

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITAFILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

AMINE QUINTAS CORRÊA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO
PLANEJAMENTO DE ENSINO:
fatores determinantes**



ARARAQUARA – SP

2018

AMINE QUINTAS CORRÊA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO
PLANEJAMENTO DE ENSINO:
fatores determinantes**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador(a): Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

ARARAQUARA – SP

2018

Corrêa, Amine Quintas Corrêa Concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes / Amine Quintas Corrêa Corrêa — 2018 135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Pré-Escola. 4. Planejamento de Ensino.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AMINE QUINTAS CORRÊA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO: fatores determinantes

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador(a): Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Data da Defesa: 20/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Membro Titular: Prof.^a Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Membro Titular: Prof.^a Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Simone G. Ghedini

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Sílvia Regina Ricco Lugato Sigolo

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, atuam na defesa de uma Educação Infantil de qualidade e humanizadora que garanta às crianças o direito de se desenvolverem plenamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida, pela possibilidade de realizar este trabalho.

Ao meu companheiro Heliton, meu amor, pela compreensão nos momentos de ausência e, sobretudo, pelo carinho e apoio que sempre me dedicou nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos meus pais, por terem me ensinado a importância do estudo em nossas vidas e de alguma forma, influenciado minhas escolhas.

À orientadora Fabiana Cristina Frigieri de Vitta pela compreensão ofertada em diversos momentos e, principalmente, pela generosidade em oportunizar esta conquista.

Às Professoras Cláudia e Luciana que na ocasião da banca de qualificação, muito contribuíram com seus conhecimentos para a realização desta pesquisa.

À amiga Mirela, pela parceria no decorrer desta jornada. Gratidão querida!

À Secretaria Municipal de Educação e toda sua equipe, por ter autorizado a realização desta pesquisa e pela confiança depositada nesta pesquisadora. A passagem pelas escolas foi muito acolhedora.

Às diretoras das instituições participantes, por terem me recebido de braços abertos e de forma muito carinhosa, criando um clima favorável para a realização do trabalho de campo.

Muita gratidão às professoras que participaram deste estudo, por terem recebido de maneira tão acolhedora e profissional as nossas inquietações. Contribuíram muito para a melhoria da profissão docente ao responderem com dedicação e responsabilidade o questionário da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização de mais esta etapa!

RESUMO

O presente trabalho possui como tema as concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino e seus fatores determinantes. A ação de planejar pode ser entendida como essencial ao trabalho do professor, articulando elementos que, juntos, convergem para uma ação educativa intencional a partir de condicionantes objetivos e subjetivos. O planejamento de ensino é composto por diferentes ações conjuntas que se configuram em instrumentos metodológicos do trabalho docente, objetivando organizar a atividade pedagógica e compondo o procedimento de intervenção na realidade, sem o qual o processo de ensino e aprendizagem não se desenvolve. Desta forma, esta pesquisa de campo investigou as conceituações trazidas pelos professores acerca de: criança, ensino, aprendizagem e função da Educação Infantil e suas implicações na constituição do planejamento de ensino. Realizou-se com a participação de 38 professores de pré-escola atuantes em diferentes unidades de ensino junto a crianças de 5 anos de idade, os quais responderam a um questionário com questões abertas. Os dados obtidos foram organizados em eixos de análise e submetidos à análise do conteúdo. Os resultados mostraram que os participantes conceituam a criança como um ser social em pleno desenvolvimento, capaz e ativa neste processo. Acreditam que o aprendizado acontece através da mediação e da interação com o outro, assim como a atividade de ensino exerce influência decisiva na aprendizagem. Reconhecem a importância das relações interpessoais para o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando consciência da atuação docente enquanto um privilegiado recurso para promoção do desenvolvimento infantil. Em relação à função da Educação Infantil, destacaram o cuidar atrelado aos processos educativos e a ênfase no processo de socialização, sendo este último conceito contraditório em relação aos demais apontados. Consideram o planejamento de ensino como ferramenta de trabalho e não uma simples obrigação burocrática, corroborando as concepções explicitadas. Concluiu-se que as concepções trazidas pelos professores possuem implicação direta na constituição dos planos de ensino, à medida que definem o entendimento de como a criança aprende e direcionam as mediações a serem realizadas junto aos pequenos. A pesquisa revela que as concepções investigadas refletem no planejamento da ação pedagógica, demonstrando um processo de ensino planejado, organizado intencionalmente para o desenvolvimento de objetivos e conferindo profissionalismo ao trabalho do professor. Este estudo traz como consequência, contribuições para a reflexão dos professores acerca da atividade de planejar como uma oportunidade de pensar sobre os objetivos da ação educativa, considerando-a como método de trabalho na atuação docente e como parte do processo de avaliação da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Pré-Escola. Planejamento de Ensino.

ABSTRACT

The present work has as its theme the conceptions of teachers of early childhood education on the teaching planning and its determining factors. The action plan can be understood as essential to the work of professor, articulating together elements converge to an educational action intentional from objective and subjective conditions. The educational planning consists of different joint actions that configure in methodological tools of work, aiming to organize the educational activity and composing the procedure of intervention in reality, without which the process of teaching and learning fails to develop. In this way, this field research investigated the concepts brought by teachers about child, teaching, learning and function of early childhood education and its implications in the educational planning. Was held with the participation of 38 teachers of preschool operating on different teaching units with children five years of age, who responded to a questionnaire with open questions. The data obtained were organized into lines of analysis and subjected to content analysis. The results showed that participants conceptualize the child as a social being in full development, capable and active in this process. Believe that learning happens through the mediation and interaction with each other, as well as the activity of teaching exercises decisive influence on learning. Recognize the importance of interpersonal relationships to the teaching and learning process, demonstrating awareness of the teaching performance while a privileged resource to promote child development. In relation to the role of early childhood education, caregiving to educational processes and trailer the emphasis in the process of socialization, the latter being contradictory concept in relation to other. Consider the educational planning as a tool of work and not a mere bureaucratic requirement, corroborating with concepts explained. It was concluded that the designs brought by teachers have direct implication in the Constitution of the teaching plans, as they define the understanding of how the child learns and direct measurements to be performed next to small. The survey reveals that the investigated conceptions reflected in planning of pedagogical action, demonstrating a teaching process planned, organized intentionally for the development of goals and giving professionalism to the work of Professor. This study brings as consequences, contributions to the reflection of teachers about the activity of planning as an opportunity to think about the goals of the educational action, considering it while working method in teaching practice and part of the process of evaluation of the learning of children.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Preschool. Educational Planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DECNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre Escolha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
RECENEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação à faixa etária.	63
Tabela 2	Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação ao tempo de formação em pedagogia.	63
Tabela 3	Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação ao tempo de docência junto às crianças de 5 anos.	64
Tabela 4	Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) das respostas dos participantes quanto aos elementos que constituem o planejamento pedagógico.	82

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1	Breve histórico da Educação Infantil no Brasil	14
1.2	Criança, Ensino, Aprendizagem e Infância: conceitos que se entrelaçam na Educação Infantil	33
1.3	Planejamento de Ensino	41
1.4	Planejamento de Ensino na Educação Infantil	50
2	METODOLOGIA	59
2.1	O Contexto da Pesquisa	59
2.2	Procedimento de Coleta de Dados	60
2.3	Perfil dos Participantes	62
2.4	Procedimento de Análise dos Dados	63
3	RESULTADO DOS DADOS E DISCUSSÃO	67
3.1	Os objetivos da ação pedagógica junto às crianças pequenas: conceitos de criança e função da Educação Infantil	67
3.1.1	Conceitos de Criança	67
3.1.2	Função da Escola de Educação Infantil	73
3.2	Ensinar e aprender na Educação Infantil: aspectos relacionados aos conceitos de ensino e aprendizagem	78
3.3	Estruturação da ação pedagógica: conceitos relativos ao planejamento de ensino	82
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
	APÊNDICES	112
	APÊNDICE A	113
	APÊNDICE B	114
	APÊNDICE C	117
	APÊNDICE D	118

1 INTRODUÇÃO

No decorrer de minha experiência profissional, tive a oportunidade de observar, primeiramente, exercendo meu papel de professora e depois de diretora de escola, como as diferentes formas de condução da prática pedagógica podem interferir de diversas maneiras no resultado efetivo da ação educativa, no que diz respeito ao que entendo ser o principal objetivo do trabalho desenvolvido nas instituições escolares: o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades.

Esta constatação suscitou de minha parte o interesse em investigar quais questões estariam subjacentes à situação descrita acima. Não são poucos os autores (ARCE, 2013b, MARTINS, 2012; SILVA, 2012) que demonstram em seus trabalhos o caráter espontâneo das ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, praticando aquilo que Martins (2012) denominou de pedagogia da espera, pautada por práticas pedagógicas desestruturadas e com a ausência de objetivos claramente definidos.

Segundo Silva (2012, p.102), “[...] os documentos oficiais do MEC indicam que os programas de Educação Infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que, dessa forma, possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças”.

Estes fatores levantaram questionamentos acerca da constituição dos planejamentos de ensino na Educação Infantil relacionada ao desenvolvimento das crianças pequenas, no que tange ao acesso às situações educativas promotoras de aprendizagem, suscitando a seguinte questão de pesquisa: quais as conceituações trazidas pelos professores acerca de criança, função da Educação Infantil, ensino, aprendizagem e as suas implicações na constituição dos planejamentos de ensino?

Segundo Saviani (2005), a educação possui como objeto a definição dos elementos do mundo da cultura a serem apropriados pelos indivíduos a fim de humanizá-los, bem como os meios para que esta ação se efetive. Em relação ao primeiro aspecto, o autor ressalta a importância de optarmos pelo fundamental, ou seja, pelos clássicos, sendo que o segundo aspecto se refere à organização da estrutura pela qual este processo será viabilizado (conteúdos, procedimentos, tempo e espaço).

Considerando os aspectos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares, a esfera pertinente ao planejamento de ensino emerge como instância articuladora dos fatores componentes e intervenientes das ações pedagógicas, envolvendo os modos de atuação docente e discente neste processo.

Entender o desenvolvimento da prática pedagógica a partir da perspectiva do planejamento das ações a serem desenvolvidas não é tarefa fácil, exatamente porque, conforme explicita Ostetto (2000), não podemos pensar a questão do planejamento de ensino sem evidenciar o conteúdo no qual está sendo embasado, ou seja, sem estabelecer as devidas relações com seus fundamentos. Para esta autora, a elaboração dos planejamentos de ensino, necessariamente envolve escolhas. Neste aspecto, chama a atenção para a questão dos princípios e crenças sob os quais os mesmos são organizados.

Diante do exposto e considerando ainda que o presente estudo parte da premissa de que o desenvolvimento infantil a ser alcançado nas instituições de educação para as crianças pequenas caracteriza-se por um processo direcionado pelas intervenções realizadas intencionalmente pelos adultos, objetivou-se identificar: os conceitos dos professores acerca da criança; os conceitos dos professores sobre a função da Educação Infantil; os conceitos dos professores sobre o ensino; como os professores conceituam a aprendizagem e ainda, identificar a relação entre estas conceituações e o planejamento de ensino.

Para tanto, inicialmente, foram tratados quatro temas que auxiliaram os referenciais teóricos para a justificativa do problema de pesquisa. Em breve histórico da Educação Infantil no Brasil, apresento a trajetória da criação dessas instituições na política educacional brasileira e o processo de construção social relacionado aos conceitos de criança, infância e função da Educação Infantil. O segundo tema trata especificamente desses conceitos, juntamente com os de ensino e aprendizagem, que além de se entrelaçarem, estão subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

No terceiro tema, contemplo o planejamento de ensino e sua composição por diferentes instrumentos metodológicos, tais como: a observação, o registro, a reflexão e a avaliação. O quarto mostra referências que abordam o planejamento de ensino na

Educação Infantil, apresentando-o enquanto a esfera do trabalho docente responsável por possibilitar que, mediante a sua organização, o professor delinear sua ação educativa junto aos pequenos traçando estratégias para alcançar o aprendizado.

Na sequência, foram explicitados: o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, os critérios de seleção e a descrição dos participantes. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário composto por questões abertas e os dados foram submetidos à análise do conteúdo. A partir da organização das respostas obtidas, a apresentação dos resultados e sua discussão ocorreram mediante a definição de três eixos analíticos:

- Os objetivos da ação pedagógica junto às crianças pequenas: conceitos de criança e função da Educação Infantil.
- Ensinar e aprender na Educação Infantil: aspectos relacionados aos conceitos de ensino e aprendizagem.
- Estruturação da ação pedagógica: conceitos relativos ao planejamento de ensino.

Por fim, a conclusão dos achados nesta pesquisa demonstrou que os conceitos selecionados para a sua realização implicam diretamente na constituição dos planejamentos de ensino. O estudo demonstrou que os conceitos de criança e função da Educação Infantil definem o entendimento de como ela aprende e acabam direcionando as mediações a serem realizadas junto aos pequenos. A pesquisa mostra, ainda, que a atividade de planejar é inerente à ação educativa, devendo configurar-se enquanto método de trabalho docente.

Considero este tema relevante, pois à medida que se identifica os conceitos subjacentes à organização dos planejamentos de ensino e como estes implicam nesta ação, pode-se desenvolver um trabalho junto aos docentes com vistas à elaboração de estratégias mobilizadoras dos processos de ensino e aprendizagem infantis.

Este estudo traz contribuições para a sociedade no sentido de produzir conhecimentos sobre a atuação docente na Educação Infantil. Desta forma, auxilia na valorização destes profissionais ao revelar a diversidade de saberes necessários para a realização de uma ação pedagógica que promova o desenvolvimento das crianças pequenas em suas máximas potencialidades. Como consequência, ressalta a importância da profissionalização dos docentes pertencentes a esta fase da

escolarização, promovendo de fato o reconhecimento desta como primeira etapa da educação básica.

Pesquisas relacionadas a esta temática são importantes por produzirem conhecimento acerca da atuação docente na Educação Infantil, no que concerne à ação de planejar. A partir da identificação de fatores determinantes neste processo, revelam-se as especificidades de ensinar e aprender relacionadas à infância. Desta forma, podem subsidiar os currículos dos cursos de formação de professores no que tange às metodologias de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve Histórico da Educação Infantil

A fim de delinear um panorama acerca da constituição das instituições de Educação Infantil no Brasil e, conseqüentemente, entender o processo de construção social relacionado aos conceitos de criança, infância e função da educação infantil, faz-se necessário o resgate histórico do atendimento às crianças pequenas.

As creches foram criadas a partir da década de 1920, sendo que do ano de 1922 até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil passaram por um vagaroso processo de expansão, tendo algumas delas advindo dos sistemas educacionais – aquelas que atendiam crianças de quatro a seis anos – e outras dos sistemas de saúde e assistência social. Aos poucos, as escolas maternais passaram a ser as instituições responsáveis pelo atendimento das crianças na faixa etária dos 2 aos 4 anos e os jardins atenderiam as crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos. Adiante, essas normatizações se alteraram e se configuraram nas turmas das instituições de Educação Infantil, sendo denominadas de berçário, maternal, jardim e pré (KUHLMANN JR, 2000).

Desta forma, pode-se dizer que no Brasil, o atendimento às crianças em creches foi advindo da assistência social, sendo que as poucas unidades existentes na época tinham caráter filantrópico e surgiram a partir da necessidade das mães trabalhadoras terem um lugar para seus filhos permanecerem enquanto trabalhavam na indústria. Este fato oportunizou que as ações realizadas junto às crianças estivessem relacionadas à satisfação das necessidades físicas, com ênfase nos cuidados com a saúde e a higiene, desempenhadas basicamente a partir do princípio da puericultura (MARAFON, 2013; FURTADO, 2014; KUHLMANN JR, 1998; 2000).

Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil eram consideradas um meio para amenizar as desigualdades e conflitos sociais, assim como uma possibilidade de libertação das mulheres em relação a uma estrutura familiar que lhe destinava a responsabilidade quanto às obrigações domésticas. Desta forma, os movimentos sociais feministas e de trabalhadores direcionavam o debate referente à diminuição da pobreza em defesa do direito de as mães trabalhadoras terem um lugar

apropriado para seus filhos permanecerem garantido a elas o direito ao trabalho (KUHLMANN JR, 2000).

O quadro delineado acabou por constituir historicamente, conforme aponta Cerisara (1999), a separação do atendimento direcionado à pré-escola em dois tipos diferentes, sendo um relacionado a uma perspectiva assistencialista e outro pautado por uma perspectiva educativa. Neste aspecto, a autora corrobora Kuhlmann Jr (1998) no entendimento de que as creches e pré-escolas, tiveram desde o seu início, um caráter educacional:

Após um longo período, foi possível através de diversas pesquisas e estudos reavaliar este quadro e constatar que esta dicotomia era falsa, porque gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante, voltada para as crianças menos pobres. Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, a importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças, eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor (CERISARA, 1999, p.13)

O reconhecimento em relação à necessidade destas instituições ocorreu atrelado aos movimentos sociais ligados aos segmentos como a criança, a mulher e o adolescente, além de algumas parcelas da sociedade civil e órgãos públicos, devido às transformações ocorridas na sociedade em geral e nos centros urbanos (CERISARA, 1999).

