata a voz e a autoria do/a professor/a na elaboração do seu planejamento e, conseqüentemente, do seu fazer docente.

Há, portanto, alguns pontos a observar, especialmente considerando as diversas variáveis que interferem no cotidiano escolar e que se refletem no planejamento, complexificando-o. Zabala (1998) apresenta algumas dessas variáveis: a organização social da aula, a maneira como são organizados os alunos e o espaço físico, a relação entre professor/a e aluno e entre aluno e aluno, a utilização dos espaços e tempos, a organização dos conteúdos, a existência e utilização dos materiais curriculares e outros materiais didáticos.

Na EI, contexto do presente estudo, às variáveis já indicadas no parágrafo anterior adiciona-se a idade das crianças atendidas, que exige um olhar diferenciado em vista da sua imaturidade, dependência e necessidade de cuidados básicos, o que amplia o papel do/a professor/a nessa etapa da educação. Zabala (1998, p. 23) utiliza o termo “plasticidade na

² Mantemos o vocábulo *aluno* em conformidade com o que Libâneo (1994) e outros autores propõem, mas assumindo, neste texto, que seja a criança da Educação Infantil - EI.

aplicação” ao se referir à flexibilidade do/a professor/a nas práticas pedagógicas e o cita em função da complexidade dos processos educativos, alertando o/a professor/a para que disponha de meios e estratégias com vistas a atender às diferentes demandas que se colocam no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, é importante que o/a professor/a organize previamente as ações que desenvolverá com as crianças, conforme afirma Libâneo (1994, p. 221): “[...] o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Na EI, em que são atendidas crianças pequenas, que ainda são tão dependentes, mas, ao mesmo tempo, tão curiosas, criativas e cheias de vida, a organização da prática pedagógica requer uma configuração diferenciada; porém, os objetivos e todas as questões que precisam ser exploradas e desenvolvidas nessa faixa etária precisam sempre estar muito definidos e claros para os/as professores/as:

[...] 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. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e entre crianças e objetos/mundo físico (OSTETTO, 2012, p. 193).

Considerar a criatividade, o envolvimento e os interesses das crianças, é importante, e o olhar do/a professor/a precisa ser constante, bem como a sua análise quanto à necessidade ou possibilidade de alterações no planejamento. Planejar na EI consiste em planejar todo um contexto, considerando desde a escolha e a organização de um espaço até o modo como conduzir os diversos momentos da rotina diária. Cabe aos/as professores/as que atuam nessa etapa da educação considerarem a necessidade da flexibilidade do planejamento, levando em conta a plasticidade citada por Zabala (1998), a fim de evitar o improviso, conforme afirma Padilha (2001, p. 45): “[...] a atividade de planejar é intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa”.

Partindo desse pressuposto, para a elaboração de um planejamento consciente, refletiremos, a seguir, sobre os seguintes aspectos, já com vistas à discussão dos dados gerados para esta pesquisa: (i) o conhecimento acerca do planejamento advindo das formações; (ii) os documentos norteadores do trabalho docente; (iii) e, ainda, os registros que impulsionam o/a

professor/a a repensar suas práticas, visando ressignificar as propostas e aprendizagens das crianças.

Para discutirmos acerca dos conhecimentos advindos das formações, iniciamos reconhecendo que as discussões sobre a formação dos/as professores/as que trabalham com a EI ganharam força com a inclusão oficial dessa etapa no que se denomina “Educação Básica” a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Kramer (2006, p. 804) afirma que “[...] formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre”. O reconhecimento da EI enquanto primeira etapa da Educação Básica impacta diretamente a formação de professores/as para atuar nessa etapa com a devida qualificação, que acontece em cursos de Pedagogia. Há que se considerar, porém, que o curso visa formar professores/as para trabalhar em diversos contextos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, cursos de Educação de Jovens e adultos - EJA, Educação Especial, o que, por vezes, dificulta um aprofundamento na futura área de atuação. Formosinho (2002, p. 169) chama a atenção para “[...] uma tensão entre uma instituição baseada na especialização disciplinar estrita e a formação de profissionais generalistas”. O planejamento é inerente à realização dos estágios e, no contexto da formação inicial, encontra forte abrigo nas discussões teóricas mantidas ao longo do curso; contudo, sua relação com o cotidiano escolar ainda se configura como tênue, dado que o estágio é o momento de entrada, muito tímida, nesse cotidiano.

A formação inicial possibilita a apropriação de alguns conhecimentos que servem de base no início da carreira docente, o que será aprimorado e aprofundado por meio das experiências adquiridas com a prática docente. A experiência, como indicado por Tardif (2010), talvez seja das mais significativas esferas, lugar para o desenvolvimento e validação de saberes docentes específicos, baseados no cotidiano e no enfrentamento dos desafios que nele se colocam. Ao ingressar no ambiente de trabalho, o/a professor/a vai aprimorando sua prática conforme a necessidade, o que sugere a formação em serviço que, certamente, produz reflexos na elaboração do seu planejamento da prática pedagógica.

As aprendizagens geradas no próprio ambiente de trabalho, por meio de trocas entre os colegas ou mesmo pela intervenção de orientadores/as ou coordenadores/as pedagógico/as, se caracterizam como formação em serviço (IMBERNÓN, 2010). Tardif (2010) defende a interação entre os/as professores/as como oportunidades para a construção de saberes docentes, pois “[...] sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho

colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneira de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares [...]”(TARDIF, 2010, p. 61).

Também o/a coordenador/a pedagógico/a na EI exerce um importante papel na formação docente, visto que participa, acompanha e promove reflexões junto aos/as professores/as quanto à elaboração do planejamento. Nóvoa (2009, p. 16) entende a escola como lugar para a partilha das práticas e sua análise, “[...] enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. O autor ainda reforça que a experiência coletiva tende a transformar-se em conhecimento profissional, o que sugere uma auto e coletiva formação, envolvendo professores/as em diferentes estágios de sua carreira, dos mais experientes aos recém-chegados à profissão. As aprendizagens resultantes dessa formação (ora sistematizada, ora informal) promovem reflexões individuais e coletivas, que podem se refletir no planejamento e culminar em práticas pedagógicas mais interativas e significativas.