Ao discutir a função da pré-escola Kramer e Abramovay (1984) detectaram a existência de dois tipos, sendo estes a pré-escola guardiã – com a função de guarda das crianças – e a pré-escola compensatória. Esta última teria surgido com a responsabilidade de compensar carências do desenvolvimento cultural, afetivo e intelectual das crianças advindas das classes populares. Além de suprir carências, o modelo compensatório também seria responsável por resolver a questão do fracasso escolar, tendo assim uma função preparatória. Foi essa a concepção de pré-escola adotada pelo Brasil na década de 1970. No entanto, ao final da mesma década, tal perspectiva foi bastante criticada:

Entretanto, o próprio debate crítico em torno destas questões motivou a busca de alternativas para as crianças brasileiras. As políticas

públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as conseqüências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas (KRAMER, 2006, p. 800)

No ano de 1981 o Ministério da Educação (MEC), com base nas críticas acima mencionadas, promove algumas alterações por meio da criação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, passando a propagar a concepção de uma pré-escola com objetivos em si mesma. Para Kramer e Abramovay (1984, p.32), o documento “[...] aponta para uma série de inconsistências, derivadas da falta de uma revisão profunda tanto dos pressupostos que anteriormente embasavam a necessidade da pré-escola quanto da própria função a ela atribuída (a compensação de carências)”. Nesta época, as autoras já sinalizavam tanto a ausência quanto a necessidade de se estabelecer critérios de qualidade para as instituições de Educação Infantil como: número de crianças por unidade, formas de treinamento dos profissionais, a implementação de um sistema de supervisão e estratégias de avaliação.

Esse debate, em torno de qual seria a função das creches e pré-escolas, acompanhou todo o processo histórico de constituição destas instituições e permeia as questões referentes ao atendimento da Educação Infantil até os dias de hoje, cristalizado no binômio cuidar *versus* educar.

No ano de 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a ser reconhecida por força da lei como um direito dos pequenos e um dever do estado. Esta lei é de extrema importância para o reconhecimento da educação Infantil enquanto instância educativa, pois abriu o caminho para outras iniciativas legais em torno deste atendimento. No ano de 1990 a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2002b) configura-se em uma medida importante para assegurar às crianças o papel de sujeito de direitos, à medida que orientou os modos

de conduzir os processos de desenvolvimento destas e dos adolescentes em todos os espaços sociais. Para Silva (2011, p. 230), a relação entre lei e direito neste caso se explicita da seguinte forma:

Uma das dimensões na educação como direito é a de se fazer assegurar, no arcabouço normativo que a regula, fundamentos, princípios, diretrizes e orientações, definindo com mais precisão as obrigações e responsabilidades do Estado. Assegurar na letra da lei qualquer direito ou dever não significa que sua efetividade realizou-se ou se realizará; no entanto, trata-se de um passo importante para que a sociedade faça avançar sempre mais suas lutas e conquistas de afirmação da educação como direito básico e fundamental, especialmente quando tais inscrições vêm a consolidar princípios e políticas afirmados, apenas, enquanto opções de determinado grupo ou partido no poder, configurando-se como políticas de governo, longe de assumirem o estatuto de políticas de Estado.

No entanto, o reconhecimento da Educação Infantil enquanto instância educativa ocorreu no ano de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) quando as referidas instituições passam a integrar os sistemas nacionais de ensino como primeira etapa da Educação Básica.

Segundo Cerisara (2002, p. 328), a partir de então, as instituições de Educação Infantil passaram a fazer parte da educação básica, não estando mais ligadas às secretarias de assistência social:

Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

O reconhecimento da Educação Infantil como nível de ensino veio junto com a exigência de um trabalho pautado nas especificidades das crianças de zero a seis anos e acarretou, ainda, avanços para a carreira dos profissionais, então atuantes nas creches e nas pré-escolas, dando a elas o direito à formação inicial e em serviço, valorização salarial, contratação e estatuto (CERISARA, 2002).

No decorrer da década de 1990, foram produzidos pelo MEC e pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) os primeiros documentos de caráter mandatário que contribuíram na configuração da política educacional brasileira para a educação da infância, assim como subsidiaram as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

A análise histórica dos documentos mostrou que esse movimento permanece e se ampliou ao longo das últimas duas décadas, constituindo um vasto número de publicações que visam não somente regulamentar como também orientar as ações educativas, sendo possível detectar entre os aspectos abordados grande preocupação com questões estruturais relativas à melhoria da qualidade na Educação Infantil, ao currículo, à formação de professores e às instalações físicas. Esse conjunto implicou na questão do planejamento de ensino à medida que se compõe questões intervenientes neste processo, auxiliando a atuação docente no que concerne ao objeto de estudo deste trabalho.

Para contextualizar as condições estruturais, sob as quais a atividade de planejar se desenvolve, as quais se constituem em fatores intervenientes da atuação docente neste processo emerge a importância de se conhecer as políticas educacionais que subsidiam a ação pedagógica. Desta forma, faz-se necessária uma breve análise acerca destas publicações a fim de identificar elementos que se traduzem em condicionantes objetivos e subjetivos na constituição dos planejamentos de ensino (VASCONCELLOS, 2012).

Alcançar a melhoria da qualidade da Educação Infantil não é algo simples de se conquistar. Para alcançar este objetivo é necessário detectar quais são os aspectos que influenciam na questão da qualidade, estabelecendo requisitos e visando a um atendimento que proporcione o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, social, intelectual e psicológico.

Para tanto, o primeiro passo é delimitar a quem este serviço será direcionado. No caso da Educação Infantil, a concepção de criança como sujeito do projeto educacional, está expressa no documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL 2006a, p.13).

A adoção dessa concepção foi um avanço em relação ao reconhecimento de que as crianças são, segundo o referido documento, desde que nascem “cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos e seres competentes produtores de cultura” (BRASIL, 2006a, p. 18).

A reiteração da importância da indissociabilidade do cuidar e do educar trouxe à tona a concepção de que as relações educativas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil devem abranger os direitos e necessidades próprios das crianças.

Após a exigência de integração das creches e pré-escolas aos respectivos sistemas de ensino, trazida pela LDB (art. 89) (BRASIL, 1996), a publicação no ano de 1998 do documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Volume I e II) (BRASIL, 1998b), foi pioneira no sentido de delimitar fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a Educação Infantil, além de trazer referenciais para a regulamentação das instituições de Educação Infantil.

Em seu volume II, o documento citado acima mostra que:

O objetivo do projeto foi garantir o caráter educativo, a qualidade e a equidade no atendimento em creches e pré-escolas, por meio da definição de subsídios e referenciais que possibilitassem a implementação de padrões básicos relativos a : educação infantil e propostas pedagógicas; a educação infantil e a saúde; a estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; ao espaço físico nas instituições de educação infantil e, finalmente, uma discussão sobre a regulamentação da formação do professor de educação infantil. (BRASIL, 1998b, p.19).

De acordo com a proposta citada e visando auxiliar os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na regulamentação da Educação Infantil, o volume I apresenta como sugestão modelos de um Roteiro de Regulamentação e de um Anteprojeto de Regulamentação destinados à implementação da Educação Infantil, segundo os subsídios teóricos utilizados na realização do referido trabalho.

Dentre as sugestões deliberativas contidas no modelo de Anteprojeto de Regulamentação (BRASIL, 1998b), destacam-se algumas que possuem maior relevância no que concerne ao direcionamento das ações realizadas com as crianças pequenas, dentre as quais se encontram:

- No capítulo II, Da Finalidade e dos Objetivos, em seu parágrafo único, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

- No capítulo III, Da Proposta Pedagógica, em seu artigo 7º, algumas considerações a serem utilizadas na elaboração e execução da proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil, tendo como destaque a definição de parâmetros de organização de grupos e a da proporcionalidade da relação professor/criança, incluindo ainda: fins e objetivos da proposta; concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; características da população a ser atendida; regime de funcionamento; espaço físico, instalações e equipamentos; recursos humanos; organização do cotidiano do trabalho; articulação entre a instituição, a família e a comunidade; processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança; processo de planejamento geral e avaliação institucional e de articulação da Educação Infantil com o ensino fundamental.
- No capítulo IV Dos Recursos Humanos, em seu artigo 11º artigo, a formação docente em curso de nível superior, admitindo-se como formação mínima a formação em nível médio, modalidade normal. Em seu parágrafo único, aborda a necessidade de os sistemas de ensino promoverem o aperfeiçoamento em serviço destes profissionais a fim de garantir uma formação que atenda às especificidades das crianças, assim como os objetivos da Educação Infantil.
- No capítulo V, Do Espaço, das Instalações e dos Equipamentos, em seu artigo 13º, a importância de que os espaços sejam projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição, favorecendo o desenvolvimento das crianças a partir de suas necessidades e capacidades, sendo que no artigo 15º, traz algumas considerações acerca da estrutura básica das instituições de Educação Infantil.
- No capítulo VI, Da Criação e da Autorização de Funcionamento, o artigo 18º define a autorização de funcionamento como sendo “[...] O ato pelo qual o órgão próprio do sistema de ensino permite o funcionamento da instituição de educação infantil, enquanto atendidas as disposições legais pertinentes” (BRASIL, 1998b, p. 38).

Além desse documento, evidencia-se a elaboração e publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume I e II” (BRASIL,

2006a), como sendo importantes no movimento de melhoria da qualidade da Educação Infantil, já que vieram para exercer a determinação legal da Lei n. 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que exigia a colaboração da União para atingir o objetivo de:

Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para adoção das medidas de melhoria da qualidade (Brasil, 2001, p.13).

O documento apresenta considerações a respeito dos fundamentos teóricos utilizados para a sua elaboração acerca da concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil e, ainda, menciona a importância da interação social nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando-a à diversidade de experiências educativas. Em seu volume II (BRASIL, 2006a), destacam-se alguns tópicos a serem considerados como parâmetros no sentido de garantir o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade quanto à:

- Proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.
- Gestão das instituições de Educação Infantil.
- Às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.
- Interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil.
- Infraestrutura das instituições de Educação Infantil.

Nota-se, também, um importante avanço em relação ao reconhecimento da importância da participação das famílias no trabalho educativo realizado nestas instituições. Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, especificam em seu volume II, no item nº 3 da seção: Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. (BRASIL, 2006a, p.31)

A fim de auxiliar as instituições educativas e suas respectivas equipes a promoverem uma gestão democrática que inclua a participação das famílias e da

comunidade no processo de aferição e melhoria da qualidade de creches e pré-escolas, o MEC elaborou no ano de 2009 os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Os documentos citados funcionam como um guia, constituindo-se em referenciais para a implementação de práticas educativas direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Em relação à questão curricular, os documentos mostram que ao longo do processo histórico de constituição das políticas para a infância, houve uma evolução na concepção ou conceito do que seja a criança, como mostra a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL 2006b, p.8)

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.

Esta forma de entender as crianças foi muito importante no sentido de avaliar a qualidade e direcionar as ações realizadas nas instituições de Educação Infantil, pois ao partir do princípio que a criança é um ser produtor de cultura, se reconhece o caráter eminentemente educativo do trabalho direcionado a ela.

Para tanto, o MEC publicou no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (BRASIL, 1998a) com o intuito de direcionar as propostas pedagógicas destas instituições. O documento é dividido em três volumes. O primeiro volume destinado à introdução é definido da seguinte maneira:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p.13).

O segundo volume, intitulado Formação Pessoal e Social, traz para o professor conhecimentos relacionados ao processo de desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, intitulado Conhecimento de Mundo é voltado para uma prática que promova a construção das diferentes linguagens por parte das crianças, a partir das relações estabelecidas com os seguintes objetos do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza

e Sociedade e Matemática. Ambos contêm os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que direcionam o trabalho educativo a ser realizado.

O RCNEI foi alvo de críticas, por não conseguir equacionar a diversidade cultural (KRAMER, 2006) existente na sociedade brasileira, além de não atender às especificidades das crianças de zero a seis anos de idade ao propor na organização dos volumes II e III uma estrutura próxima ao que se preconiza no ensino fundamental, por conta da didatização dos eixos inseridos nos âmbitos de experiências como música, movimento e artes visuais (CERISARA, 2002). Apesar do avanço em relação ao reconhecimento da importância da Educação Infantil, ainda se nota a fragmentação entre a faixa etária de zero a três anos (creches) e quatro a cinco anos (pré-escola). Na faixa etária de zero aos três anos, evidencia-se de forma mais explícita o déficit quanto ao caráter educativo.

A publicação da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009c), diferente dos RCNEIs, possui caráter mandatório. Portanto, configuram-se em um importante apoio na direção de que esta etapa da escolarização receba efetivamente um tratamento educacional ao apresentar prescrições que direcionem a organização das propostas pedagógicas de tais instituições, interferindo ao mesmo tempo nas práticas educativas a serem desenvolvidas. Em seu art. 3º, o currículo da Educação Infantil,

É concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009c, p. 1).

As DCNEI elencam uma série de princípios e definições a respeito da estruturação do trabalho junto às crianças pequenas, tais como concepção de proposta pedagógica, organização de espaço, tempo e materiais, proposta pedagógica e diversidade, proposta pedagógica e crianças indígenas, proposta pedagógica e as infâncias do campo.

A observação deste material demonstra especificamente uma notória preocupação em incluir as crianças advindas das diversas realidades existentes na sociedade brasileira. Como citado anteriormente, este aspecto foi alvo de críticas na época da publicação dos RCNEIs considerando a diversidade cultural.

As diretrizes colocam a Educação Infantil em uma perspectiva social mais ampla, fazendo menção não apenas ao seu caráter pedagógico como também sociopolítico. A instância articuladora responsável por promover a integração de todos estes fatores na organização escolar é a proposta pedagógica. Em relação à concepção adotada pelo documento, é preconizado que as diretrizes cumpram sua função:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação dos saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da Infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p.19-20)

Quanto à prática pedagógica, ao selecionar como eixos articuladores as interações e brincadeiras, as diretrizes normatizam estas duas instâncias enquanto promotoras do desenvolvimento infantil e propõe um trabalho organizado em torno do âmbito das experiências, as quais devem ser integradas a fim de garantir às crianças a oportunidade de vivenciarem situações que promovam seu desenvolvimento nos aspectos individual e coletivo, por meio da ampliação do senso estético, do contato com diferentes linguagens e formas de expressão, do diálogo e do reconhecimento da diversidade, da preservação ambiental e da consciência acerca da sustentabilidade, das manifestações culturais tradicionais brasileiras, das narrativas e do desenvolvimento das linguagens oral e escrita, do aprendizado de noções matemática em contextos significativos e do uso de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

As DCNEI também apresentam orientações em relação ao processo de avaliação na Educação Infantil ressaltando que estas instituições devem “[...] criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção e classificação [...]” (BRASIL, 2010, p. 29), além de preverem a articulação com o Ensino Fundamental, a

partir da garantia da “[...] continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças respeitando as especificidades etárias, sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2010, p.30).

No ano de 2012, o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches foi publicado pelo MEC, trazendo orientações aos profissionais atuantes na Educação Infantil sobre formas de organização do espaço, conteúdos e utilização de diferentes materiais para a realização da ação pedagógica (BRASIL, 2012a).

Cabe ressaltar que este documento foi produzido para subsidiar a implementação das DCNEI ao pautar-se na concepção do brinquedo e da brincadeira como aspectos constituintes da infância. Tal perspectiva coloca a criança no centro do planejamento curricular ao privilegiar seus modos próprios de interação com a realidade (BRASIL, 2012). Deste modo, configura-se em um importante apoio para a constituição dos planejamentos de ensino, assim como possibilita a operacionalização das diretrizes.

O módulo I intitulado Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil faz uma importante articulação das brincadeiras e interações, aos âmbitos de experiências presentes nas DCNEIs sendo ambos divididos nas seções denominadas conhecimento de si e do mundo; linguagens e formas de expressão; narrativas e gêneros textuais orais e escritos; a brincadeira e o conhecimento do mundo matemático; brincadeiras individuais e coletivas; brincadeiras livres; cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar; brincadeiras éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais para favorecer a identidade e a diversidade; brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza; brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; brincadeiras, biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais; brincadeiras e manifestações culturais brasileiras e brincadeiras e tecnologia.

No ano de 2016, o MEC publicou o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016a) após discussões anteriores incluindo a participação de profissionais da educação e da sociedade brasileira em torno da primeira e da segunda versão publicadas nos anos de 2015 e 2016 respectivamente.

Em seu capítulo introdutório, a BNCC é definida como sendo “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades e etapas da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2016a, p.7).

As BNCC são estruturadas a partir de duas prerrogativas pautadas no Inciso IV, Artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996) no qual estão explicitados dois conceitos norteadores para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. No que tange ao desenvolvimento de competências junto aos educandos, o documento salienta que tanto estas quanto as diretrizes são comuns, embora os currículos sejam diversos. No entanto, orienta que embora os componentes curriculares tenham como função o desenvolvimento das competências, a LDB preconiza a definição de conteúdos essenciais, sendo que as ações educativas não devem pautar-se apenas naqueles considerados mínimos e previamente selecionados (BRASIL, 2016a).

Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil compõe a BNCC a partir da definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são compostos de maneira articulada às DCNEI por meio das interações e brincadeiras, então definidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

O documento salienta, ainda, que tais aprendizagens devem desenvolver-se mediante procedimentos pautados na intencionalidade educativa, não sendo resultantes de práticas pedagógicas atreladas a processos naturais ou espontâneos.

A importância do planejamento das ações educativas é evidenciada ao orientar a organização de experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica somente se viabiliza mediante o monitoramento das aprendizagens das crianças, o qual deverá ocorrer por meio da observação sistemática acerca das conquistas e avanços ora individuais, ora do grupo. Para tanto, devem ser utilizados registros diversos realizados pelas crianças e pelos professores, retratando as trajetórias de desenvolvimento sem o objetivo de selecionar, promover ou classificar.

Assim como orientado nas DCNEI, a organização curricular para a Educação Infantil da BNCC é composta no âmbito das experiências, a partir da definição de cinco campos nos quais estão inseridos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A descrição dos objetivos de aprendizagem, assim como dos direitos de aprendizagem, compõe uma nova forma de estruturar o currículo e conseqüentemente a prática pedagógica. Constituem-se, ainda, em um apoio importante para a elaboração dos planejamentos de ensino à medida que os objetivos são apresentados de maneira descritiva, organizados de acordo com as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos três grupos etários.

A implementação da BNCC envolve ações articuladas entre as esferas federais, estaduais e municipais, além de prever a reelaboração e o alinhamento das propostas dos cursos de formação inicial e continuada de professores à estrutura da prática pedagógica presente no documento.

Para garantir a efetivação do currículo da Educação Infantil, a formação de professores, segundo o artigo 29 da LDB, quando remete ao papel deste nível de ensino, deve pautar-se em:

Proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (BRASIL, 1996).

No ano de 1996, a promulgação da LDB determinou que a habilitação exigida para atuar na Educação Infantil deve ser realizada em nível superior, curso de Pedagogia, admitindo-se como formação mínima a modalidade Normal, em nível médio. Kramer quando aborda o tema da formação de professores para a Educação Infantil e a importância destes cursos responderem às necessidades e características próprias da infância, afirma a urgência dos mesmos proporcionarem aos futuros profissionais em questão uma formação “[...] científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p.808),.

Nota-se, em relação às publicações referentes à formação de professores, que as mesmas determinam como prioridade no atendimento de creches e pré-escolas:

- A Educação Infantil como direito da criança.
- O caráter eminentemente educativo atribuído ao trabalho realizado com as crianças pequenas nestas instituições.

- A função indissociável entre o cuidar e o educar.
- Respeitar as especificidades desta fase do desenvolvimento humano, considerando o brincar como recurso privilegiado no processo de ensino-aprendizagem.
- Respeito à diversidade e individualidade

A partir da análise destes critérios, observa-se que a formação de professores pode influenciar a construção das concepções sobre criança, função da Educação Infantil, ensino e aprendizagem, ao passo que subsidiam o processo formativo. Conseqüentemente, de acordo com o objeto de estudo desta pesquisa, configura-se em uma instância passível de interferência na constituição dos planejamentos de ensino.

Além de pautar-se nestes objetivos, observa-se também que os documentos trazem a importância da formação continuada, a fim de compensar os baixos níveis de formação inicial destes profissionais e, ao mesmo tempo, garantir àqueles que possuem a devida formação um processo de desenvolvimento profissional permanente.

Apesar dessa obrigatoriedade, muitos profissionais que atuam na educação infantil, ainda não possuem a formação mínima para o exercício da profissão e estão lotados em diferentes funções denominadas como: pajem, atendentes, agentes educacionais e outras. Segundo dados do INEP, publicados por meio do Censo Escolar 2016, 62,6% dos docentes atuantes em pré-escola, possuem escolaridade superior (licenciatura) e 18,5% são formados em curso normal/magistério. Infelizmente, foram apontados 5,7% profissionais atuantes com nível médio de ensino completo e 0,3% com nível fundamental completo (BRASIL, 2016b).

Segundo os Referenciais para Formação de Professores – Secretaria de Educação Fundamental:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 1999a, p.64).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, homologadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), avançaram ao conceber a articulação entre a formação inicial e continuada enquanto instrumento de valorização profissional. Segundo Dourado (2015, p.316):

... de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

Considerando que a formação continuada ou a continuada em serviço é de responsabilidade dos sistemas de ensino, o MEC lançou, no ano de 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. No livro destinado às diretrizes gerais, no capítulo de apresentação, o programa se define da seguinte maneira:

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL – é um curso em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional (BRASIL, 2005, p.5).

No ano de 2002, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena reconhece a necessidade da formação do professor de Educação Infantil atender às especificidades do desenvolvimento das crianças, a fim de assegurar o caráter pedagógico das ações realizadas nestes espaços, ao instituir em seu artigo 11, parágrafo único diz que:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2002a).

Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006d), que apresenta em seu artigo 3º, a necessidade de os cursos de formação de professores abrangerem diversos conhecimentos teóricos e práticos, a fim destes serem consolidados no decorrer da prática profissional. Para Ferreira (2006), a preocupação com uma formação docente pautada nos princípios da gestão democrática é implicitamente e explicitamente reiterada nesta resolução, acreditando que tal perspectiva enquanto fundante da identidade do profissional de educação confere “[...] transparência, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (FERREIRA, 2006, p.1354).

Estes documentos constituem o princípio de um avanço no direcionamento de que os profissionais em questão possuam uma formação profissional promotora de práticas educativas realizadas por meio de um processo sistematizado e intencional de apropriação do conhecimento, contribuindo para a implementação das orientações apontadas pelo MEC/COEDI em suas publicações e estruturando o processo de educação das crianças pequenas em um ambiente institucionalizado.

Quanto aos espaços físicos destinados às instituições de Educação Infantil, os documentos compartilham da concepção de que estes devem refletir a proposta pedagógica adotada, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem realizados nestas instituições, garantindo a saúde e o bem-estar das crianças. Desta forma, configuram-se em um elemento importante a ser considerado na elaboração dos planejamentos de ensino.

O documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), traz em seu capítulo V, intitulado Do Espaço, das Instalações e dos Equipamentos, alguns referenciais para a regulamentação destes espaços, considerando as especificidades educativas da referida clientela.

Em seu segundo volume, no capítulo intitulado O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil, nos chama a atenção para o fato de que a organização do espaço deve partir da nossa diversidade cultural, sendo versátil e flexível, assegurando o direito à infância, o desenvolvimento da identidade e autonomia. Para tanto, será necessário garantir (BRASIL, 1998b, p.97):

- a) O direito à infância sem antecipar a escolaridade do 1º grau (no entanto sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos de educação das crianças, principalmente daquelas de 0 a 10 anos); b) Um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; c) O respeito aos direitos fundamentais das crianças; d) Otimização das condições para que se possam implantar no país todos os aspectos que aquele documento propõe.

A publicação Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a) tendo sua primeira edição elaborada no ano de 1995, ao funcionar como um roteiro para a implementação e avaliação de práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas, reflete a necessidade de repensar a organização espacial de maneira que esta, a partir das intervenções do professor, proporcione às crianças uma diversidade de vivências, interações e experiências que promovam seu desenvolvimento de maneira integral. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental para a concretização dos objetivos pedagógicos.

No ano de 2006, foi elaborado o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que traduzem seus objetivos da seguinte forma em seu volume introdutório:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir um ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. (BRASIL, 2006c, p.8)

As referidas publicações são importantes no sentido de compreender o espaço físico de forma que tanto as necessidades e os desejos dos usuários, quanto a proposta pedagógica da instituição, estejam integrados com as características ambientais do espaço, caracterizando-o como ambiente de aprendizagem e elemento curricular (FORNEIRO, 1998) e não apenas como uma espécie de depósito de crianças, destinado a guarda das mesmas. Diante do exposto, pode-se afirmar que o espaço físico se configura em um elemento do planejamento de ensino.

No ano de 2006 a promulgação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006e), ao instituir o Ensino Fundamental de nove anos, acaba por interferir na estrutura da Educação Infantil, diminuindo seu campo de atuação, ao preconizar a passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental. Em relação a essa nova organização Silva (2011), ressalta que foi alvo de muitas controvérsias, sendo a principal delas referente à idade limite ou data de corte, que consiste no período no qual a criança deveria completar a idade determinada para a passagem ao próximo nível de ensino. O CNE definiu como sendo 31 de março a data limite, sendo que ao completar seis anos após a mesma, o aluno permanece na Educação Infantil, devendo ter sua vaga assegurada em seu último ano. Porém, esta data definida pelo CNE, não atingiu a concordância em relação a todos os Conselhos Estaduais de Educação, tendo alguns definido outras datas para a transição.

A passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental ocasionou debates em torno do impacto referente às condições estruturais e pedagógicas, sobre as quais ocorreria esta mudança. Para Kramer (2006, p. 810)

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Na última década, especificamente, houve outras alterações legais que se constituíram em um arcabouço de medidas normativas direcionadas à estrutura e funcionamento das instituições de Educação Infantil, configurando-se em avanços no sentido do reconhecimento desta como a primeira etapa da educação básica, conforme preconizado pela LDB. Desta forma, refletem a necessidade de sistematização das ações educativas a serem realizadas nestas instituições,

interferindo na elaboração dos planejamentos de ensino, a fim de conferir-lhes especificidade pedagógica.

No ano de 2008, a implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, assim como garante aos professores o direito à 1/3 de sua jornada de trabalho destinada especificamente ao planejamento da prática pedagógica. Trata-se de uma lei importante para a valorização do profissional da educação, pois além de instituir um piso salarial mínimo equalizando a remuneração a estes atribuída, também demonstra um avanço no reconhecimento da dimensão intelectual inerente ao trabalho docente.

A Lei Federal nº 12.796 de 4 de abril de 2013, trouxe a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos, garantindo o ingresso das crianças menores de seis anos na escola pela primeira vez. A partir de então, a Educação Infantil alcançou a posição de escolaridade obrigatória. Um importante benefício acarretado por esta lei e direcionado para a qualidade do atendimento nestas instituições, foi a inserção nos “[...] programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013, p.1), conforme artigo 4º, inciso VIII. Tal medida, subsidia o trabalho educativo e proporciona o acesso das crianças, especialmente daquelas oriundas das camadas populares.

Pode-se observar ao logo do processo de constituição social e política da Educação Infantil brasileira que as concepções subjacentes às práticas educativas desenvolvidas nestas instituições são fruto de uma constituição histórica. Portanto, a análise e o entendimento de suas implicações na organização das mesmas só são possíveis mediante o conhecimento dos seus fatores constituintes e, em certa medida, determinantes.

1.2 Criança, Ensino, Aprendizagem e Infância: Conceitos que se entrelaçam na Educação Infantil.

Ao tratar dos processos educativos dirigidos à educação das crianças pequenas, deve-se sempre ter em vista que os conceitos de criança, ensino, aprendizagem e infância não somente se entrelaçam, como estão subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. De certa

forma, pode-se dizer que a articulação de tais concepções define a constituição do planejamento de ensino do professor à medida que são elementos centrais para a seleção de qual metodologia é mais adequada para a realização das ações direcionadas a atenderem um determinado objetivo previamente estabelecido. Pode-se afirmar, ainda, que o entrelaçamento de tais conceitos acaba por constituir a finalidade da ação educativa.

A ideia de que tanto a criança quanto a infância são fruto de uma construção social e histórica e ambas se encontram inseridas em um contexto cultural tem sido discutida amplamente por autores como Vygotsky (1998), Leontiev (1978), Ariès, (1981) e Kuhlmann Jr. (1998).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), pode-se considerar como conceito de criança, a pessoa situada em determinada faixa etária com limites amplos subdivididos em fases de idade, sendo deste modo objetiva, concreta. No caso da infância, esta é considerada pelo autor como uma condição da criança. Neste contexto, todo seu entorno, relações sociais e condições de existência, acabam por configurá-la, sendo que durante a vivência de determinado tipo de infância, a criança se torna sujeito social historicamente determinado.

Partindo deste ponto de vista, Kuhlmann Jr. (1998) entende ser difícil determinar a infância de apenas um modo, correndo o risco de tornar seu significado abstrato, tendendo à negação desta àqueles considerados socialmente excluídos, por não pertencerem a um padrão aceito e determinado pela sociedade na qual estão inseridos.

Baseado nestes princípios, o referido autor defende a existência de vários tipos ou modos de infância, considerando para tal afirmação, os diversos modos de vivência contidos em cada uma delas.

Ariès (1981) por meio da realização de um trabalho de análise iconográfica, demonstra que o surgimento do sentimento de infância como sendo um estágio específico do desenvolvimento humano, datava do final da Idade Média, quando a criança era vista como adulto em miniatura. A partir de então, as crianças deixaram de educar-se misturadas aos adultos, passando a vivenciar uma espécie de quarentena na escola em decorrência da ideia de que precisa ser preservada.

Segundo este autor, existe uma relação histórica entre a constituição da categoria de infância e a preocupação pedagógica, desde as civilizações clássicas, sendo que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida, diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Diante do exposto, emerge como consenso o reconhecimento do importante papel que os processos de socialização ocupam na constituição da estrutura social ao se considerar os conceitos de criança e infância enquanto fruto de uma construção social e histórica, inseridas em uma determinada cultura. Para Pinto (1997, p.45), ao abranger as dimensões sociais da infância, a socialização das crianças:

Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem mediante a interação com seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, deste modo, membros da referida sociedade.

A referência ao contexto cultural e societal torna-se particularmente pertinente na abordagem da socialização, uma vez que quer os processos, quer os conteúdos, quer os agentes, registrem variações assinaláveis de cultura para cultura e de sociedade para sociedade, como os estudos antropológicos e sociológicos evidenciam.

Segundo Vygotsky (1998, p. 115), a criança é caracterizada primeiramente pela sua capacidade de aprender. Segundo o autor “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

A teoria histórico-cultural, idealizada e desenvolvida inicialmente por Vygotsky e posteriormente por seus colaboradores Leontiev e Luria entre outros, preconiza que o homem se apropria do mundo da cultura humana por meio das mediações desenvolvidas nas relações sociais estabelecidas entre os mesmos, num processo de comunicação, sendo este um aspecto da atividade coletiva do homem.

Pode-se concluir, acerca desta perspectiva teórica, que a aprendizagem e os processos de apropriação constituem-se em aspectos importantes no que se refere à composição dos conceitos de criança e de infância a ela subjacentes. Leontiev (1978, p. 290), afirma que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento relacionado à apropriação do conhecimento historicamente construído e acumulado pela sociedade é responsável também pela formação das chamadas funções psicológicas superiores, tais como pensamento, linguagem, memória e atenção, por meio do processo de mediação. Neste contexto, a atividade mediadora “[...] se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações.” (MARTINS, 2013, p. 283).

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se externamente, de maneira intersíquica, nas relações concretas com outros homens para somente depois tornarem-se uma faculdade intrapsíquica, ou seja, interna. (Vygotsky 1988).

Ao abordar o desenvolvimento psíquico infantil, Leontiev (2001) explicita que o lugar ocupado pela criança no sistema das relações humanas é alterado de acordo com as circunstâncias concretas de sua vida afirmando inclusive, que a passagem do período pré-escolar para o próximo estágio do desenvolvimento, acontece juntamente com a presença da criança na instituição escolar.

Segundo o autor, a atividade - conjunto de ações realizadas através das operações, que se configuram nos meios de realização das ações - da criança, seja ela externa ou interna, determina o desenvolvimento dos processos psíquicos infantis. Cada estágio deste, é caracterizado pela relação entre a criança, a realidade na qual está inserida naquele momento, assim como por um tipo de atividade considerada dominante. Leontiev (2001, p. 122) chama de atividade principal:

Aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Conforme o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais se altera, alteram-se também suas potencialidades, levando-a a modificá-lo. A

contradição instalada por tal alteração, promove uma reorganização de sua atividade, passando assim para o próximo estágio do desenvolvimento psíquico, mudando a atividade principal (LEONTIEV, 2014)

A passagem de um tipo de atividade principal para outro engendra uma série de mudanças no psiquismo da criança, alterando os processos psíquicos como memória, atenção e concentração. Portanto, pode-se concluir que é no entorno da atividade principal que se organiza o desenvolvimento de novos processos psíquicos (LEONTIEV, 2001)

A atividade principal característica do período pré-escolar, de quatro a cinco anos, é a brincadeira e o jogo. Por seu intermédio, a criança se insere no mundo da cultura apropriando-se dele através de uma atividade caracterizada por uma estrutura tal em que o objetivo se encontra no próprio processo e não no resultado final (LEONTIEV, 2001).

Segundo Mukhina (1996, p. 164) “a atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos”. Para a autora, o jogo dramático configura-se como a brincadeira predominante no período pré-escolar, considerando-o como a atividade principal deste período “[...] não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (MUKHINA, 1996, p.155).

Durante o desenvolvimento do jogo, as crianças têm a oportunidade de reproduzirem toda a diversidade de experiências presentes em seu cotidiano.

Ao tentar entender a cultura e as relações humanas através da brincadeira, a criança sente a necessidade de relacionar-se com seus pares para que a situação de jogo possa desenvolver-se, ocorrendo a troca de experiências. Para Mukhina (1996, p. 163) “no jogo conjunto, as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente”.

A diversidade de situações que emergem na atividade do jogo exige dos participantes maior concentração e memorização no desempenho dos diferentes papéis que compõe a brincadeira, desenvolvendo na criança a atenção e memória ativa.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil consiste em uma permanente passagem de um estágio evolutivo para outro decorrente das mudanças de personalidade no interior de cada um destes, os quais ocorrem em condições sócio históricas concretas.

Esta concepção opõe-se àquelas em que o desenvolvimento é considerado pré-requisito para que ocorra a aprendizagem, estando condicionado à maturação de funções psicológicas, ou seja, determinado por condições biológicas de amadurecimento (VYGOTSKY, 1998).

Neste contexto, pode-se dizer que as diferentes concepções de desenvolvimento, interferem diretamente na constituição dos processos de ensino e aprendizagem. Para Vygotsky (1998), o ensino está intrinsecamente ligado às relações existentes entre o aprendizado e o desenvolvimento.