Entre tais reflexões, incluem-se aquelas relativas aos documentos norteadores da EI, na busca coletiva pela compreensão crítica do seu conteúdo e na elaboração de práticas pedagógicas que sejam condizentes com o que os documentos propõem, sem, contudo, desconsiderar a autonomia dos/as professores/as nesse processo. Como já indicado anteriormente, o planejamento deve se configurar como lugar de autoria para os/as professores/as, e não a mera elaboração de um documento para a escola, como apontou Vasconcellos (2000), ou, ampliando a discussão, um planejamento que pretenda tão somente dar conta do que está preconizado em documentos norteadores.

De qualquer forma, faz-se necessário o (re)conhecimento do que propõem os documentos, até para posicionar-se criticamente. Alguns documentos vigentes que estabelecem normas e diretrizes acerca do trabalho na EI atualmente são: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019)³ e Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2009). Dentre os documentos mencionados, os que estão mais próximos das práticas pedagógicas dos/as professores/as são a DCNEI (BRASIL, 2010), a BNCC (BRASIL, 2017) e a Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019).

³ Esses últimos relacionados ao contexto de realização do estudo que aqui se apresenta.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil⁴ - DCNEI (BRASIL, 2010) é um dos principais documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil atualmente, ao lado da BNCC. O documento traz os mesmos eixos norteadores que são reforçados pela BNCC posteriormente: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) contempla a etapa da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo um fio condutor do que será desenvolvido e potencializado nos alunos no decorrer de toda a Educação Básica; por isso, torna-se um dos principais norteadores do desenvolvimento escolar do aluno atualmente, justificando a importância do/a professor/a conhecê-lo e utilizá-lo como base na elaboração do seu planejamento, de forma crítica e contextualizada. A organização que a Base traz para a Educação Infantil é por meio de campos de experiência⁵, e dentro dos campos de experiência estão os objetivos de aprendizagem. A concepção de criança apresentada na BNCC é um dos fatores determinantes na elaboração do planejamento e da prática pedagógica: “[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36).

A Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019, p. 12) reforça as propostas apresentadas na BNCC:

O objetivo da BNCC é garantir a equidade da educação em todo território nacional. Na Educação Infantil, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – brincar, conviver, explorar, expressar-se, conhecer, participar – que asseguram para as crianças condições de aprendizagem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes convidativos a lhes vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los; nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O/A professor/a que planeja e está envolvida diretamente com o desenvolvimento das crianças precisa se inteirar do conteúdo desses documentos e estar atento/a a cada reformulação, visto que são documentos que estão sendo revisados frequentemente. Além desses documentos,

⁴ Este documento foi mencionado somente por uma das entrevistadas, o que nos leva a questionar o quanto este documento vem sendo estudado e explorado pelos/as professores/as.

⁵ Considerar que a prática pedagógica surge da experiência e do cotidiano pode resultar em algumas lacunas no que diz respeito a questões culturais ou outros assuntos importantes para a formação integral da criança, especialmente se o/a professor/a não tiver uma formação qualificada para uma atuação consciente, autônoma e com abordagem crítica.

há a necessidade de ler os contextos nos quais se encontram inseridas a escola e as crianças e levá-los em consideração no planejamento da prática pedagógica, assim como também propõem as DCNEI (2010, p. 27): “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”.

A compreensão de criança apresentada nos documentos oficiais que amparam e organizam a EI aponta para uma criança que é criativa, curiosa, questionadora, indagadora, participativa, configurando-se como o centro da proposta pedagógica, como indicado por Ostetto (2017). Conhecer as características da faixa etária é um aspecto importante para o/a professor/a que trabalha com crianças pequenas, bem como a clareza acerca do desenvolvimento infantil, para que as vivências oportunizadas para e com as crianças sejam coerentes com o que será desenvolvido e potencializado em cada idade. No planejamento deve estar prevista, de alguma maneira, a possibilidade de participação das crianças, a fim de garantir o protagonismo delas como impulsionadoras do próprio desenvolvimento físico, cognitivo e social. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 115) apresentam o termo “pedagogia participativa” para esse novo modo de olhar a criança e elaborar o planejamento. Nessa pedagogia, os processos pedagógicos são menos previsíveis e encontram-se, em um primeiro momento, inacabados, pois necessitam da participação das crianças para a sua construção:

Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para o planejamento da experiência educacional e o seu desenvolvimento na ação. Envolve a reflexão compartilhada sobre a documentação do cotidiano e a avaliação sustentada na documentação da aprendizagem experiencial (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 116).

Estamos compreendendo essa “documentação do cotidiano” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 116), como o registro das ações efetivamente realizadas no dia a dia escolar, considerando, também, as reflexões que com base nelas os/as professores/as fazem. Trata-se do terceiro aspecto que discutiremos e que é considerado no planejamento da prática pedagógica.

O registro e o planejamento inter-relacionam-se constantemente: a prática pedagógica vivenciada a partir do planejamento é registrada e esse registro servirá de suporte para planejar as próximas práticas, as próximas vivências, as próximas experiências que serão oportunizadas para e com as crianças. Segundo Ostetto (2017, p. 29), “[...] planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra”. O/A professor/a de EI, quando dá ouvidos

às crianças, se deixa afetar por seus questionamentos, suas falas, suas indagações e suas hipóteses.

A elaboração do planejamento prevê um compromisso com a criança, levando o/a professor/a a se comprometer com o que planejou, ou seja, buscando alcançar os objetivos que traçou para e com elas. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 116) enfatizam que “[...] os propósitos das crianças não suprimem as intencionalidades educativas e a voz dos educadores”. Isso reforça a afirmação de que os interesses da criança precisam ser a motivação para o planejamento. Contudo, compreendemos que as alterações no planejamento precisam ocorrer de modo consciente e significativo, tanto para crianças como para o planejamento previamente elaborado pelo/a professor/a. Ouvir as crianças, observar quais são os seus interesses e o que elas, por vezes, propõem não significa que todas as suas sugestões devem ser acatadas, até porque os/as professores/as elaboram um planejamento a partir de uma documentação que prevê o desenvolvimento adequado a elas, proporcionando aprendizagens, descobertas e vivências de acordo com o que se faz necessário na primeira infância a fim de garantir um desenvolvimento pleno. É necessário, portanto, que esse ouvir e observar também sejam planejados, de modo tal que sejam coerentes e resultem em adequações e práticas conscientes e comprometidas com o desenvolvimento infantil.

A documentação pedagógica na EI, considerando-se o planejamento e os registros, possibilita a manifestação da autoria docente, pois o/a professor/a se coloca em posição de escritor/a diariamente ao desenvolver registros espontâneos, ora desorganizados, ora organizadamente; também ao refletir sobre as práticas de modo a reelaborar planejamentos. A criatividade e a flexibilidade para escrever e reescrever, planejar e replanejar são impulsionadas pelas atitudes das crianças, como sugerido por Ostetto (2017).

A seguir, trataremos o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo.

Metodologia

A pesquisa⁶ que constitui este artigo foi realizada em Centros de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade ao norte de Santa Catarina, no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Como parte do processo, o projeto foi submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo recebido parecer de aprovação de número 4.306.805. Trata-se de um estudo qualitativo,

⁶ Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação (Strictu Sensu) PICPG da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville, Santa Catarina, Brasil.

pois esses estudos possibilitam ouvir⁷ o/a pesquisado/a no que tem a dizer acerca de determinado objeto de estudo, garantindo que suas percepções sejam consideradas enquanto dados de pesquisa. Segundo Gatti e André (2010, p. 34), os estudos qualitativos possibilitam uma aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, pois permitem melhor compreender os “[...] processos escolares, de aprendizagens, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes na ação educativa”.

Foram utilizados dois procedimentos de geração de dados. Um deles consistiu na aplicação de um questionário endereçado a todos/as os/as professores/as que trabalham com as turmas que atendem crianças de 4 e 5 anos, denominadas, respectivamente, como 1º e 2º período, totalizando 570 professores, número informado pela Secretaria de Educação do município⁸. Em função do contexto pandêmico⁹ no qual nos encontrávamos no momento da geração dos dados, optamos pela utilização da ferramenta *Google Forms*, com o encaminhamento do *link* de acesso ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a coordenadora do setor de EI da Secretaria de Educação. Esta, por sua vez, encaminharia, por meio de *e-mail* interno, para o/as coordenadores/as dos CEI e Escolas que atendem turmas de 4 e/ou 5 anos. Dos 57 questionários devolvidos, foram validados 45, uma vez que 12 deles foram indevidamente encaminhados¹⁰ e respondidos por professoras que atuam com crianças de outras faixas etárias.

O segundo procedimento de geração de dados foi uma entrevista semiestruturada, técnica que se constitui por meio de um roteiro que permite ao pesquisador certa flexibilidade para fazer adaptações a fim de se obter os dados necessários para a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Os/As professores/as poderiam manifestar o interesse em participar desse segundo

⁷ Ouvir aqui não está sendo compreendido em seu sentido literal, mas com a ideia de que os participantes se manifestem acerca dos aspectos a eles sugeridos na abordagem da pesquisa.

⁸ Mesmo após algumas tentativas de contato, não ficou evidente se este número contemplava somente os professores referência (que têm o maior número de horas com a turma e, portanto, são os responsáveis por ela) ou se incluía auxiliares e/ou professores volantes (que atuam com as turmas enquanto os professores realizam as atividades extraclasse) também, possivelmente em função de uma organização interna que não continha esses dados em detalhes.

⁹ Neste caso, mês de outubro e novembro de 2020. No início do ano de 2020 o planeta foi acometido por um vírus até então desconhecido e que infectou e ceifou a vida de milhares de pessoas. Para combater esse vírus, as escolas, assim como várias outras instituições, foram fechadas e o distanciamento social foi instituído como forma de amenizar os prejuízos decorrentes da situação. A OMS oficializou o vírus com o nome de SARS-CoV-2 e a doença de quem foi acometido por este vírus de COVID-19.

¹⁰ Em função do período pandêmico, todos os contatos foram feitos virtualmente, assim como o encaminhamento dos questionários, que foram enviados pela Secretaria de Educação às diretoras dos Centros de Educação Infantil, que encaminharam ao seu corpo docente. Por esse motivo, alguns questionários foram enviados a professores/as que não atendiam aos critérios estabelecidos na pesquisa.

momento da pesquisa em espaço próprio ao final dos questionários. As entrevistas também foram realizadas em ambiente virtual¹¹, com seis das 12 professoras que se manifestaram favoráveis à continuidade na pesquisa. O critério utilizado para selecionar as professoras que participariam da entrevista foi considerar as 3 que se encontravam mais próximas do início e as 3 que se encontravam mais próximas do final da carreira (HUBERMAN, 1992). Dessa forma, pretendíamos perceber a relação que se estabelece entre o planejamento e formação, considerando o quanto a experiência contribui para o processo de formação docente, ao analisar os questionários das professoras mais experientes, bem como os desafios encontrados no início de carreira, pelas professoras menos experientes. O contato com as professoras interessadas em participar da entrevista foi feito virtualmente, o que dificultou o acesso a algumas delas. Desta forma, não foi possível mantermos a ideia inicial de selecionarmos três professores/as em início de carreira e 3 no final de carreira, resultando no perfil de participantes apresentado no quadro abaixo, e que consideramos duas professoras (Raquel e Edema) mais próximas do início de carreira e quatro professoras (Otti, Rose, Bete e Rosane) mais experientes. No Quadro 01 apresentamos os dados das professoras entrevistadas.