Segundo o autor, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes, pois acredita que o desenvolvimento segue atrás do aprendizado. A partir de então, surgem as zonas de desenvolvimento proximal, definidas como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha, referente às funções que já amadureceram (nível real de desenvolvimento) e aquilo que consegue realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente, relacionadas às funções que se encontram em processo de maturação (nível de desenvolvimento potencial). Neste contexto, Vygotsky (1998, p.117) confirma a importância primordial do aprendizado:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Barbosa (2012), ao discutir o papel da aprendizagem escolar, utiliza-se da relação entre o ensino e as interações, ressaltando que a aprendizagem impulsionada

pelo mesmo, não é resultante de interações espontâneas entre os sujeitos e o mundo da cultura, de maneira não mediatizada.

Mello (2007), ao analisar as relações entre a infância e sua educação nas escolas a ela destinadas, o faz a partir da compreensão do processo de humanização enquanto formação das qualidades humanas como processo de educação.

A autora ressalta que para a perspectiva histórico-cultural, o preparo intencional das condições necessárias para promoção da apropriação das qualidades humanas em suas máximas potencialidades é um papel a ser desempenhado pelo processo educativo.

A aprendizagem, considerada enquanto força motriz deste desenvolvimento, torna-se condição primordial para a organização de vivências na educação das crianças pequenas que sejam intencionalmente organizadas para proporcionar o desenvolvimento infantil, a partir do conhecimento das condições adequadas para que este processo ocorra. Mello (2007, p.89), identifica nesta corrente teórica, a possibilidade de redimensionar o trabalho pedagógico nas escolas para a infância:

Nessa perspectiva, é necessário perguntar como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor ou professora e as crianças no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola.

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), corroboram com Mello ao considerarem a infância como um período da vida com um grande potencial humanizador e ressaltam a importância de que os profissionais atuantes nas escolas de Educação Infantil, adquiram conhecimentos sobre a criança e seu desenvolvimento a fim de organizarem intencionalmente os espaços, tempos, materiais e atividades. A partir de então, criam-se as condições de atendimento das necessidades de aprendizagem infantis.

As autoras reforçam uma concepção de criança considerada como sujeito ativo nas suas relações com seu entorno material e social e a infância como momento privilegiado de apropriações e objetivações, pois tais concepções interferem de maneira efetiva nas situações de aprendizagem organizadas para elas.

Sobre o entrelaçamento dos conceitos de criança, ensino, aprendizagem e infância, o mesmo é reafirmado quando se fala em Educação Infantil, à medida que tais concepções compõem algumas questões primordiais ressaltadas por Mello (2007,

p. 91) quando consideradas no que tange à organização intencional do desenvolvimento infantil

Em primeiro lugar, é necessário considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, no processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas. Como estratégia de reflexão, destaco três elementos desse processo: a formação por etapas da personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as premissas indispensáveis para esse desenvolvimento. Sem considerar essa dinâmica, não é possível dimensionar a importância da infância – de um modo geral – e dos períodos iniciais da infância – de modo particular – para a formação da personalidade humana. Ao mesmo tempo, sem intencionalmente organizar as condições adequadas a seu desenvolvimento, reforça-se a concepção da incapacidade natural da criança pequena, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem, para sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino.

Segundo Souza (2007), pensar a criança na perspectiva histórico cultural, implica em entendê-la a partir da prática pedagógica, considerando o papel central da aprendizagem para a promoção do desenvolvimento. A criança neste enfoque é considerada competente e ativa no desenvolvimento de suas atividades.

Os conceitos de criança e infância estão interligados e configuram-se em instâncias orientadoras na escolha dos métodos de ensino a serem adotados para a realização da prática pedagógica, pois a organização desta materializada nos planejamentos de ensino, não pode ser pensada sem evidenciar o conteúdo no qual está sendo embasado, ou seja, sem estabelecer as devidas relações com seus fundamentos. Segundo Ostetto (2000, p. 178)

A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios.

Para a análise deste trabalho, foram adotados os conceitos de criança, infância, ensino e aprendizagem delineados mediante as conceituações trazidas pela teoria histórico-cultural por entender que se relacionam diretamente com a ideia de criança e infância enquanto fruto de uma construção social, ao passo que a infância, sendo

configurada pela experiência cotidiana, torna a criança um sujeito social historicamente determinado. É na vivência que as crianças têm a oportunidade de apreender a realidade circundante, enquanto sujeito ativo de sua atividade.

Por esta perspectiva, as instituições de Educação Infantil configuram-se em ambientes privilegiados para a realização de práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento das capacidades infantis, utilizando-se de estratégias de ensino adequadas às necessidades típicas de aprendizagem das crianças pequenas. No entanto, este é um processo que envolve o conhecimento destas possibilidades, sistematização e intencionalidade. A organização das mediações apropriadas para esta finalidade resulta da elaboração dos planejamentos de ensino.

1.3 Planejamento de Ensino

Ao analisar as questões subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares, a esfera pertinente ao planejamento de ensino emerge como instância articuladora dos fatores estruturantes e intervenientes das ações pedagógicas, envolvendo a atuação de quem ensina e de quem aprende.

Diferentes autores (FREIRE, 1996; GANDIN, 2004; OSTETTO, 2012; VASCONCELLOS, 2012) apontam em suas produções um conjunto diverso de procedimentos e metodologias que, apesar de não estarem diretamente relacionadas à elaboração dos planejamentos, configuram-se em fatores constituintes de um processo que, necessariamente, articula teoria e prática na sua execução.

Vasconcellos (2012) aponta as influências do contexto político, econômico, social e cultural nas diferentes concepções dos processos de constituição dos planejamentos de aula historicamente identificados no decorrer da implementação da educação escolar brasileira, divididas em três momentos: Planejamento como Princípio Prático; Planejamento Instrumental/Normativo e Planejamento Participativo.

Na perspectiva do planejamento como princípio prático, Vasconcellos (2012) ressalta que sob a influência do movimento escolanovista, a concepção de ensino de natureza não diretiva ganhou ênfase, devendo a situação de ensino e aprendizagem ser direcionada a partir dos interesses dos alunos. Ao professor, caberia como planejamento a seleção de temas amplos para adequá-los às demandas apontadas

pelos educandos. Vasconcellos (2000) observa que, neste sentido, havia participação dos alunos no ato de planejar.

O planejamento de ensino, baseado em uma concepção instrumental/normativa, é pautado pela corrente tecnicista em educação com vistas ao princípio da racionalidade e da produtividade do ensino (VASCONCELLOS, 2012). Surgiu no final da década de 1960 e enfatizava a lógica formal, partindo da perspectiva de quem ensinava. Vasconcellos (2012) ressalta que, neste contexto, o surgimento do supervisor de ensino enquanto técnico que define as ações a serem executadas pelo professor culminou na desvalorização docente e na crença de que o planejamento, por si próprio, garantisse o sucesso da prática pedagógica, desvinculando o planejamento da prática efetiva. Segundo o autor, o surgimento da indústria do livro didático reforçou este processo, ao passo que os mesmos traziam o planejamento pronto para ser executado junto aos alunos. Planejar tornou-se sinônimo de preencher formulários com aspectos previamente selecionados.

Finalmente, o planejamento de ensino pautado em uma perspectiva participativa, segundo Vasconcellos (2012), possui o diálogo e a construção coletiva como fundamento, não sendo mais considerado uma prática a ser executada por especialistas. Desta forma, o planejamento é concebido a partir de um contexto social mais amplo, funcionando como uma ferramenta de intervenção na realidade.

O resgate histórico das diferentes formas de construção do planejamento de ensino demonstra uma inconstância em relação aos fundamentos que embasam a constituição da ação pedagógica, sendo possível observar que as modalidades citadas acima permanecem presentes no cotidiano escolar até os dias atuais convivendo entre si, pois segundo Vasconcellos (2012), estas práticas não se realizam sequencialmente e, muitas vezes, fazem parte do mesmo contexto.

Tendo em vista esta diversidade, deve-se considerar a importância que aspectos como a observação, o registro, a reflexão e a avaliação possuem para a atividade de planejar, ao passo que segundo Freire (1996) e Ostetto (2012), constituem-se em instrumentos metodológicos.

As autoras apontam a importância da observação para o processo de elaboração dos planejamentos de ensino, à medida que esta configura-se como intermediadora da reflexão e do registro. Em relação ao ato de observar, Freire (1996),

ressalta tratar-se de uma ação que envolve a reflexão, a avaliação e o planejamento de maneira articulada, com vistas à compreensão da realidade a ser transformada.

Segundo essa autora, o ato de observar contribui para o planejamento ao passo que promove o confronto de suposições adequadas e inadequadas acerca da ação pedagógica a ser executada. Somente após a análise do observado, pode-se identificar a demanda real a ser contemplada em determinada situação de aprendizagem. Para Martins (1996, p.15), a observação subsidia o processo de avaliação ao considerar-se que “A avaliação está sempre presente em duas vertentes: no levantamento de conteúdos trabalhados e na exposição das observações realizadas.”.

Ostetto (2012) ressalta que o ato de observar é também um exercício de análise das relações pedagógicas, devendo o educador ser consciente de que suas reações, atitudes e posições, assim como das crianças, estão incluídas na atividade de ensino.

A autora salienta, ainda, que o ato de observar precede o ato de registrar, sendo que o último potencializa o primeiro, considerando o registro enquanto fruto da reflexão sobre o cotidiano, como sendo um documento reflexivo. Registrar auxilia a analisar e avaliar a prática docente, pois segundo Freire (1996, p.7), a ausência do registro mantém o pensamento sobre a prática no âmbito da reflexão.

Pode-se dizer que, neste sentido, a reflexão alimenta a organização da ação e da prática pedagógica, à medida que estabelece uma relação dialética com a atividade de registrar.

A ação organizada do educador, como interação entre o objetivo e o subjetivo ou entre o sujeito e o objeto constitui-se em uma esfera importante de articulação entre os diferentes aspectos que compõem a atividade de planejar (FREIRE, 1997; VASCONCELLOS; 2012).

Segundo Freire (1997, p.15), tais ações devem ser dosadas de maneira equilibrada na composição do ato educativo pois:

Quanto mais consciente se fizer o ato educativo, mais consistente será o seu produto. Isto é possível quando se atua tendo: clareza sobre o significado da função da escola, espaço este privilegiado na construção da cultura simbólica; clareza quanto ao papel do educador, como aquele que ensina através da organização e ampliação das pautas interativas, nela incluídos sujeitos diferenciados e objetos de conhecimento; clareza e nitidez do olhar que é lançado sobre o grupo

e sobre cada um em particular, buscando conhecer necessidades e potencialidades, para que seja possível implicar cada uma das partes num processo de todos.

Não há ordem rígida na sequência das ações no ato de ensinar, há antes de tudo bom senso, continência para “ler” o real. A partir desta leitura é possível refletir sobre os mais pertinentes encaminhamentos replanejando-os quando necessário, é possível promover intervenções adequadas à aprendizagem e é possível saber quando e como proceder a devolução sistematizada dos conteúdos.

Para a referida autora o ato educativo é composto pelos três elementos a saber: intervenção, encaminhamento e devolução (FREIRE, 1997).

Nesse contexto, o ato de aprender e ensinar se alteram conforme a concepção de educação adotada, assim como o papel de cada um desses atores.

Em defesa de uma ação pedagógica democrática, Freire (1997) aponta o ato de intervir como sendo uma possibilidade de impulsionar a aprendizagem dos alunos ao passo que, quando fundamentada no planejamento os questionamentos e inquietações a estes dirigidas, promove a elaboração do conhecimento. A intervenção deve ser planejada, bem como o encaminhamento das ações que constituem o processo de mediação que o professor realiza entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido. A devolução é fruto das intervenções e encaminhamentos e constitui-se no momento de sistematização destas duas etapas. Motivo pelo qual pode-se concluir que a mesma consolida o aprendizado proposto e direciona as próximas aprendizagens do grupo.

Em relação às três instâncias citadas, Freire (1997) conclui que toda ação pedagógica é diretiva, ao passo que é conduzida com vistas a atingir um objetivo que, neste caso, será um reflexo da aprendizagem. Para essa autora, é no ato de ensinar que o professor apreende a dinâmica composta por estes três fatores.

Gandin (2004) ressalta que, para o planejamento efetivar seus objetivos, deve ser entendido enquanto processo educativo. A concepção do ato de planejar enquanto processo implica na adoção de posturas e definições que, em conjunto, o constituem e auxiliam a compreendê-lo. Para este autor, a definição ideal de planejamento é aquela que promove o questionamento constante da sua ação principalmente no sentido de que o professor tenha a clareza da constituição desta, enquanto um processo que articula elaboração, execução e avaliação. Neste contexto, a função do planejamento é esclarecer e precisar a ação a ser adotada. Gandin (2004, p.21) define

três perguntas básicas a serem realizadas no processo de planejamento de forma dialética: “O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente (num prazo predeterminado) para diminuir essa distância?”.

Ao seguir as perguntas explicitadas, diminui-se o impacto das diferentes concepções de homem e sociedade nas metodologias de ensino com vistas à eficiência do trabalho educativo. Tal descrição realizada pelo autor, suscitou a seguinte definição de planejamento da educação:

Planejar é:

elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final a que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e

avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIM, 2004, p.23).

Vasconcellos (2012) e Gandin (2004), ressaltam a relevância de se considerar a realidade como fator dinamizador quando abordamos a questão do planejamento de ensino. Para Vasconcellos (2012), a dinâmica da realidade abrange dois fatores: a regularidade do real e a possibilidade de mudança da realidade ao redor.

Em relação à regularidade do real, este autor afirma que a realidade possui sua própria racionalidade, apresentando elementos que consolidam sua regularidade, tais como: a legislação educacional, a rotina e os espaços de atuação pré-determinados. A possibilidade de mudança é dada a partir do momento em que o real se apresenta enquanto limites e determinações a serem ultrapassadas, pois desta forma, instrumentaliza o planejamento por meio da elaboração de ações possíveis (VASCONCELLOS, 2012).

Gandin (2004), explicita que o fator realidade subsidia momentos importantes do processo de planejamento como no caso do diagnóstico da situação a ser planejada que só pode ser realizado a partir do conhecimento da realidade, assim como a programação das ações que, segundo o autor, nada mais é do que uma forma

de interligar a contexto imediato com aquele que se deseja alcançar, traduzindo estas duas instâncias em objetivos.

Vasconcellos (2012), entende que a realidade interfere na adoção do método, ao passo que o define como uma atitude diante dela composta pela junção da reflexão-conhecimento-interpretação e transformação. Para tanto, deve-se partir da prática considerando-a como desafio com vistas à sua transformação, tendo como referência a reflexão de vivências anteriores por meio do pensamento crítico, entendendo como ocorre seu funcionamento e visando sua transformação por meio de uma atuação coletiva e organizada, direcionada ao objetivo desejado.

Desta forma, este autor qualifica o planejamento como método de trabalho e o considera como sendo uma instância essencial da atuação docente. Ao realizar a atividade de planejar, o professor apropria-se de seus fundamentos e a mesma torna-se uma postura de trabalho, auxiliando na resolução de imprevistos à medida que proporciona uma visão da totalidade do processo.

Gandin (2004) ressalta a importância da teoria para o processo de planejamento. Para este autor, sua função é resolver problemas práticos, portanto sem a sua utilização, o planejamento pode ser considerado como uma simples programação, pois é utilizando-se de uma determinada teoria que se alcança a melhora da qualidade da prática. Desta forma, a articulação entre a ação, a teoria e a realidade, compõe o processo educativo:

É fundamental como se vê que haja uma ação. Tão fundamental quanto a existência de uma teoria e do conhecimento da realidade. É nesse quadro que uma proposta de ação tem sentido e, sobretudo, possibilidades de ser eficaz. [...] De fato, todo o planejamento é o relacionamento adequado entre esses elementos: a situação, a teoria, a realidade, a ação, o resultado dessa ação e a avaliação constante de tudo isso. Esse é o processo educativo fundamental para o ser humano. (GANDIN, 2004, p.100).

Vasconcellos (2012, p.35) aponta como dificuldades encontradas pelos professores acerca do ato de planejar, o fato de entenderem o planejamento como uma série de papéis a serem entregues, os quais são considerados como uma estruturação inútil diante da dinâmica escolar. Considera-se que, “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. Ressalta ainda, que “[...]o objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação,

sendo este um processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” (p. 80).

Em relação às percepções dos professores diante da organização do trabalho pedagógico, Fusari (2008) ressalta ainda que, em contato direto com os docentes, estes tem manifestado insatisfações relacionadas ao ato de planejar, argumentando o fato de ultimamente, por conta das constantes improvisações, não conseguirem fazê-lo devido às questões estruturais. Os docentes acreditam, inclusive, ser dispensável sua utilização no desenvolvimento da prática pedagógica, reforçando a ideia deste como sendo uma série de tarefas burocráticas ao afirmarem que cumprem com a obrigação ao transcreverem o documento elaborado no ano anterior e entregarem aos gestores. Afirma que, ao conceber o planejamento como um meio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, promotora de um processo de democratização do ensino, tem-se que entender os conceitos deste e de plano de ensino como esferas diferentes da organização do trabalho pedagógico, porém complementares, pois o planejamento de ensino envolve a atuação dos educadores no cotidiano escolar em todos os aspectos que o compõe, assim como a interação dos educadores entre si e entre os educandos. O plano de ensino, por sua vez, refere-se à constituição dos documentos relativos ao processo educacional elaborados pelos docentes, contendo suas propostas de trabalho. Para Gandin (2004), o processo de planejamento é mais importante do que os planos.