Quadro 01 - Dados das professoras entrevistadas

Professora entrevistada	Formação	Tempo de magistério
Otti	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Práticas pedagógicas, séries iniciais e gestão escolar	15 anos
Rose	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Gestão, coordenação e supervisão escolar	11 anos
Raquel	Graduação: Pedagogia	8 anos
Bete	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Psicopedagogia	13 anos
Rosane	Graduação: Pedagogia	11 anos
Edema	Graduação: Pedagogia	4 anos

Fonte: primária (2022).

Ao longo do processo de geração de dados, os participantes receberam todas as informações acerca do sigilo e da destinação dos dados, conforme preconiza a ética em pesquisa com seres humanos, destacada por Lüdke e André (2014) quando afirmam que são várias as exigências e cuidados com a entrevista, com destaque para o respeito para com o participante.

¹¹ Foi utilizada a plataforma *Google Meet*, mediante acordo prévio acerca do horário para o encontro.

Os dados aqui analisados¹² serão aqueles que informam sobre os aspectos que são considerados no planejamento da prática pedagógica, atendendo ao objetivo proposto neste estudo. Serão trazidos, em itálico, excertos inseridos no contexto da discussão e, por isso, dispensaremos a enumeração e o uso de aspas. As participantes da entrevista serão identificadas aqui pelos nomes fictícios já indicados no Quadro 01¹³, escolhidos no caso da entrevista, preservando-se o anonimato dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Na abordagem dos dados gerados, buscamos apoio na Análise de Conteúdo, como proposta por Franco (2012, p. 30): “[...] os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Depois de transcritas as entrevistas, foram buscadas as informações que eram recorrentes no que se refere aos aspectos mais considerados na elaboração do planejamento. Na seção que segue, a partir dos dados gerados, serão relacionados os aspectos que são considerados pelas professoras participantes no planejamento da sua prática pedagógica.

Discussão dos resultados

Os aspectos que são considerados na elaboração do planejamento da prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, depreendidos dos dados gerados, podem ser organizados considerando: (i) o conhecimento acerca dos modos de elaborar o planejamento; (ii) os documentos norteadores do trabalho docente; (iii) e, ainda, os registros que impulsionam a docente a repensar suas práticas, visando ressignificar as propostas e aprendizagens de seus alunos. Estamos propondo tal organização pautadas em Lüdke e André (2014, p. 53), que indicam que a “[...] tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

Para a discussão dos dados abordando o conhecimento acerca dos modos de elaborar o planejamento, iniciaremos com a seguinte pergunta do questionário: “Você aprendeu a fazer um planejamento na graduação?”. Dos 45 questionários validados, 66%¹⁴ responderam que *sim*. Como já referenciado anteriormente, todos os professores em formação passam pela

¹² O volume de dados obtidos com a aplicação do questionário e a realização da entrevista permite que sobre eles sejam lançados vários olhares distintos, abrangendo outros aspectos não contemplados neste texto.

¹³ As professoras que contemplavam o critério *mais próximas do início da carreira* são Edema e Raquel e o critério *mais próximas do final da carreira* são Rosane, Bete, Otti e Rose.

¹⁴ Os números serão sempre trazidos sem os décimos, em respeito ao humano que há por trás deles.

experiência do estágio, quando precisam ministrar aulas que são, supostamente, previamente planejadas e supervisionadas. A não totalidade de respostas positivas (34% não aprenderam a elaborar o planejamento na graduação) aponta para uma formação que pode não estar contemplando aspectos inerentes à futura prática de seus estudantes, ou, pelo menos, não a questão do planejamento.

Algumas interessantes indagações podem ser feitas ao se observar os resultados da questão “Você acha que a construção do planejamento aprendida na formação inicial lhe auxilia na elaboração do planejamento que você faz atualmente?”: 31% responderam que *sim*, 48% responderam *não* e os demais 20% responderam que não aprenderam a fazer um planejamento na graduação. Reconhecemos que o uso da palavra “construção” pode ter induzido as participantes a pensarem na estruturação de um planejamento, aspecto também necessário, mas não determinante na formulação das atividades pedagógicas. Tal percepção é reforçada ao observarmos os resultados da questão “Onde você aprendeu a fazer o planejamento que utiliza atualmente?”. Somente 8% afirmaram ter aprendido na graduação, 84% disseram ter aprendido com a coordenadora no local de trabalho e 6% aprenderam com colegas de trabalho.

Os dados mostram que, embora a maioria das professoras reconheça que aprendeu a elaborar um planejamento na formação inicial, a percepção é de que essa aprendizagem é pouco (ou nada) útil para o seu trabalho atualmente, o que possibilita levantar alguns questionamentos: o planejamento que foi feito na graduação é muito distinto daquele exigido na rede de ensino? Qual é a razão de haver essa possível dissonância entre o que foi trabalhado na graduação e aquilo que ocorre no local de trabalho? Elas reconhecem que aprenderam, mas o plano que foi lá aprendido não é o usado?

A relação entre o que se aprende na formação inicial e o que disto é *aplicado*¹⁵ no fazer docente não pode ser tomada de forma simplista, como se a prática se configurasse como mero espaço de aplicação das discussões tidas no contexto acadêmico. Tais discussões devem subsidiar as reflexões que serão inevitáveis no fazer docente, dando sustentação às tomadas de decisão, incluindo-se aquelas relacionadas ao planejamento da prática (FORMOSINHO, 2002; TARDIF, 2010), especialmente a compreensão dos elementos necessários à composição de um planejamento, como os objetivos e as estratégias de aprendizagem. Com relação à estruturação do planejamento, como sugerido acima, será inevitavelmente diferente, já que cada instituição

¹⁵ A palavra “aplicado” está sendo usada aqui com muito cuidado e com certo temor. Não estamos pensando em uma formação que simplesmente se volte para aspectos práticos, preocupada com aspectos mais imediatos e aplicáveis; contudo, a prática docente não pode ser negligenciada na formação inicial, sob o risco de o professor recém-formado ficar refém dos ditames das redes de ensino, sem criticidade e sem questionamento.

propõe formatos distintos. Contudo, os elementos necessários aos planejamentos se mantêm, já que são fundamentais para a prática pedagógica.

Os dados deixaram evidente certa dificuldade quanto à elaboração do planejamento no início da carreira docente; porém, as professoras¹⁶ mencionam que, com o passar dos anos, tendem a elaborá-lo com mais segurança:

Para mim, assim, foi bem difícil, né, porque era tudo novo. Vontade eu tinha, mas eu não tinha experiência. Daí eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo. (EDEMA, 2021, informação verbal)

Na graduação, na verdade, eu aprendi bem pouco, assim, de planejamento, registro principalmente, tudo que eu aprendi foi na prática, mesmo, né, trabalhando. (BETE, 2021, informação verbal)

Percebe-se que a formação inicial pode oferecer subsídios para a elaboração do planejamento, mas que a experiência contribui significativamente para a “[...] (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2010, p. 53, grifo do autor). Nesse sentido, a professora Rosane (2021, informação verbal) relata que, logo quando começou a trabalhar na rede municipal, sentiu mais dificuldade para planejar até se adaptar ao planejamento solicitado pela instituição, mas em relação aos dias atuais ela diz: “Já não tenho mais aquela insegurança de... ah, eu vou planejar, o que será que eu vou fazer, será que vai dar certo, né?”.

Em alguns momentos, as professoras fazem referência ao modelo exigido pela rede, o qual, como já indicado, não foi apresentado durante a graduação¹⁷:

[...] é um modelo bem bom, assim, esse planejamento que elas pedem, né, que a gente faça, porque fica bem organizado, você consegue perceber qual é o objetivo das atividades e você consegue fazer as atividades no tempo. (BETE, 2021, informação verbal)

Quando eu saí da minha faculdade, a gente trabalhou um modelo de planejamento, né, mas quando eu cheguei na escola particular, já não era daquele jeito [...]. Quando eu cheguei no município, então já eram outras informações, [...], cada lugar faz de uma maneira. (ROSANE, 2021, informação verbal)

O modo de elaborar esse planejamento, quando há um modelo pré-estabelecido pela instituição, parece ser fonte de dificuldade para alguns participantes, indicando certa criticidade das professoras, especialmente porque veem sua autoria ameaçada:

¹⁶ Neste artigo, iremos referenciar cada entrevistada citada tomando o vocábulo ‘professora’ como primeiro nome e outro nome fictício como sobrenome.

¹⁷ Compreendemos que isto não é competência da graduação, já que cada instituição elabora seus próprios modelos.

Elas estipularam um modelo de planejamento, sabe? É algo que às vezes a gente não concorda, porque eu acho, assim, **o planejamento é do professor**, ele **deve fazer** o planejamento da forma que ele se acha, se encontra melhor, dentro da sala de aula, como é que, qual é o formato do planejamento que vai se encontrar melhor pra colocar em prática aquela proposta, entendeu? (OTTI, 2021, informação verbal, grifo nosso)

Ecoam aqui as palavras de Vasconcellos (2000, p. 33) quando afirma que o planejamento “[...] é feito ‘para a escola’”, transmutando de instrumento de orientação para “[...] ‘prisão’, forma de controle autoritário”. Otti (2021) parece acreditar mais em um trabalho compartilhado, no conhecimento adquirido na parceria, especialmente quando iniciou no CEI da rede municipal. A professora afirma: “[...] eu tive esse apoio, a professora que trabalhou comigo [...], ela me ensinou muitas coisas, né, e tudo a gente dividia. Então, uma semana eu planejava, outra semana ela planejava, as avaliações eram todas divididas” (OTTI, 2021, informação verbal).

O trabalho em equipe configura-se, pois, como uma formação continuada em serviço, conforme Imbernón (2010), acrescido da busca individual das professoras pelo seu próprio desenvolvimento profissional, feita com diferentes recursos:

[...] tudo isso a gente consegue com bastante leitura e a gente faz bastante discussão, conversa em grupo de professores, com a nossa coordenadora, sobre o que a gente conseguiu perceber, e isso tudo vai ajudando a gente a repensar e a treinar esse olhar e essa escuta, né? E com as falas das outras colegas, com o que a gente lê, as lives que a gente tem assistido. (ROSANE, 2021, informação verbal)

Ainda queremos destacar o papel exercido pela coordenadora pedagógica, referenciada em vários momentos das entrevistas, reconhecida como “[...] uma bênção, foi uma grande mestre” na vida da professora Edema (2021, informação verbal), por exemplo. Ou pela professora que a reconhece como um pilar importante para a sua prática pedagógica e crescimento profissional: “Eu tenho a melhor Apoio Pedagógico. Ela leva muito a gente a buscar, ler, a conhecer, a sair da mesmice, né? Então eu admiro muito meu Apoio Pedagógico. Escuto muito ela, sabe? Eu procuro escutar e reter tudo o que é bom” (ROSE, 2021, informação verbal).

O suporte da coordenação pedagógica na escola é previsto na Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019, p. 187) quando apresenta a estrutura pedagógica e propõe a presença de um “[...] profissional qualificado para acompanhar as professoras da Educação Infantil (professor de apoio pedagógico para as escolas que atenderem 4 turmas de Educação Infantil ou mais)”.