Desta forma, estas duas instâncias se encontram à medida que o plano de ensino, enquanto instrumento orientador do trabalho docente em sala de aula, não deve se sobrepor à competência pedagógico-política do educador.

Um profissional da Educação bem preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente (FUSARI, 2008, p.46).

Veiga (2012) pondera que em muitas situações o processo de ensino é considerado como algo mecânico, repetitivo e fragmentado, enquanto a atividade de ensinar é caracterizada como a transmissão de conhecimentos e objetivos neutros, mais precisamente nos moldes de estímulo e resposta. No caso da aprendizagem, a mesma é vista como um processo mecânico, restrito à memorização de uma informação sem o estabelecimento de relações e significações. Pautada por estes

moldes, a prática pedagógica torna-se mecanicista, tendo em vista que os “...professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que eles veiculam” (VEIGA, 1994, p. 20).

Ao conceber o ato de planejar como simples atribuição burocrática, o professor perde a oportunidade de pensar a prática pedagógica em sua totalidade, excluindo do processo de organização da atividade de ensino seu principal aspecto: a relação entre professor e aluno e vice-versa. Neste contexto, o docente acaba se excluindo da atividade que ele mesmo executa, impossibilitando a tomada de consciência das relações existentes entre os indivíduos que integram a ação, detendo-se apenas na operacionalização desta (VEIGA, 1994).

Veiga (2012) aponta que uma nova organização do trabalho pedagógico pressupõe o ensino como um processo além da simples transmissão de conhecimentos já produzidos. Sua principal função deve ser a de proporcionar oportunidades didáticas, promotoras de uma aprendizagem desenvolvida por meio da compreensão. Ela enfatiza que ensinar para a compreensão prevê uma estreita relação entre professor e aluno, exaltando que a atividade de ensino, só se justifica por meio da relação que estabelece com a aprendizagem.

Conceber a ação de planejar como algo essencial ao trabalho do professor, implica no reconhecimento desta como uma esfera da atividade docente articuladora de diferentes elementos que, juntos, acabam por convergir em uma ação pedagógica intencional a partir de condicionantes objetivos e subjetivos.

Vasconcellos (2012, p.63) define que o planejamento:

enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário “amarrar”, “condicionar”, estabelecer as condições - objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações estruturas), bem como a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça.

Diante do exposto, pode-se dizer que o planejamento de ensino é composto por diferentes ações que, juntas, se configuram em instrumentos metodológicos do trabalho docente, tais como: a observação, o registro, a reflexão e a avaliação.

Todos esses elementos coexistem no ato de organizar a atividade pedagógica e compõem o procedimento de intervenção na realidade, sem o qual o processo de ensino e aprendizagem não se desenvolve.

A associação da intencionalidade com o conhecimento da realidade proporciona o atendimento das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento específicas de cada situação de aprendizagem em suas singularidades.

Neste contexto, o papel da teoria é fundamental para subsidiar a constituição de um planejamento de ensino adequado e eficiente no que tange à concretização dos objetivos propostos.

Cabe ressaltar o fato de esta dinâmica possibilitar ao docente uma reflexão sobre a prática pedagógica subsidiada por uma teoria que a fundamenta e não apenas pautada no seu cotidiano imediato pois, segundo Saviani (2005, p.107):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformadora à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Vasconcellos (2012) ressalta a questão da reflexão, explicitando que esta deve ser pautada na análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração das formas de mediação. Para esse autor, o planejamento de ensino estruturado a partir destas etapas, acaba se configurando em um instrumento teórico e metodológico de transformação na realidade tornando-se método de trabalho do professor, ao passo que tal postura permite a apreensão da totalidade do processo. Desta forma:

Precisa ficar muito claro que o Planejamento não é uma coisa que se coloca como um 'a mais' no trabalho do professor: muito pelo contrário, é o próprio eixo de organização e definição deste trabalho. Às vezes, da maneira como o professor se refere ao projeto, parece que é uma coisa exterior: vai pensar sobre seu trabalho, tomar decisões, e depois 'ainda tem que fazer o planejamento' (para o outro, como analisamos). Entendemos que o ato de pensar sobre a prática, organizar as ideias

e tomar as decisões sobre a ação a ser realizada já é planejamento. A proposta de planejamento que estamos aqui desenvolvendo visa justamente organizar, sistematizar, direcionar, tencionar esta reflexão do educador. Portanto, não seria nem externo (para o outro), nem extemporâneo (posterior ao processo de reflexão) (VASCONCELLOS, 2012, p.75).

Assim, a reflexão apenas resultará em transformação da prática caso seja direcionada por aspectos claramente determinados e passíveis de serem realizados.

No caso do planejamento de ensino na Educação Infantil, como deve ocorrer a articulação destes elementos a fim de atender as especificidades desta que se configura como a primeira etapa da Educação Básica?

1.4 Planejamento de Ensino na Educação Infantil

Pensar no planejamento de ensino para a Educação Infantil não é tarefa simples, pois o mesmo constitui-se por fatores advindos de diferentes âmbitos relacionados ao trabalho educativo direcionado às crianças pequenas, podendo-se dizer que se configura em uma instância intermediária entre o professor e o aluno e entre o ensino e a aprendizagem.

O resgate histórico apresentado anteriormente auxilia na compreensão do processo de construção das concepções acerca de elementos componentes da identidade profissional dos docentes atuantes nestas instituições e, conseqüentemente, interferem na elaboração dos planejamentos. Para Oliveira:

Estudos de psicologia vêm mostrando que essas concepções não se modificam da noite para o dia, por meio de passes de mágica, mas exigem um processo de formação continuado, reflexivo, no qual aqueles que dele participam sejam considerados, assim como a criança, sujeitos atuantes. (OLIVEIRA, 2001, p. 90).

A recente obrigatoriedade dessa etapa da escolarização básica evidencia a necessidade de se estabelecer quais os conteúdos, habilidades e capacidades devem ser considerados indispensáveis ao desenvolvimento infantil e, principalmente, como promovê-los.

Nesse contexto, o planejamento de ensino configura-se na esfera do trabalho educativo responsável por viabilizar esta obrigatoriedade não apenas no que tange ao acesso, mas também na garantia de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao estruturá-lo, o professor delinea sua ação junto às crianças, traçando estratégias para alcançar o aprendizado.

O ato de planejar deve imprimir intencionalidade à ação educativa, caso contrário, corre-se o risco de permanência no âmbito das concepções e intenções. Como documento, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho que direciona a atuação docente (OSTETTO, 2000).

Ostetto (2000, p.178), enfatiza que o ato de planejar deve ser proveniente de um processo reflexivo no qual o professor exercite o que chama de olhar atento à realidade, em busca das causas e soluções acerca das dificuldades encontradas para atender às necessidades de aprendizagem das crianças.

A autora, então, na tentativa de refletir sobre as perspectivas de planejamento de ensino mais encontradas na Educação Infantil e, portanto, subjacentes à prática pedagógica direcionada às crianças pequenas, realiza um importante resgate dos modelos utilizados pelos docentes. Ao traçar um panorama das formas de organização dessas ações educativas, Ostetto (2000) mostra um relevante recorte dessa realidade, ao passo que apresenta e discute algumas delas: o planejamento de ensino baseado em listagem de atividades, em datas comemorativas, em áreas de desenvolvimento, em áreas de conhecimento, em temas e, finalmente, o planejamento de ensino organizado por áreas de conhecimento.

Em relação ao planejamento realizado por listagem de atividades, a autora explicita tratar-se de um modelo pautado na chamada hora da atividade, na qual o professor intercala as atividades realizadas junto às crianças aos momentos da rotina diária ligados às atividades de cuidado, como sono, higiene, alimentação, etc... listando as atividades a serem desenvolvidas, porém utilizando-se de uma listagem simples, não contendo a descrição de como esta deverá se desenvolver, quais os objetivos a serem atingidos e aspectos a serem observados. Segundo a autora, devido a essa estrutura não ser constituída por aspectos educativos relacionados à aprendizagem das crianças e sim, à organização do tempo, praticamente não pode ser considerada como uma forma de planejamento. Neste aspecto, tal forma de estruturação do trabalho pedagógico remete ao que Kramer e Abramovay (1984) chamaram de função guardião, podendo-se observar uma concepção de criança

passiva, à espera das ações realizadas pelos adultos e, sobretudo, que não considera as necessidades específicas dos diversos grupos.

Ao abordar a organização do planejamento baseado em datas comemorativas, Ostetto (2000) ressalta o fato dessa também utilizar-se da listagem de atividades, porém ao invés de serem relacionadas à rotina, nessa modalidade, relacionam-se às datas que representam alguma comemoração no calendário, podendo ser escolhidas pelo educador ou pela instituição escolar.

A autora questiona a relevância das datas comemorativas enquanto articuladoras do planejamento, pautada na crítica em relação aos critérios de escolha das datas selecionadas e pelo fato de apenas algumas serem trabalhadas junto às crianças, denotando uma determinada ideologia por trás da seleção. Interligada a estes fatores, a autora aponta ainda a questão da fragmentação dos conteúdos provocada por essa estrutura, além da não ampliação do repertório cultural da criança, considerando o fato das datas serem repetidas todo ano e terem um fim em si mesmas, promovendo o desenvolvimento de determinadas habilidades e não realizando uma articulação com um contexto mais amplo. Dessa forma, apenas reproduz-se a realidade imediata das crianças sem problematizar as vivências cotidianas por elas apresentadas.

Em relação ao modelo de planejamento baseado em áreas do desenvolvimento, Ostetto (2000) explicita que essa maneira de estruturar a prática pedagógica reflete uma falsa ideia de contemplação das especificidades de aprendizagem dos pequenos. Isso ocorre devido ao fato de que, ao se considerar uma referência universal acerca do desenvolvimento infantil para planejar atividades que contemplem esta especificidade, desconsidera-se um importante aspecto: embora estejam inseridas em um grupo com a mesma faixa etária, as crianças possuem características diferentes advindas de seu contexto social de origem. Segundo a autora, esta forma de planejar representa um modelo de pré-escola caracterizada por aquilo que Kramer e Abramovay (1984), classificaram como tendo “objetivos em si mesma” (p.32) por não apresentar qualquer articulação com fases posteriores do processo de escolarização, estando circunscrito ao período pré-escolar.

Quanto à organização do planejamento baseado em temas, Ostetto (2000) ressalta que embora se considere os interesses da criança no momento de delimitá-

lo, esperando que, desta forma, o mesmo seja significativo por fazer parte da realidade do aluno, esse acaba se tornando uma lista de atividades relacionadas ao tema escolhido. Nesta modalidade, apesar de demonstrar uma aparente ideia de um trabalho na Educação Infantil que seja estruturado pedagogicamente, esconde uma falsa articulação deste, ao passo que as atividades podem repetir-se sequencialmente com ênfase na realização da mesma, desconsiderando os conteúdos inseridos, os questionamentos e a participação ativa das crianças na exploração da temática.

Finalmente, a autora aponta a perspectiva de trabalho pautada nos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. De acordo com ela, os conteúdos devem ser articulados de maneira que, na medida em que a criança aprende a partir da internalização e produção de conhecimentos novos também se desenvolve.

Ostetto (2000) ressalta que tal perspectiva valoriza o trabalho com temas à medida que as atividades previstas para os desenvolver articulem-se aos diferentes conteúdos divididos em áreas do conhecimento.

A exposição das diferentes formas de organização da prática pedagógica não somente descreve a atuação do professor de Educação Infantil no âmbito do planejamento de ensino, como também evidencia questões acerca do ato de planejar que implicam diretamente na efetividade da ação educativa quanto ao alcance do desenvolvimento infantil em sua máxima potencialidade.

Dentre as evidências, chama a atenção a diversidade de elementos e aspectos sob os quais os docentes estruturam o seu planejamento. Ao passo que ora a organização da prática pedagógica é pautada por uma lista de atividades e ora por questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, pode-se ponderar o seguinte: será possível, em meio a tantas opções, considerar que as crianças estão sendo realmente expostas a situações educativas promotoras da aprendizagem infantil? Quais aspectos estão sendo considerados e observados para a efetiva articulação entre os conteúdos da ação pedagógica, as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas junto aos pequenos e os procedimentos adotados para alcançá-las?

Tal panorama evidencia outro aspecto importante a ser considerado: as relações entre conteúdo e forma. Segundo Ostetto (2000), a questão da forma preocupa muito os professores que apresentam dificuldade em registrar, sistematizar

e o que priorizar no momento do planejamento. Para a autora, mais importante do que a forma é o conteúdo que baseia determinada estrutura.

Pensando por esta perspectiva, diminui-se o impacto que a diversidade de modelos de planejamentos existentes na Educação Infantil pode ter sobre o resultado da prática pedagógica, ao passo que o elemento norteador das ações seria o conteúdo. Contudo, o mesmo deve estar articulado aos fundamentos. Segundo a autora:

Se olharmos a questão pela ótica de seus fundamentos (O que é um planejamento na educação infantil? Para que e para quem ele é elaborado?) não será difícil concluirmos que o problema da forma é um problema aparente. De outro modo: se os educadores têm claro o que, para que e para quem planejar, não vai importar como está traduzido no papel. Nesse caso, a forma não vai alterar o produto (OSTETTO, 2000, p.178).

Quando a questão do planejamento de ensino é analisada a partir da perspectiva de para quem se está planejando, emerge a importância dos conhecimentos subjacentes ao processo de aprendizagem das crianças. Entender quais são os mecanismos condutores de tais processos é o primeiro passo para a definição do conteúdo da ação. Segundo Arce e Raupp (2012),

[...] enfatiza-se a necessidade de as professoras de Educação Infantil irem para além do cotidiano em si, no exercício de sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (p. 85).

Em relação ao planejamento de ensino na educação escolar, no que se refere à organização dos conteúdos a serem trabalhados junto às crianças pelos professores, considera-se importante que os mesmos proporcionem a formação de conceitos sendo estes de dois tipos: os espontâneos, advindos do cotidiano dos alunos, elaborados no interior de relações sociais desenvolvidas no plano do imediato e os científicos, elaborados principalmente por meio da instrução formal (VYGOTSKY, 1979). Arce (2013a) retoma a importância do trabalho direcionado à formação de conceitos na Educação Infantil, ressaltando que se deve trabalhar os dois conceitos de maneira dialética, pois ambos permeiam o aprimoramento da prática docente. Nessa relação, os conceitos científicos formam-se a partir dos conceitos espontâneos, assim como a apreensão dos conceitos científicos trazem a possibilidade de a criança questionar e comparar os conceitos cotidianos a fim de compreender a realidade.

Segundo Vygotsky, (1979, p.144) “Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos.”

Desta forma, a atuação docente estará cumprindo seu papel de promover o desenvolvimento da criança em sua máxima potencialidade, a partir do momento que proporciona a ela a vivência de experiências diversas, conduzindo-a à descoberta do mundo ao seu redor.

Não se pode perder de vista o fato de que ao pensar na Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, deve-se considerá-la como um espaço onde são desenvolvidas ações educativas de adultos junto às crianças, em um ambiente institucionalizado. Segundo Saviani (2005), a escola enquanto instituição diz respeito ao saber elaborado, sistematizado e à sua socialização.

Neste caso, trata-se da educação conhecida como formal, devendo ser pautada por processos sistematizados, diretivos e intencionais de apropriação do conhecimento.

Porém, ainda existem muitos equívocos e dúvidas a respeito de como devem ocorrer as atividades de ensino na educação infantil e em alguns casos, inclusive, perde-se completamente o caráter eminentemente pedagógico das ações educativas nestas instituições. Em relação ao ensino na Educação Infantil, Arce afirma que:

O ensino permeia todo o trabalho educativo a ser realizado na educação infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças (ARCE, 2013b p. 36).

Esta afirmação é imprescindível para o entendimento da importância de a Educação Infantil assumir o papel de ensinar, transmitir aos pequenos toda cultura humana produzida e acumulada ao longo do tempo pelos homens, com vistas ao pleno desenvolvimento humano. Neste contexto, o espaço escolar configura-se como ambiente privilegiado para o desenvolvimento das diferentes habilidades e capacidades da criança. As questões expostas relacionadas à ação de planejar,

devem ser consideradas a partir do entendimento de que no momento no qual as crianças estão presentes nas escolas, deve haver uma espécie de suspensão da vida cotidiana, a partir da artificialização deste ambiente planejado intencionalmente pelos professores (Arce, 2013a).

Acerca da importância do ensino e da educação para o desenvolvimento infantil, Pasqualini (2010) ressalta que uma organização adequada da aprendizagem infantil somente torna-se possível se a mesma considerar, em sua estrutura, as características próprias de cada idade ou estágio do desenvolvimento psíquico, corroborando Mukhina (1996), no entendimento de que:

As crianças em diferentes etapas de desenvolvimento psíquico não se distinguem entre si por ter diferentes qualidades psíquicas, mas porque, em determinadas condições de educação e instrução, podem se formar nelas qualidades distintas; a característica psicológica da idade consiste precisamente em estabelecer que qualidades psíquicas podem e devem se formar na criança dessa idade com base nas necessidades, interesses e tipo de atividade da criança (p.63).

Segundo Arce (2013a, p. 22), "a criança, então, para além das necessidades básicas de sobrevivência, desenvolve vontade, motivos e necessidades a partir de demandas, valores, atividades, ambientes propiciados pelos adultos que a educam e cuidam dela".

A autora deixa claro que a interação de caráter intencional com o adulto é a principal fonte de desenvolvimento para a criança menor de cinco anos de idade, afirmando que, em seu processo de desenvolvimento, encontra-se inicialmente dependente em suas necessidades ligadas à sobrevivência. A medida que a realidade circundante é apresentada à criança pelo adulto, esta liberta-se de suas necessidades primárias. A exploração inicial do mundo ao redor proporcionada pelo adulto a partir dos objetos é que irá propiciar o desenvolvimento de novas vontades, motivações e necessidades. Esse processo permitirá à criança a aquisição de novas aprendizagens ao passo que, para conseguir suprir suas necessidades já existentes, siga construindo outras diferentes (Arce, 2013a).

Tais assertivas demonstram como a interação do adulto com a criança no decorrer das ações educativas realizadas nas instituições de Educação Infantil, desde que planejada intencionalmente, pode configurar-se como a principal fonte de desenvolvimento para os pequenos menores de cinco anos, tornando-se determinante para a garantia de que este processo ocorra em sua integralidade.

Partindo das considerações explicitadas, evidencia-se a importância da Educação Infantil e, principalmente, do planejamento da atuação docente para o desenvolvimento da criança, à medida que a partir da exploração intencional do mundo ao redor por meio dos objetos, a mesma tenha garantida a possibilidade de formação de diferentes habilidades.

Diante do exposto, pode-se afirmar, então, que as concepções dos professores acerca dos conceitos de criança, ensino, aprendizagem e função da escola, não só se constituem como base da atuação docente, como interferem no desenvolvimento global das crianças quando considerada sua natureza cultural juntamente com o papel desempenhado pelo adulto neste processo. Segundo Arce (2013a, p.27):

Se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento, o trabalho do professor de educação infantil ganha outro significado. Este professor passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua direta e intencionalmente para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo a teoria histórico-cultural, o jogo e a brincadeira configuram-se na atividade principal do período pré-escolar, motivo pelo qual ambos devem ser considerados recursos privilegiados para a organização de uma ação intencional que potencialize o aprendizado infantil, conduzindo ao desenvolvimento de processos mentais, capacidades e habilidades por meio das interações entre adultos e crianças. Para Pasqualini (2010,):

Na Educação Infantil, é preciso ensinar *na e pela* brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil. É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança... (p.187).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as interações e brincadeiras devem integrar os planejamentos de ensino elaborados pelos professores e educadores, constituindo-se em um eixo articulador de toda ação educativa direcionada às crianças pequenas.

Diante desse quadro, objetivou-se identificar os conceitos dos professores acerca da criança; os conceitos dos professores sobre a função da Educação Infantil;

os conceitos dos professores sobre o ensino; como os professores conceituam a aprendizagem e, ainda, identificar a relação entre estas conceituações e o planejamento de ensino.

2 METODOLOGIA

Por tratar-se de um estudo baseado na análise das crenças e concepções dos participantes por intermédio de mensagens emitidas em forma de respostas à um questionário, será utilizada a abordagem metodológica da análise do conteúdo, definida por Bardin (2011) como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação (p. 48).

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de campo, sendo submetida ao comitê de ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara e aprovada em 14/02/17.

2.1 O Contexto da Pesquisa

Para a realização da coleta de dados foi escolhido um município do interior paulista de médio porte, com aproximadamente 209.000 habitantes, que apresenta 43 unidades de Educação Infantil.

Atualmente, o município em questão trabalha com um projeto de organização da prática educativa pautado nos preceitos da teoria histórico-cultural, que conta com a existência de um Laboratório Pedagógico da Educação Infantil composto por docentes da respectiva rede de ensino, destinado à elaboração de atividades a serem executadas pelos professores.

A proposta de trabalho do projeto implementada junto aos docentes é a de que 50% do currículo a ser trabalhado com os alunos é constituído de atividades elaboradas pelo laboratório, sendo que os 50% restantes ficam sob a responsabilidade do professor. Cabe ressaltar que as atividades produzidas previamente trazem sempre ao final uma justificativa das mesmas, evidenciando ao

professor o embasamento teórico segundo o qual foram constituídas. Articuladamente, o projeto também conta com momentos de formação continuada que auxiliam neste processo.

Para tanto, é disponibilizado os Organizadores Curriculares da Pré-Escola juntamente com os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e separados por bimestre, como um mapa com as atividades e conteúdos elaborados pela referida equipe, a fim de que o docente possa identificar aqueles que deverá elaborar.

Em relação à estrutura do planejamento de ensino, os professores contam com uma carta de orientação, na qual são sugeridos alguns elementos para a constituição dos planos. Esse documento, ressalta que a organização do trabalho pedagógico deve ser estruturada a partir de um planejamento anual contendo cabeçalho de identificação, áreas do conhecimento, conteúdos e objetivos, sendo que o mesmo deve ser dividido em planejamentos semanais que deverão conter os seguintes itens: área do conhecimento, conteúdo, objetivo, atividade e espaço a ser utilizado. O portador textual fica a critério do professor, embora orienta-se que seja realizado o registro diário sobre o cotidiano da respectiva turma de alunos.

2.2 Procedimento de Coleta de Dados

Para a realização deste estudo, foi solicitado inicialmente pedido de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação. Na oportunidade, foi solicitado à Coordenadora Técnica da pré-escola a quantidade e a sede de trabalho das professoras de Educação Infantil que atendessem os critérios de inclusão da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados selecionado para o desenvolvimento da pesquisa foi a aplicação de questionários.

A fim de aproximar-se dos fatores intervenientes pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho, os questionários foram compostos por questões abertas divididas entre aspectos relacionados à identificação das participantes, formação profissional e concepções acerca dos conceitos de criança, de ensino, de aprendizagem relativos à função da instituição de Educação Infantil e ao planejamento de ensino.

Foram convidados a participar da pesquisa 45 professores que atuavam com crianças na faixa etária de cinco anos, considerando o impacto da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) que traz a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, garantindo o ingresso das crianças na escola pela primeira vez. Esta faixa etária foi adotada por apresentar uma especificidade importante no contexto da obrigatoriedade, pois corresponde à última que compõe este nível de ensino, promovendo a transição para o próximo.

Dessa forma, as participantes foram selecionadas de acordo com o perfil delimitado pela pesquisa e não pelas escolas em que atuam, pois, o foco da mesma está na totalidade do grupo de professores e não em realidades isoladas. Desta forma, foram visitadas 22 instituições educativas nas quais as professoras em questão cumprem jornada para realização dos convites.

Além de trabalhar com as crianças nessa faixa etária, os professores deveriam, ainda, exercer a docência no município anteriormente à implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008)), que lhes garantiu o direito à 1/3 de sua jornada de trabalho destinada especificamente ao planejamento do trabalho pedagógico. Cabe ressaltar, que este processo se iniciou no referido sistema de ensino a partir do ano de 2013.

Anteriormente à aplicação da lei, os docentes trabalhavam em jornadas de 20 ou 22 horas semanais de acordo com o edital do concurso no qual assumiram o cargo. No primeiro caso, não havia a realização de horário pedagógico de trabalho (HTPC) no segundo eram destinadas duas horas semanais para o planejamento coletivo.

Após a implementação, as jornadas foram ampliadas para 30 horas semanais, sendo 20 horas destinadas ao trabalho com os alunos, cinco horas divididas entre três horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), dois HTPCs e cinco horas semanais de horário de trabalho pedagógico em lugar de livre escolha (HTPL). No entanto, algumas professoras não aderiram a esta ampliação de jornada, continuando a trabalhar 20 horas semanais e tendo os horários de trabalho pedagógico referentes à 1/3 desta inseridos nas 20 horas.

O procedimento de coleta de dados originou-se com o contato telefônico junto às unidades escolares sede desses professores a serem questionados. Neste

momento, foi solicitada autorização da diretora da escola para a realização da pesquisa naquele local.

Na sequência, houve o agendamento da data e horário mais adequados para a pesquisadora convidar as professoras a participarem da pesquisa, assim como entregar-lhes os questionários. Os encontros foram marcados em horário de HTPI, no qual as professoras encontram-se em atividade individual, sem a presença de alunos.

No momento dos encontros, a entrega dos questionários deu-se juntamente com uma carta de sensibilização que continha explicações sobre o tema e os objetivos do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como a informação de que poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo de ordem alguma, além da manutenção do sigilo quanto aos dados que pudessem identificá-los.

Após a explanação dos elementos citados e do aceite das professoras em participar da pesquisa, os questionários foram lidos pela pesquisadora em conjunto com as participantes, individualmente, a fim de sanar as possíveis dúvidas que pudessem surgir. Mesmo havendo este momento inicial de esclarecimentos acerca das questões levantadas pela pesquisa, a pesquisadora se colocou à disposição para responder qualquer dúvida que surgisse no decorrer do preenchimento do questionário. Na sequência, foi estabelecida uma data para a pesquisadora buscar o questionário, com um prazo que variou entre dez a 15 dias para a devolução.

Foram entregues pela pesquisadora 45 questionários, dos quais, 38 efetivaram a devolutiva. A diminuição do número se deu pelo fato de que cinco professoras selecionadas não aceitaram participar da pesquisa e duas estavam afastadas em licença saúde. Dos questionários recebidos, verificou-se que quatro não responderam a todas as questões, na maioria relacionadas aos dados pessoais.

A seguir, serão apresentados os dados relativos ao perfil profissional dos participantes.

2.3 Perfil dos Participantes

A Tabela 1 apresenta a distribuição das frequências absolutas e relativas dos participantes em relação à faixa etária.

Tabela 1: Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação à faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	PARTICIPANTES	
	N	%
menos de 30 anos	1	2,77
31 a 40 anos	11	30,56
41 a 50 anos	18	50,00
51 anos ou mais	6	16,67
TOTAL	36	100,00

Fonte: Elaboração própria

Quanto à faixa etária, verificou-se que as idades das participantes variam entre 28 e 59 anos, sendo que a maioria (50%) está na faixa de 41 a 50 anos.

As 38 participantes apresentam graduação em pedagogia, sendo que 20 delas já haviam cursado magistério e seis têm outra formação em nível superior: Ciências Sociais, Geografia, Direito, Ciências Exatas e Letras. Vale destacar que duas fizeram a graduação em Normal Superior antes de se formarem em Pedagogia.

Na Tabela 2 verifica-se a distribuição das frequências absolutas e relativas dos participantes em relação ao tempo de formação.

Tabela 2: Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação ao tempo de formação em pedagogia.

TEMPO DE FORMAÇÃO	PARTICIPANTES	
	N	%
menos de 5 anos	2	5,40
6 a 10 anos	11	29,74
11 a 20 anos	14	37,84
21 a 30 anos	9	24,32
31 anos ou mais	1	2,70
TOTAL	37	100,00

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tempo de formação, verificou-se uma variação entre um e 31 anos, sendo que a maioria (64,86%) tem mais de dez anos de formada.

A maioria das professoras (30) realizou pós-graduação Lato Sensu, sendo os cursos citados: Psicopedagogia (19), Educação Infantil (6), Alfabetização (4), Estudos Literários (1), Linguística e teorias de ensino de português (1) e Gestão educacional (1). Destaca-se que duas participantes têm duas Especializações.

Na Tabela 3, verifica-se a distribuição das frequências absolutas e relativas dos participantes em relação ao tempo de docência junto às crianças de cinco anos.

Tabela 3: Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) dos participantes em relação ao tempo de docência junto às crianças de 5 anos.

TEMPO DE DOCÊNCIA	PARTICIPANTES	
	N	%
menos de 5 anos	15	40,54
6 a 10 anos	11	29,73
11 a 15 anos	4	10,81
16 a 20 anos	3	8,11
21 anos ou mais	4	10,81
TOTAL	37	100,00

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tempo de docência junto à faixa etária em questão, verificou-se que a maioria (40,54%) estão há de menos de 5 anos atuando com estas crianças.

2.4 Procedimento de Análise dos Dados

Segundo a metodologia da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), a análise dos dados é dividida em três fases sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados incluindo a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise, foi desenvolvida a sistematização de ideias e do material necessário para a realização da pesquisa pois, segundo Bardin (2011, p.125), “... geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

A autora ressalta que a organização do trabalho não segue essa mesma ordem necessariamente. No entanto, para a realização deste estudo definiu-se, a priori, o

objetivo para somente depois selecionar os documentos necessários para o levantamento de informações acerca da questão de pesquisa.

Os aspectos que direcionaram a elaboração do instrumento para a coleta de dados foram selecionados previamente a partir das seguintes considerações: Como os professores atuantes na Educação Infantil concebem a ação de ensinar? E o planejamento de ensino? O que julgam importante que este contenha? Quais conhecimentos possuem acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil? Quais conhecimentos possuem acerca da articulação dos elementos que compõe o planejamento de ensino enquanto estrutura da prática docente? Quais são os elementos presentes no cotidiano escolar que interferem direta e indiretamente na elaboração do planejamento de ensino? O professor possui consciência destas interferências?

Neste caso, as respostas das professoras resultantes da aplicação do questionário constituem o corpus da pesquisa a ser submetido aos procedimentos analíticos. Este foi constituído pela regra da representatividade na qual a análise pode ser desenvolvida por amostragem, sendo que o resultado acaba por ser generalizado ao todo (BARDIN, 2011).

Na fase da exploração do material, a ordenação dos dados obtidos foi realizada por meio da organização dos questionários de cada participante em quadros específicos elaborados por questão e compostos por duas colunas, uma destinada às respectivas respostas e outra aos aspectos interligados ao objetivo da pesquisa com a qual a mesma se relaciona, facilitando a posterior marcação dos temas a serem abordados (Apêndice E).

A releitura do referencial teórico por repetidas vezes proporcionou a apreensão das estruturas relevantes trazidas pelos participantes e as ideias principais que tentaram transmitir acerca dos conceitos que direcionaram a elaboração do questionário.

Desta forma, a partir das respostas obtidas, foi possível uma maior visualização dos aspectos intervenientes acerca dos conceitos selecionados, permitindo a elaboração de três eixos de análise a saber:

- Os objetivos da ação pedagógica junto às crianças pequenas: conceitos de criança e função da Educação Infantil.

- Ensinar e aprender na Educação Infantil: aspectos relacionados aos conceitos de ensino e aprendizagem.
- Estruturação da ação pedagógica: conceitos relativos ao planejamento de ensino.

O tratamento dos resultados ocorreu mediante os recursos da inferência e da interpretação, pois segundo Bardin (2011), a inferência constitui-se em um importante recurso para a significação e validação da mensagem obtida, configurando-se em um importante indicador que possibilita o desenvolvimento da análise.

Para a referida autora “[...] a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (BARDIN, 2011, p.169). A análise final foi realizada através da confrontação entre os resultados do material empírico e teórico.

2 RESULTADO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos estão apresentados em seções de acordo com os conceitos de criança; conceitos relativos à função da Educação Infantil; conceitos de ensino; conceitos de aprendizagem e conceitos relativos ao planejamento de ensino.

3.1 Os objetivos da ação pedagógica junto às crianças pequenas: conceitos de criança e função da Educação Infantil.

A apreciação dos dados mostrou que os conceitos explicitados pelas professoras acerca de criança e função da Educação Infantil refletem os objetivos da ação pedagógica, ao passo que influenciam na escolha das mediações a serem realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.1 Conceitos de Criança

Quando se considera a questão dos fundamentos subjacentes à prática pedagógica direcionada para a Educação Infantil acredita-se que, a forma como se entende a criança, orienta a escolha das ações educativas.

Assim, ao serem questionadas sobre o conceito de criança, as professoras demonstraram considerá-la em sua integralidade, já que as respostas citadas a definiram como um “ser singular, com particularidades” (três respostas), que se encontra em “fase de desenvolvimento” (dez respostas), possuindo “capacidade para aprender” (quatro respostas) e que “necessita de cuidados e orientações” (seis respostas). Tais aspectos demonstram um entendimento de que a criança é um “ser em formação” (quatro respostas).

As respostas enfatizaram, ainda, que a criança “necessita de mediação para aprender” (três respostas), “se desenvolve através da interação com o outro” (cinco respostas) e configura-se como um ser “curioso e ativo” (seis respostas).

A concepção da criança enquanto um ser que se encontra em fase de desenvolvimento apontada pelas participantes corrobora o enfoque histórico-cultural pois, ao apontarem o fato de a mesma necessitar de cuidados, orientação e educação

para que este processo se concretize, demonstram considerar a influência que a interação com o adulto possui neste contexto:

Ser em desenvolvimento, com grande bagagem (conhecimentos acerca do mundo), que necessita de uma série de cuidados e motivações para que seu desenvolvimento integral seja efetivado (P33).

Um indivíduo em desenvolvimento que necessita de cuidados, oportunidades de ampliação de conhecimentos (P11).

A criança é um ser ativo e participativo, com suas especificidades físicas e intelectuais que necessita de cuidados e orientações para vivenciar descobertas e tornar-se capaz de fazer o que antes não conseguia (P13).

A criança é um ser ativo e que devemos encaminhá-la para o aprendizado daquilo que lhe falta (P29).

A criança é um ser social, único, ativo, em pleno desenvolvimento, capaz de interagir nos contextos culturais e históricos no qual está inserido (P20).

Um ser em desenvolvimento que se apropria da cultura na qual está inserida através da relação com o outro (P14).

A criança é um ser em formação, que necessita da mediação dos adultos para os cuidados básicos necessários para a saúde e o desenvolvimento físico, além dos princípios básicos sociais educacionais e sociais (P16).

Cabe ressaltar que, segundo a referida perspectiva teórica, esta interação somente resultará em desenvolvimento integral caso apresente caráter intencional, mediatizado e não espontâneo.