Ficou claro, no decorrer das entrevistas, que faz parte da rotina escolar a entrega do planejamento para a coordenadora pedagógica antes de colocá-lo em prática: “[...] na quarta-feira a gente entrega e na quinta-feira ela dá o retorno. Sempre dão um retorno pra gente” (ROSANE, 2021, informação verbal). A professora Otti (2021, informação verbal) também relata sobre o retorno do planejamento: “[...] eu gosto, assim, bastante do retorno que ela me dá e ideias que elas¹⁸ sugerem”. A ideia da formação em serviço também fica explícita na fala desta professora, assim como também ficou claro em outras falas: “[...] ela leva muito a gente, assim, a buscar, ler, a conhecer, a sair da mesmice, né?” (ROSE, 2021, informação verbal) e “[...] ela ajuda a dar sustentação naquele planejamento, ela ajuda com ideias [...], é muito bom ter, assim, a orientação, é um suporte tremendo para o professor” (RAQUEL, 2021, informação verbal).

As professoras demonstram apreciar esse retorno das coordenadoras quanto ao seu planejamento, especialmente quando elas fazem sugestões de modo a enriquecer ou aprofundar tanto o planejamento como os seus conhecimentos pedagógicos.

Assim, parece apropriado finalizar a discussão sobre o conhecimento acerca do planejamento com a contribuição de Domingues (2014, p. 147), que afirma que:

A formação na escola tem como características a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária e a interação entre os professores e o coordenador pedagógico. Isso não significa valorar todas as práticas docentes na escola, mas construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvelem as teorias por trás de seus fazeres e saberes.

O trabalho em equipe dentro da escola se faz necessário, tanto quando se pensa no desenvolvimento das crianças como também quando se pensa no desenvolvimento profissional docente. Os momentos de reflexão são essenciais na busca de um aprofundamento teórico, visando compreender de fato as práticas pedagógicas.

Outro aspecto a ser aqui discutido como influenciando no planejamento das professoras participantes da pesquisa refere-se às orientações advindas dos documentos norteadores. Dentre as seis professoras participantes da pesquisa, cinco delas mencionaram, em algum momento da entrevista, a BNCC (BRASIL, 2017) como um documento base para a elaboração do planejamento. Algumas delas trouxeram o documento várias vezes para justificar, exemplificar ou fundamentar a sua fala:

¹⁸ Em um primeiro momento, a professora se reporta à coordenadora no singular e, posteriormente, o faz no plural. O texto trata da transcrição de entrevista, ou seja, de um discurso oral, o que justifica a colocação da professora desta maneira.

[...] nós colocamos objetivos de aprendizagem, né, é... Como está especificado na BNCC. (ROSANE, 2021, informação verbal)

A gente faz, é... Norteadas pela BNCC, né? Então daí nós colocamos, né... Os objetivos de aprendizagem, nós colocamos a... Os tópicos da BNCC lá, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem... (BETE, 2021, informação verbal)

[...] a gente trabalha muito, né, agora com os campos de experiência. Então a Base, né, a nova Base, os campos de experiência... (OTTI, 2021, informação verbal)

A professora Edema (2021, informação verbal) mencionou, além da BNCC, também a Diretriz Municipal:

A Base, isso eu acho que tem que... E a Diretriz Municipal. A gente tem a Diretriz Municipal que tem... Que contempla, né, as diretrizes do nosso município. Porque dependendo do lugar que você mora, às vezes é um jeito na região, uma diversidade linguística, tem tudo isso, né?

Essa professora demonstra a importância de considerar cada documento, desde a Base até a Diretriz Municipal, que visa atender as especificidades regionais e locais. Nisso justifica-se a necessidade de conhecer efetivamente esses materiais. A leitura e apropriação dos documentos oficiais estão refletidas nos planejamentos, especialmente no uso de expressões como *campos de experiência* e *objetivos de aprendizagem*, revozeadas nos excertos das entrevistas. Também quando indicam os eixos que sustentam o planejamento: “[...] o brincar e as interações são os 2 eixos que **não podem faltar** no meu planejamento” (ROSANE, informação verbal, grifo nosso); e os direitos de aprendizagem: “[...] a gente tem que garantir, durante a semana, os seis direitos da criança, né, eles têm os seis direitos deles e a gente **tem que garantir**” (EDEMA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

As professoras demonstraram estar familiarizadas com a BNCC, o que talvez tenha relação com um trabalho significativo de formação em serviço, uma vez que muitas delas já estavam formadas e atuando na educação quando da publicação do documento.

Os documentos parecem funcionar mesmo como norteadores no planejamento das professoras participantes, despertando nelas um senso de obrigatoriedade: “a gente tem que garantir e não podem faltar” (BETE, 2021, informação verbal). Tanta ênfase nos leva a crer que há conhecimento dos documentos, de tal modo que as professoras o utilizam como um fio condutor do seu trabalho, quase como um roteiro: “O planejamento é uma coisa, assim... Que é mais... Você pega também, mas você coloca o que tem na BNCC, então já vem meio que pronto, né, você só vai pesquisar e colocar. Mas há o registro e avaliações você precisa ter palavras suas [...]” (BETE, 2021, informação verbal).

É importante ressaltar que se faz necessário o olhar crítico de todos os materiais, e nisso se incluem os documentos norteadores. No excerto acima, Bete (2021) parece encontrar seu lugar de *escape* em outros documentos, citando “[...] registro e avaliações [...]” e, para tal, a professora “[...] precisa ter palavras suas [próprias]” (BETE, 2021, informação verbal). Para além da BNCC, a professora entende que é necessário “pesquisar”, parecendo ampliar as suas fontes (BETE, 2021, informação verbal).

Em seção anterior, quando fizemos referência à “[...] documentação do cotidiano [...]” sugerida por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 116), consideramos o registro e as avaliações como compoendo essa documentação, assim como o planejamento. Pelos registros, as professoras podem repensar suas práticas, resignificando as propostas pedagógicas com vistas à aprendizagem das crianças. Esse constitui o terceiro aspecto a ser aqui discutido, percebido nos dados como um relevante ponto considerado no planejamento das professoras participantes, especialmente quando indicam um olhar sensível e reflexivo para com as crianças a quem o planejamento se destina.

O registro se configura como a oportunidade para a professora refletir sobre suas práticas a fim de resignificá-las, promover uma autoavaliação e reorganizar novas práticas: “[...] a gente reflete no que deu certo, né, no que poderia melhorar, a gente mesmo como profissional, a gente acaba se questionando, né?”(BETE, 2021, informação verbal).