Em relação às atividades referentes aos cuidados, Arce (2013b) ressalta que as atividades mediadas pelos adultos são aquelas passíveis de produzir a humanidade nas crianças, à medida que:

O professor retoma o status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se pois está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua "segunda natureza", é parteiro do seu nascimento para o mundo social (p.33).

Desta forma, as crianças somente terão reais oportunidades de ampliação de conhecimento como relatado pelas professoras, por meio de atividades de ensino diretas e não apenas em atividades orientadas que possuam como intuito

proporcionar aos pequenos a interação entre seus pares, assim como a livre experimentação do ambiente ao redor (ARCE, 2013b):

Para mim, a criança é um ser individual, com suas próprias capacidades, experiências (com a sua “bagagem”) procurando relacionar-se com outras experiências e acrescentando novos aprendizados em sua vida. Através das relações com o outro, ela vai pouco a pouco se apropriando de conhecimentos (P6).

A criança é um ser em formação que possui extrema inteligência. Não gosto de subestimá-las (P5).

Um ser em desenvolvimento, capaz de ter suas percepções, “defender” suas ideias e construir novas. Capaz de relacionar-se e modificar-se, um período de construção (P27).

A criança é um sujeito singular, com particularidades e características únicas. Necessita da interação e da mediação para que possa se desenvolver de forma integral, ampliando sua relação com o mundo (P19).

Um indivíduo em formação, dotado de capacidade, que necessita de mediações para construir-se como pessoa; integrante de uma cultura social; ativa e participativa no seu processo de desenvolvimento (P17).

Ao caracterizarem a criança como um ser capaz, as professoras se aproximam da concepção adotada pelo enfoque histórico-cultural, ao passo que nesta perspectiva, ao apropriar-se dos elementos da cultura por meio de um processo de internalização, a mesma o faz articuladamente à ação educativa intencional e às inter-relações que estabelece com a realidade ao redor (SOUZA, 2007). Esta por sua vez, não se configura em único responsável pelo fenômeno descrito acima. A concepção do desenvolvimento infantil como fruto de um processo de escolarização depositário, no qual os conhecimentos são meramente transmitidos para as crianças, é oposto à perspectiva em questão, que desenvolvem-se por meio das relações estabelecidas com adultos, crianças e no desenvolvimento de sua atividade principal, o que inclui as novas formações psíquicas decorrentes deste processo, assim como o novo lugar que a criança ocupará no sistema das relações sociais a partir de então (SOUZA, 2007).

Silva (2012), ao analisar as influências da chamada pedagogia da infância¹ nas atividades desenvolvidas nas salas de aula das instituições de educação infantil, aponta que, segundo tal perspectiva, a criança constitui-se no principal ator do processo de ensino e aprendizagem, tendo seu próprio tempo para que se desenvolva. Neste contexto, evidenciam-se as atividades cujos conteúdos são a

¹ Perspectiva teórica que possui como principais expoentes Rocha (1999), Faria (2007) e Oliveira-Formosinho (2007).

experiência e o conhecimento prévio das crianças a partir da escuta, tornando-a protagonista.

Cabe ressaltar, então, que segundo a perspectiva histórico-cultural, a criança é entendida enquanto um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem à medida que se desenvolve por meio de sua atividade junto à realidade circundante e não pelo fato de ser ouvida e atendida a partir das vontades e interesses espontâneos que expressa no plano do imediato, especialmente no que tange aos processos educativos formais, institucionalizados. Para esta teoria, o conhecimento prévio trazido pelas crianças é importante e deve ser considerado pelo professor no momento de elaborar o planejamento das atividades, no sentido de construir as condições necessárias para que os pequenos adquiram novos conhecimentos a partir daquilo que conhecem (ARCE, 2013b). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece, inicialmente, no plano intersíquico ou externo das relações com outros homens, tornando-se intrapsíquicas ou internas após este processo. Neste caso, pode-se dizer que a inteligência e as capacidades das crianças não são inatas, mas sim elaboradas socialmente por um processo de interação mediado e ativo com os objetos e os elementos do mundo da cultura.

A criança é um ser ativo, capaz de desenvolver suas capacidades e habilidades; que necessita de orientação para potencializar sua capacidade de fazer e aprender (P12).

A criança é um ser curioso, muito ativo e com muita energia para aprender (P23).

A criança inserida em sociedade já traz uma bagagem grande de vivências, as quais amplia, como também seu conhecimento, com as interações que estabelecem com o meio; é criativa e curiosa por natureza, demonstra interesse em descobrir o mundo (P21).

A ideia da criança enquanto devir ou, de acordo com o relato da participante (P35), como vir a ser não corrobora a perspectiva teórica histórico-cultural. Ao concebê-la por esta perspectiva, corre-se o risco de esperar por um desenvolvimento que está por vir, desconsiderando o papel da intervenção do adulto neste processo.

Segundo Mukhina (1996, p.143), “A criança não está apenas aprendendo a viver: ela vive”. Para esta autora, as influências exteriores apenas impactam o desenvolvimento dos pequenos à medida que são correspondentes à interesses e necessidades anteriormente constituídos.

Criança é um ser humano em desenvolvimento, que precisa de proteção e educação dos adultos que a cerca, para vir a ser uma pessoa/cidadã atuante na sociedade que vive (P35).

As professoras também citaram que a criança é um “ser social” (seis respostas), detentora de “direitos e deveres” (quatro respostas), reconhecendo-as como indivíduos inseridos em um sistema social organizado por leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garantem a elas direitos básicos de cidadania. Esta definição apontada pelas participantes corrobora a presente no RCNEI (BRASIL, 1998a) e no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no qual as crianças são consideradas desde que nascem, “[...] cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos e seres competentes produtores de cultura” (BRASIL, 2006a, p. 18). As participantes demonstraram, em relação às conceituações acima elencadas, terem conhecimento da legislação atual vigente no que concerne ao atendimento educacional das crianças, assim como no que se refere ao atendimento das necessidades de aprendizagem pertinentes a esta etapa de ensino.

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um momento histórico (P15).

A criança é um cidadão com direitos, que demonstra suas vontades e personalidade diante do mundo em que está inserida. A criança demonstra a todo o momento sua capacidade para aprender (P28).

A minha concepção de criança é a de sujeito de direitos, que colabora na sua aprendizagem tendo o direito a sua voz e a receber uma educação de qualidade (P4).

A criança é uma pessoa que faz parte de uma família (e esta possui a sua história e suas vivências), que por sua vez está inserida dentro de uma sociedade específica, com uma cultura específica (P18).

Criança é um ser em desenvolvimento com suas peculiaridades e merece ser entendida com pauta em seus direitos e deveres. Uma etapa exclusiva do ser humano (P34)

Na minha concepção, criança é um ser social em pleno desenvolvimento (P24)

Segundo Arce e Martins (2013), a concepção de criança enquanto ser histórico-social é pertinente aos preceitos da teoria histórico-cultural a medida que a mesma se configura como um ser que reflete os efeitos da educação sob a qual encontra-se submetida. Neste contexto, tanto a constituição biológica da criança quanto seus

processos naturais são paulatinamente substituídos por outros resultantes de sua relação com o que as autoras denominam de ambiente social.

Para Mello (2006)

E, uma vez que a criança começa a aprender desde que nasce ela já tem uma história quando chega na escola da infância. Tratada como um sujeito histórico e cultural, a criança emerge da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como personalidade em formação e passa a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer (p. 200).

Em consonância com essa perspectiva, a ideia das crianças como detentoras de direitos só faz sentido se lhes for garantido o acesso ao conhecimento enquanto promotor do desenvolvimento infantil (ARCE, 2013b).

Tais concepções demonstram a crença por parte das professoras de que em sendo um indivíduo em formação, como descrito anteriormente, a criança, embora seja considerada como sujeito do processo educacional na qual está inserida, não se desenvolve sozinha. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) são:

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

Apenas uma das participantes apontou uma definição religiosa sobre a concepção de criança:

Concepção nada científica e muito pessoal e emocional: criança é um pedacinho de Deus em minha vida (meus filhos e alunos). (P22).

Obteve-se ainda, uma participante que demonstrou uma concepção idealizada acerca da criança:

A criança em sua forma poética é o ser mais lindo e puro que existe (P36).

Estas definições de caráter religioso e idealizado acerca da criança não contribuem para a elaboração de um planejamento de ensino pautado pela seleção de objetivos direcionados para promoção da aprendizagem infantil. Desta forma, refletem uma prática docente pautada em conceituações muito pessoais, correndo-se o risco de desprofissionalizá-la, aproximando-a da informalidade.

Assim, pode-se dizer que as formas de entendimento a respeito das crianças articulam-se com os fundamentos referentes à finalidade das instituições de Educação Infantil.

3.1.2 Função da Escola de Educação Infantil

A partir da implementação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a Educação Infantil, que já era considerada a primeira etapa da Educação Básica por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

A questão da obrigatoriedade juntamente com a implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que garante aos professores o direito a destinarem 1/3 de sua jornada de trabalho exclusivamente para o planejamento da ação educativa junto aos alunos, consolida a Educação Infantil enquanto instância educativa. Segundo o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a)

As aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. Uma intenção educacional preside as práticas de orientação da criança para o alimentar-se, vestir-se higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros e escutar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com outros (p. 35).

Diante desse panorama, considerou-se pertinente perguntar às professoras qual a concepção que elas possuem acerca da função da escola de Educação Infantil.

As professoras consideram como uma das funções primordiais dessa instituição “garantir o cuidar e o educar” (onze respostas), assim como o “desenvolvimento integral das crianças” (doze respostas), contemplando seus aspectos físico, emocional e intelectual.

Algumas participantes, ao abordarem a questão do desenvolvimento integral, demonstram o entendimento dos processos de cuidado e educação de maneira articulada. Para estas professoras, cuidar e educar não se constitui em uma dicotomia, mas sim, em um único processo:

Formação integral (aspectos físicos, intelectuais e sociais) (P16).

Formação integral levando em conta os aspectos social, psicológico, físico e intelectual da criança (P29).

Levar a criança a se desenvolver na sua totalidade (P17).

Educar, contribuindo para o desenvolvimento integral e inserção social do aluno; cuidar, contribuindo para o desenvolvimento do aluno como ser humano (P20).

No entanto, nota-se em algumas respostas a separação dessas duas instâncias, o que demonstra a presença de concepções acerca das atividades de cuidado e educação como processos distintos, conduzidos por finalidades diferentes:

A função da escola é educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades com ênfase no desenvolvimento integral das crianças (...) outra função da escola é cuidar da criança no espaço formal contemplando alimentação, limpeza e lazer (P3).

Educar cumpre um papel socializador, propondo o desenvolvimento da identidade da criança, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Cuidar exige colocar em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações dos pequenos (P38).

Promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em sua integralidade; cuidado x processo educativo (P13).

Segundo Silva (2012), o desenvolvimento integral das crianças somente será alcançado a partir da articulação entre cuidado e educação através do ensino, tendo em vista que para o enfoque histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico humano é decorrente dos processos de aprendizagem a partir da apropriação dos elementos do mundo da cultura.

O “desenvolvimento da autonomia” (oito respostas), perpassa os aspectos já citados e também aparece nas respostas como fator importante quando se fala em promoção do desenvolvimento infantil.

Autonomia (aprender a ser) (P34).

Permitir que através de atividades e brincadeiras, consiga desenvolver habilidades e autonomia (P11).

Desenvolver a autonomia (cuidados pessoais, cuidados com materiais, saber ter comportamento adequado) (P27).

Autonomia, criticidade e criatividade (P16).

A grande maioria das participantes, 22, explicitou a necessidade de desenvolver processos de socialização no que tange ao respeito às regras, à diversidade e à convivência social, como aspectos importantes do desenvolvimento atribuídos à função da instituição de Educação Infantil.

Promover o convívio social (P19).

Integrar a criança a um meio onde ela socialize, aprende, valoriza (P32).

Oferecer um espaço em que haja aprendizagens adequadas, em que a criança aprenda a se relacionar com outras pessoas (P13).

Valorizar as relações interpessoais, respeitando o espaço do outro (P8).

Desenvolver a socialização, aprender atos de cidadania, de respeito ao próximo, às regras, ao meio ambiente (P33).

Favorecer as relações sociais, vivenciando trocas de experiências (P24).

Permitir que a criança amplie suas relações sociais e estabeleça vínculos (P10).

Desenvolver suas relações sociais e cidadania (P11).

Socialização, o respeito às regras em conjunto, respeito ao próximo (P37).

Socializar (aprender a viver junto) (P34).

Arce (2013b), ao analisar a caracterização da prática pedagógica direcionada para a infância contida no RCNEI (BRASIL, 1998a), conclui que o documento configura a instituição de Educação Infantil enquanto um espaço de convivência para as crianças, à medida que preconiza a construção do conhecimento por parte das mesmas, sendo facultado ao professor o papel de facilitador da aprendizagem a partir da preparação do ambiente para a livre experimentação e interação. Cabe ressaltar que para a teoria histórico-cultural a aprendizagem acontece mediante a interação com um parceiro mais experiente e, quando desenvolvida em um ambiente de educação institucionalizado, o mesmo é representado pelo professor.

Algumas docentes apontaram que o desenvolvimento de “habilidades afetivas” (duas respostas), de “comunicação” (duas respostas) e “raciocínio” (oito respostas), juntamente com a aprendizagem de conteúdo das diversas “áreas do conhecimento” tais como artes, música, matemática, inserção na leitura (seis respostas), proporcionam o desenvolvimento de “diferentes linguagens” (oito respostas), atendendo as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

Introduzir a criança em contato com o conhecimento “acadêmico”, uma vez ser a primeira escola da criança (P18).

Ensinar conceitos científicos (P5).

Garantir o aprendizado das diversas áreas do conhecimento (P26).

Enriquecer cada vez mais a capacidade expressiva; utilizar uma linguagem que favoreça a aprendizagem (P1).

Mostrar, apresentar e/ou ensinar conhecimentos históricos e sociais; permitir levantar hipóteses e diversos olhares sobre o que está sendo ensinado/aprendido (P31).

Deve ter a função de aprimorar o lado intelectual da criança (P2).

Desenvolver processos de aprendizagem, assimilação de fundamentos do conhecimento científico (P30).

Desenvolver a capacidade de comunicação, para que expresse suas ideias, vontades e frustrações (P8).

Garantir novas possibilidades de conhecimento por meio da inserção social (P24).

Diferentes linguagens (alfabetizar, letrar e pensamento lógico) (P37).

As respostas das participantes corroboram Arce (2013b) quando ressaltam a importância de o trabalho na Educação Infantil ser estruturado a partir das diferentes áreas do conhecimento, considerando do ponto de vista metodológico as diferentes especificidades de desenvolvimento de cada faixa etária.

Em oposição aos preceitos da teoria histórico-cultural, no que tange às diferentes linguagens, Azevedo e Prado (2012), ao analisarem os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia da infância, identificam-nas com a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, segundo a qual o educador deve aprender a escutar as crianças, considerando suas diversas formas de pensar, devendo transformar o que sabem a respeito das áreas de conhecimento em 100 diferentes linguagens. Sendo assim, o trabalho do professor passa a ser o de observá-las a fim de atender as necessidades e interesses das crianças, deixando de direcionar o trabalho educativo.

Fator que chamou a atenção em relação às respostas, foi o apontamento por parte das professoras em relação ao possível caráter preparatório das instituições de Educação Infantil (três respostas), aparecendo em alguns momentos como preparatória para o Ensino Fundamental e, em outros, preparatória para os processos de leitura e escrita, denotando uma forte preocupação com a efetiva alfabetização das crianças.

Preparar esta criança para o ensino fundamental, pois os conteúdos são muitos e bem exigidos dos professores (P23).

Integrar as crianças à rotina da escola, levando a conhecer e participar harmoniosamente da vida escolar (P25).

Ofertar múltiplas maneiras dos profissionais trabalharem com prazer e dignamente, bem como formar crianças aptas a enfrentarem cada ciclo de sua vida escolar de maneira positiva (P7).

Segundo Saviani (2012), a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está nos níveis de mediação. A autora ressalta que para a criança se apropriar da leitura e da escrita necessita ter desenvolvido uma série de processos mentais e habilidades que não são garantidos simplesmente pela maturação biológica salientando, ainda, que os mesmos se consolidam ao longo da escolarização do indivíduo.

Proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes estratégias, principalmente por meio do “brincar” (sete respostas), também foi descrito pelas professoras como função das instituições de Educação Infantil.

Brincar: Uma das funções mais importantes, experimenta o mundo, aprende a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico, da liberdade de expressão (P38).

Brinque, utilize diferentes linguagens e se expresse das mais variadas formas (P10).

Permitir que através de atividades e brincadeiras consiga desenvolver habilidades e autonomia (P11).

Nesta idade ainda cabe à escola e ao professor, o letramento dentre outras coisas, sem deixar de lado o mais importante: o brincar (P6).

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a brincadeira configura-se na atividade principal do período pré-escolar, sendo um recurso privilegiado de promoção da aprendizagem infantil.

Tais considerações, demonstraram um reconhecimento das especificidades deste nível de ensino, assim como apontam que as concepções das professoras estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), no que concerne aos objetivos das Propostas Pedagógicas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira à convivência e à interação com outras crianças (p. 18).

Cabe ressaltar o fato de uma das professoras salientar que “[...] levar as crianças a se reconhecerem como membro de uma sociedade, através do ensino de

princípios éticos e cidadania” (P16), juntamente com o “desenvolvimento da identidade e do senso crítico” (duas respostas), constituem-se como função da escola de Educação Infantil.