A criatividade e a flexibilidade para escrever e reescrever, planejar e replanejar são impulsionadas pelas atitudes das crianças:

As crianças dão esse direcionamento para nós, nós percebemos que as crianças naquele momento, a atenção delas está toda voltada para o meio natural, para as folhas. “Profe, o que fazem, como que as aranhas fazem as teias? Profe, por que que a folha cai da árvore?” Então a gente vai vendo, nós vamos buscar com eles várias respostas e a gente coloca isso no planejamento. [...] então, assim, a gente vai direcionando e nesse meio caminho, a gente percebe que as crianças [...] chamou a atenção delas para uma outra situação, então nós escrevemos ali e a gente revê esse planejamento, né? (ROSANE, 2021, informação verbal)

A professora relata situações em que acolhe as falas das crianças de modo a alterar algumas práticas, mas, mesmo considerando os seus interesses, procura direcioná-los de modo a alcançar seus objetivos: “Então aí nós vamos direcionando, e logo a seguir ela repete: [...] a gente vai direcionando” (ROSANE, 2021, informação verbal). Há reflexão a partir dos registros, e as revisões são pautadas no que foi observado e registrado. O registro possibilita, também, analisar o desenvolvimento das crianças: “[...] essa é uma forma da nossa reflexão do planejamento, né, no fazer o registro, né? Porque é através do registro que você vai ver se a

criança avançou, se não avançou, se você deve ou não retomar aquela atividade” (OTTI, 2021, informação verbal).

A prática do registro requer um olhar atento e uma escuta sensível, pois é necessário selecionar o que registrar e saber por que vai registrar. Para isso, é imprescindível observar ações, reações, expressões, atitudes, interações não só das crianças, mas também da própria professora, constituindo-se, de acordo com Ostetto (2012, p. 13), “[...] verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação”.

O planejamento não se configura, portanto, como algo engessado: “[...] todo esse planejamento, o nosso planejamento, ele não é engessado” (ROSANE, 2021, informação verbal). As palavras *flexível* e *flexibilidade* são quase inerentes ao planejamento na Educação Infantil:

O planejamento, eu sempre digo que ele é flexível. (EDEMA, 2021, informação verbal)

Eu já tenho que fazer aquele meu planejamento flexível. (RAQUEL, 2021, informação verbal)

Às vezes é um dia que eles pedem, né, um planejamento flexível. (BETE, 2021, informação verbal)

As professoras Bete, Edema e Raquel parecem lidar de forma mais tranquila com a flexibilidade do planejamento; contudo, a professora Rose mostra-se pouco confortável com a possibilidade de mudança no planejamento. Ela relata que uma dificuldade que encontra em relação ao seu planejamento é “[...] o imprevisto, né? O imprevisto, [...] você planeja, mas a criança, ela te traz outra coisa, né, a criança, ela te traz outra visão. Eu tenho um pouco de dificuldade nesse imprevisto, de sair um pouco do meu controle” (ROSE, 2021, informação verbal). Esse excerto nos provoca algumas reflexões: qual é o limite da intervenção da criança na elaboração do planejamento? Em que medida esse planejamento deve estar aberto para as intervenções das crianças?

Compreender os papéis do/a professor/a e da criança no processo de ensino e aprendizagem é importante para que o/a professor/a entenda o que compete a cada um no contexto educacional. Há uma intenção nas práticas pedagógicas, e a clareza disso garantirá maior segurança ao/a professor/a no planejamento e na medida da flexibilidade e da participação da criança em todo o processo pedagógico. De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 116), “[...] as intencionalidades educativas e a voz dos educadores” não podem ser abafadas pelos interesses das crianças e, nesse sentido, a professora precisa ter

clareza de onde quer chegar com seus alunos, de modo a conduzi-los em uma aprendizagem adequada e significativa. Daí o necessário reconhecimento de que o planejamento precisa ser flexível, como apontado pela Professora Raquel (2021, informação verbal):

Aí eu já tenho que fazer aquele meu planejamento flexível, por exemplo, não deu certo aquilo que eu queria, porque eles queriam outra... Aprender outra coisa, então a gente até pode dar um jeito de ir para o plano B e mudar aquele planejamento, entendeu? Sempre à procura do que as crianças querem aprender.

Quando se toma o planejamento como um instrumento norteador da prática pedagógica, considerando a sua elaboração por meio de reflexões e saberes docentes, a partir dos conhecimentos construídos pela professora acerca de suas atribuições, atenta-se para o cuidado em não tornar o dia a dia um improviso justificado pela flexibilidade: “[...] tem que ir com algo planejado, você não pode chegar nua e crua na sala” (OTTI, 2021, informação verbal). Segundo Vasconcellos (2000, p. 79), “[...] deve ficar muito claro, portanto, que planejar é também se comprometer com a concretização daquilo que foi elaborado enquanto plano”. Esse comprometimento não se configura como uma camisa de força, mas como um compromisso, inclusive com necessários direcionamentos que o cotidiano escolar exige. Nesse sentido, ao ser questionada se há lacunas no seu planejamento que lhe levam a muitos improvisos no cotidiano com as crianças, a professora Rosane (2021, informação verbal) diz: “[...] eu vejo que isso não seja uma lacuna, mas um direcionamento que a gente pode trabalhar”. Há a troca deliberada da palavra “lacuna” por “direcionamento” (ROSANE, 2021, informação verbal), indicando a consciência dos ajustes que acabam acontecendo no planejamento.

Para finalizar esta seção de análise, propomos aqui uma síntese. Para além do olhar adulto, muitas vezes carregado de seriedade e certezas, compreender a criança que participará das vivências oportunizadas a partir do planejamento é essencial. É certo que a criança é o centro da ação pedagógica e que neste processo também estão envolvidos os professores, a escola e a família. Esta rede que abraça o trabalho realizado na EI e o comportamento das crianças, suas falas e expressões, são aspectos que precisam ser considerados no momento de elaborar o planejamento, permitindo alterações e (re)direcionamentos a partir do que elas apresentam. As DCNEI (BRASIL, 2010) enfatizam a vivência das crianças no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, reforçando a participação de um sujeito ativo e não passivo ou reprodutor de um planejamento elaborado distante da realidade infantil. Para tal, a formação e a observação do que dizem os documentos norteadores funcionam como pano de

fundo para a elaboração de um planejamento que considere a criança e seu protagonismo no processo educativo.

Considerações finais

Como resposta à questão de investigação proposta, a partir dos dados constituídos por respostas a um questionário e a entrevistas semiestruturadas, com professoras de Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade de Santa Catarina identificamos aspectos relacionados à formação docente, aos documentos norteadores e aos registros como sendo considerados na elaboração do planejamento da sua prática pedagógica.

Tal elaboração foi apontada como um desafio no início da carreira, o que vai sendo superado por meio das interações com os colegas de trabalho e, principalmente, com o trabalho em conjunto com a coordenação pedagógica, e os momentos de conversa entre as professoras, o que leva à reflexão quanto ao tempo que é disponibilizado para que haja trocas entre os atores educacionais. Outro aspecto se refere à apropriação de documentos norteadores da EI evidenciada nos dados a partir dos usos de expressões como *campos de experiência* e *objetivos de aprendizagem*, que remetem à BNCC e às diretrizes municipais.

A partir das reflexões possíveis pelos registros, também mencionado, as professoras deram destaque à criança e à sua participação no processo de resignificação do planejamento, que precisa ser flexível, como apontado por todas as professoras entrevistadas. Ou seja, a participação das crianças em algumas decisões das práticas pedagógicas torna o planejamento mais vivo e significativo. Dessa forma, na EI, as professoras planejam para e com as crianças.

Planejar é uma atribuição do/da professor/a, e precisam estar claros para ele/ela os objetivos da sua aula e onde quer (ou precisa) chegar com seus alunos, por meio das vivências que oportuniza a suas crianças. A palavra *norte*, usada várias vezes pelas professoras entrevistadas, dá a ideia de algo flexível, que não está acabado em si mesmo, o que também contempla uma das características do planejamento na EI. Nesse sentido, compreender o planejamento como um norte é importante, pois permite que ele sofra adaptações no decorrer do percurso.

Em síntese, trazer para as práticas pedagógicas o que se encontra nos documentos oficiais consiste em um exercício que exige leitura, estudo e reflexão como parte do desenvolvimento profissional. De igual forma a questão do registro, da observação do que acontece para então repensar o planejamento demandam tempo, implicam compartilhamento, interação com os demais participantes da comunidade escolar, nem sempre tão possíveis no

cotidiano que se instala nas instituições de ensino. Os resultados apontaram para um planejamento feito em parceria, com cautela, na perspectiva já da necessária e possível transformação, por professoras conscientes do seu papel, ainda que em diferentes momentos da carreira profissional. Também ficou evidenciada que a comunidade escolar desempenha um papel significativo na elaboração do planejamento, o que nos faz reiterar para a importância da oferta de tempos e espaços para o diálogo, para a troca, para a interação.

Considerando a importância e a necessidade do planejamento na EI, e a fim de garantir um ensino de qualidade nessa etapa da educação, algumas sugestões de pesquisas futuras podem ser apontadas. Uma delas está no sentido de aprofundar as pesquisas acerca do relacionamento que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os/as professores/as, ressaltando aspectos que se manifestam como momentos de formação docente, sejam de modo organizado – grupos de estudos ou reuniões pedagógicas – ou de maneira espontânea no cotidiano – observação dos planejamentos, acompanhamento de aulas esporádicas. Outra possibilidade viria no sentido de ampliar as análises da documentação pedagógica, abrangendo, além do planejamento, também o registro e a avaliação; a partir dessa documentação, caberia uma investigação a respeito da aprendizagem acerca da sua elaboração. Ao compreendermos que a documentação pedagógica elaborada pelos/as professores/as atualmente é inerente ao seu trabalho e ao percebermos que são produções escritas específicas do e para o local de trabalho, entendemos que é importante que haja um momento para a sua aprendizagem.

As pesquisas acerca da EI precisam continuar, precisam ganhar cada vez mais força e visibilidade. Há muito para se conhecer e conquistar nesse campo, seja em relação à formação docente, ao espaço físico, ao desenvolvimento infantil ou às práticas pedagógicas. Enfim, é um campo que merece e precisa ser visto, visitado, ouvido e valorizado.

Referências

- BETE, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (25 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC- SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018.
- CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

- CORRÊA, Amine Quintas. **Concepções de professores da educação infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- DAVID, Hellen Costa. **Planejamento didático: ações e interações na Educação Infantil**. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.
- DIRETRIZ MUNICIPAL de Educação Infantil, Secretaria de Educação de Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- EDEMA, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (25 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidade e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Formação do Professor).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil**. 2017. p. 14-53.
- OTTI, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (30 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 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.
- RAQUEL, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (30 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- ROSANE, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (25 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- ROSE, Professora. Depoimento [out. 2021]. Entrevistador: Rosana Mara Koerner. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (30 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando o planejamento como parte da ação docente.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SOUZA OLIVEIRA, Marluce de. **Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Rosana Mara Koerner. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Contribuição de autoria: Análise Formal, Escrita – Revisão e Edição, Supervisão, Validação e Visualização - <https://lattes.cnpq.br/8682554292409576>

Jane Tromm Stopa. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Docente no Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus. Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Investigação, Metodologia - <https://lattes.cnpq.br/9355187754517913>

Como citar este artigo

KOERNER. Rosana Mara; STOPA, Jane Tromm. Aspectos considerados por los docentes en la elaboración de la planificación educativa de la primera infancia **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11379