Em contraposição às conceituações elencadas, uma das respostas explicita como função da Educação Infantil proporcionar a realização de ações centradas principalmente nos interesses e desejos das crianças e menos pautada em objetivos claramente definidos. Desta forma, demonstra uma desvalorização da intervenção educativa ao explicitar que “[...] propiciar um ambiente livre, com respeito à liberdade e criatividade dos alunos” (P26) configura-se como uma das principais funções das instituições destinadas à educação das crianças pequenas.

Outra resposta apresentada que chama a atenção e merece destaque é a de “[...] atender a necessidade de acolhimento e manutenção da sobrevivência” (P2). Tal expressão remete a uma concepção assistencialista da Educação Infantil que, apesar de consolidada historicamente, acredita-se já ter sido superada, assim como demonstram as respostas anteriores explicitadas neste estudo.

3.2 Ensinar e aprender na Educação Infantil: aspectos relacionados aos conceitos de ensino e aprendizagem

Como já salientado anteriormente e de acordo com as publicações dos autores que serviram de embasamento teórico para o desenvolvimento deste trabalho (ARCE, 2003b; MARTINS, 2012; SILVA, 2012), as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil são marcadas por ações de caráter espontaneísta, sem objetivos claramente definidos.

Meira (1998), ao analisar as relações que se estabelecem entre ensino e aprendizagem objetivando identificar suas implicações para a prática docente, ressalta a questão da prontidão como um dos fatores para o não aprendizado por parte dos alunos. A autora aponta como responsável por propagar este ideário nas instituições educativas teorias de cunho maturacionista que preconizam uma relação de dependência direta da aprendizagem em relação ao desenvolvimento. Segundo esta perspectiva, ao passo que as crianças ainda não tenham alcançado um nível psico-intelectual necessário para o desenvolvimento de determinadas capacidades,

não terão condições de aprendê-las, o que compromete o papel do ensino neste processo.

Meira (1998) ressalta que essa perspectiva acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento na prática, revela-se prejudicial aos alunos e professores à medida que deixa para o professor a tarefa de esperar que os alunos amadureçam para poder ensiná-los, podendo gerar frustração por parte do docente e fazendo desaparecer o desejo inicial de aprender por parte dos alunos.

A fim de se indicar as conceituações que estão subjacentes a este fenômeno, foi solicitado nos questionários que as professoras respondessem como a criança aprende e, ainda, se acreditam que existe relação entre ensino e aprendizagem nesta etapa de ensino. Todas as professoras responderam acreditarem que esta relação existe.

Embora em menor quantidade, verificou-se nas respostas de quatro participantes da pesquisa concepções acerca do modo como as crianças aprendem, aparentemente relacionadas ao ideário maturacionista:

A aprendizagem social ocorre juntamente com a maturação biológica da criança. Aprender é um processo que envolve diversas áreas do desenvolvimento, como a psicomotora, afetiva, além da maturação do sistema nervoso central (P16).

No meu ponto de vista, aprender é inerente à criança (P28).

Aprende através da interação social e a maturação das estruturas biológicas, envolvendo diversas áreas do desenvolvimento tais como psicomotora, afetiva e social (P26).

Corroborando as ideias elencadas, ainda se tem no cenário da Educação Infantil correntes teóricas que entendem o desenvolvimento com ênfase em um naturalismo (BARBOSA, 2012), as quais não expressam as relações existentes entre o ensino e as condições de promoção do mesmo.

Especificamente no caso da educação institucionalizada, para que haja a efetivação do processo de aprendizagem, deve-se considerá-lo a partir da perspectiva da intencionalidade educativa, evidenciando o papel do ensino.

Considerando que não existe educação sem ensino, na educação informal ele é assistemático, orientado pelas demandas elementares da vida social e por ocorrências fortuitas e ocasionais. Essa forma de ensino se processa entre indivíduos mais e menos experientes, independentemente de critérios acerca da qualidade de tais experiências, bem como dos conteúdos e valores que veiculam. Suas

práticas ancoram-se nos saberes do senso comum indispensáveis ao trato com a realidade em sua superficialidade e imediaticidade. Fundamentalmente espontaneísta, a educação informal subjugam-se aos contextos nos quais ocorre e o eixo em torno do qual gravita é o atendimento de necessidades pragmáticas circunscritas a esses contextos (ARCE; MARTINS; 2013, p.60).

As professoras, demonstraram o entendimento de que a atividade de ensino é essencial para a concretização do seu trabalho, sendo que duas delas, objetivamente o definem como uma ferramenta de trabalho:

Ensino é a ferramenta que consolida experiências e saberes **(P16)**.

Ensinar como ferramenta para atingir a aprendizagem **(P3)**.

Em oposição à perspectiva naturalizante, na qual o papel do ensino é secundarizado, Arce e Martins (2013), atentam para o fato de que o desenvolvimento psíquico do indivíduo só ocorre mediante a aprendizagem e “[...] apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente” (p.56).

Seguindo esta perspectiva, 20 professoras explicitaram em suas respostas acerca da relação entre ensino e aprendizagem, acreditarem na interdependência entre estas duas instâncias do processo educativo e na decisiva influência que a atividade de ensino possui sobre a aprendizagem das crianças, sendo algumas delas:

Ensino fornece novas experiências e novas vivências, possibilitando novas aprendizagens (P18).

Ensino como possibilidade de despertar na criança inúmeras oportunidades de aprendizagem (P2).

A criança não aprende sozinha. Ensino e aprendizagem estão ligados para que aconteça o desenvolvimento educacional das crianças (P35).

A maneira como o professor ensina, será o resultado da aprendizagem... só terá bons resultados se a ação do professor estiver centrada com um objetivo e isto se faz com um planejamento prévio (P36).

Ensino deve ser planejado e consciente para que a aprendizagem seja garantida (P33).

O ensino existe para orientar a aprendizagem, orientá-la. O ensino seria então, fator de estimulação intelectual. E o que faz com que aconteça o aprendizado (P38).

A exemplo dessas respostas, as professoras demonstraram ter consciência de que um processo de ensino planejado, organizado, composto pela seleção intencional dos conteúdos e vivências a serem proporcionadas às crianças, assim como dos

objetivos os quais a ação educativa se propõe a desenvolver, é o que imprime o caráter profissional de suas ações, pois como bem ressaltou uma das participantes, “Todos os momentos planejados possuem objetivos” (P23).

Outro aspecto evidenciado pelas professoras no que tange aos processos de ensino e aprendizagem é a ênfase nas relações de troca de experiências entre professores e alunos.

Segundo Meira (1998), existe uma relação direta entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diversos modos como as relações interpessoais entre o corpo docente e discente se configuram no cotidiano escolar. Isto significa assumir que essa diversidade acarreta consequências importantes para a ação educativa. Para a autora:

as relações interpessoais também constituem-se em condições importantes que podem garantir a aprendizagem do aluno. Isto significa que um dos determinantes fundamentais de processos educativos qualitativamente superiores é a construção de relações interpessoais que favoreçam a socialização, a apropriação e a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades humanas de alunos e professores (MEIRA, 1998, p.68)

Para cinco professoras, a relação professor-aluno configura-se em fonte de desenvolvimento e aprendizagem para ambas as partes:

Processo ativo e em movimento onde professor e aluno aprende e ensina numa troca constante de papéis (P12)

Aprendizagem ocorre em uma relação de troca, onde vamos construindo o conhecimento a partir das relações que estabelecemos com os alunos (percepções, necessidades, vivências trazidas nas interações) (P21).

Troca de experiências (aluno-professor; professor-aluno), proporcionando novas aprendizagens (P24).

É um processo, uma construção e uma conquista entre professor e aluno (P27).

Educar é um processo dialógico (P17).

Pode-se concluir, a partir das opiniões relatadas pelas professoras, que um processo de ensino e aprendizagem efetivo não se reduz apenas ao ato de definir os conteúdos da prática educativa, mas sim, no ato de estabelecer intencionalmente situações que permitam a construção de relações humanas e humanizadoras (MEIRA, 1998).

Ainda em relação à intencionalidade da ação educativa, Meira (1998) se utiliza das ideias de Saviani ao enfatizar três objetivos fundamentais para a ação dos educadores:

Conforme aponta Saviani (1992) os educadores devem buscar nortear sua ação a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade (p. 62).

Ao explicitar que “A escola é o espaço de construção do conhecimento, através da interação do professor com o aluno ocorre a aprendizagem... O aluno pode até vir para a escola sem saber o que vai aprender, mas o professor tem a obrigação de saber o que vai ensinar e dominar o assunto”, a participante P28 deixa clara esta relação.

3.3 Estruturação da ação pedagógica: conceitos relativos ao planejamento de ensino.

As participantes foram convidadas a elencar os elementos que compõem seu planejamento pedagógico. Os resultados mostraram uma pluralidade de possibilidades, que podem ser observadas na Tabela 4

Tabela 4: Distribuição das frequências absolutas (N) e relativas (%) das respostas dos participantes quanto aos elementos que constituem o planejamento pedagógico.

ELEMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	RESPOSTAS*	
	N	%
Objetivo	36	17,31
Conteúdo	32	15,38
Recursos	26	12,5
Avaliação	23	11,06
Área do conhecimento	21	10,10
Espaço	12	5,77
Outros	58	27,88
TOTAL	208	100,00

Fonte: Elaboração própria

*Os dados que aparecem na coluna resposta representam o número de participantes que apontaram aquele elemento. O percentual apresentado na frequência relativa diz respeito a esse número no universo de 38 participantes.

Os itens objetivo, conteúdo e área do conhecimento são solicitados nas orientações que a Secretaria Municipal da Educação sugere para a organização dos planejamentos de ensino. O item espaço também apareceu bastante devido ao fato da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil municipais ser realizada em sistema de rodízio.

Vários elementos foram elencados apenas uma vez, estando representados na categoria outros: atividade, procedimento, tempo e espaço, metodologia, didáticas, estratégias, atividades permanentes, identificação, observações, momento, organização, conceito, etapa, função, processo, resultado, natureza do conteúdo, desenvolvimento da atividade, justificativa, objetivos gerais, objetivos específicos, desenvolvimento, aplicação, novas perguntas, público alvo e cronograma.

Ao serem questionadas se fazem planejamento pedagógico e se acreditam que o mesmo pode favorecer a aprendizagem das crianças, 100% das participantes responderam que sim.

Nas respostas, verificou-se que dez professoras apontaram de maneira direta que o planejamento de ensino é necessário para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem, à medida que proporciona à criança a oferta de um ambiente e recursos devidamente adequados:

O planejamento favorece o crescimento do aluno, pois ele é elaborado de acordo com a realidade e necessidade em que o aluno se encontra (P24).

Sem o planejamento pedagógico, como você irá favorecer a aprendizagem das crianças. Você precisa planejar para favorecer a aprendizagem (P30).

Pois nosso planejamento é fundamentado em concepções que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, no modo que a organização do planejamento possibilita trabalhar objetivos para que a criança experimente, explore imite, tenha suas experiências e se desenvolva (P1).

O Planejamento tem a função de prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidades pela criança favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades (P15).

Vinte e uma professoras explicitaram que o planejamento pedagógico auxilia na sistematização do processo de ensino e aprendizagem pois, ao fazer parte da rotina de trabalho do professor, ajuda a selecionar conteúdos e objetivos a serem alcançados, possibilitando contemplar todas as crianças em suas facilidades e dificuldades, ajustando as metas às estratégias necessárias para alcançá-la. Seguem algumas explicações:

A medida que o professor planeja suas aulas tendo claro os objetivos a serem alcançados, observando a realidade dos seus alunos e elaborando atividades apropriadas para serem melhor assimiladas, o objetivo da aprendizagem será concretizado (P14).

O Planejamento organiza nossas ideias, atividades e forma uma “estrutura” para que possamos transmitir o conhecimento às crianças. Através do planejamento conseguimos estratégias para realizar o desenvolvimento. Através dele sabemos o porquê daquela atividade, qual objetivo quero com ela, qual área do conhecimento estou trabalhando e etc...” (P6).

Para melhor organizar o que será aplicado, a funcionalidade e organização do próprio professor (P32).

O planejamento é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (P38).

Só através do planejamento é que consigo determinar o que quero e onde quero chegar. Organizar e pensar atividades e mediações necessárias para criar durante a minha aula possibilidades efetivas de aprendizagens (P13).

O planejamento deve fazer parte da rotina do professor para que sua aula fique melhor organizada e que fique claro para as crianças (P34).

Planejar é muito importante pois nos ajuda a selecionar antecipadamente os conteúdos a serem desenvolvidos e os objetivos a serem alcançados (P29).

Somente com um planejamento sistematizado com objetivos claramente estabelecidos é que podemos efetivar o aprendizado ou não do aluno (P36).

Ele norteia nossas ações, permite que o professor acompanhe as necessidades da turma, adeque suas atividades quando necessário (P11).

O planejamento ajuda o professor a nortear o seu trabalho e avançar nas etapas necessárias ao desenvolvimento dos alunos. Isso só é possível com um planejamento flexível, feito e refeito periodicamente a fim de não pular etapas importantes (P2).

Auxilia na organização do desenvolvimento da aula, planejando posso de antemão prever situações que estimulem as crianças, desencadeando interesse pelo conteúdo trabalhado (P21).

A relação entre o planejamento de ensino e as rotinas é de extrema relevância para a ação educativa. Segundo Gandin (2004), a educação acontece nas escolas devido às rotinas, por constituírem-se em regularidades inerentes à organização destas instituições. Neste contexto, o autor ressalta que o planejamento tem a função de configurá-las atribuindo sentido a partir da finalidade das ações que a compõe.

Três professoras evidenciaram em suas respostas a dimensão avaliativa do planejamento de ensino, considerando que por meio deste instrumento a observação dos avanços, assim como das dificuldades das crianças ficam mais visíveis. A avaliação do trabalho pedagógico por meio da organização prévia do planejamento de ensino influencia todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, tais como a utilização de recursos e espaços adequados para o desenvolvimento das atividades:

Com o planejamento pré-programado, oferece um ambiente e recursos facilitador para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. Mesmo porque a observação e avaliação ficam mais visível de se fazer (P27).

Acredito que sim, pois com o planejamento o professor pode visualizar os conteúdos trabalhados; os procedimentos e avaliar a aprendizagem das crianças; se elas conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem também planejados (P35).

Com certeza, pois pensando em atingir um propósito ao longo de um ano todo, que é uma criança apta a enfrentar novos desafios, proponho desafios para a sua idade, gradativamente e podemos observar e avaliar o quanto cresceram dentro deste um ano conosco, sendo tudo preparado, organizado avaliado para o bem-estar desta criança (P7).

Segundo Freire (1997), a avaliação é processual, pois consiste em uma revisão do passado a fim de projetar o futuro desejado. Para esta autora, a avaliação permite a modificação do planejamento de ensino. Neste processo o professor potencializa a sua leitura de realidade, à medida que “Observando, analisando e planejando seu cotidiano, o educador alicerça sua disciplina intelectual para a apropriação de seu pensamento teórico” (FREIRE, 1997, p. 37).

Ainda em relação aos aspectos em que o planejamento pedagógico pode favorecer a aprendizagem das crianças, quatro professores demonstraram que o mesmo influencia também na melhoria da qualidade de trabalho do professor, à medida que funciona como uma ferramenta importante, permitindo que haja reflexão sobre a prática e proporcionando maior segurança para o professor.

Segundo Vasconcellos (2012), ao passo em que se imprime intencionalidade à ação, a efetivação dessa ocorrerá a partir da existência de mediações pautadas pela teoria e pelo método de trabalho adotado, permitindo a interferência na realidade após a superação das impressões imediatas acerca dos seus elementos. Para o referido autor, esse movimento proporciona ao professor a possibilidade de uma elaboração teórica a partir da necessidade particular do docente, tornando o planejamento uma ferramenta de trabalho intelectual, desempenhando “[...] duas funções básicas: instrumento e interação (comunicação) de pensamentos” (VASCONCELLOS, 2012, p. 46). Neste caso, o planejamento proporciona a objetivação de um projeto que inicialmente é ideal estando no nível da abstração, diminuindo a ocorrência de equívocos quanto à sua articulação.

O Planejamento faz parte da minha rotina para permitir que haja uma reflexão sobre a minha prática educativa inserindo e superando novos desafios (p37).

O planejamento leva o professor a refletir sobre sua prática, rever o que não está dando certo e refazê-lo, continuar com o que está dando resultado e inserir novos desafios. Além de organizar e esquematizar o que será trabalhado (P33).

Acredito que tudo é planejado, previsto, ocorre melhor. O professor seguro do que está proposto a “ensinar”, fará melhor. O planejamento possibilita reflexão e demonstra o comprometimento ativo do professor no ato de ensinar (P28).

Sim, pois uma aula preparada com antecedência será mais rica e o professor estará mais seguro do que está fazendo (P5).

Ao serem questionadas se notam diferença na prática em sala de aula quando as atividades são planejadas, 100% das participantes responderam que sim.

As participantes demonstraram, em alguns momentos, notarem diferenças mais diretamente ligadas a aspectos relacionados à atuação do professor e em outros à participação das crianças nas atividades de ensino. Também apontaram aspectos intervenientes em ambos. Nesse sentido, evidenciaram que a diferença de uma prática de ensino planejada com antecedência reflete incisivamente na qualidade da ação educativa dos sujeitos atuantes nos dois polos do processo de ensino e aprendizagem: professor e aluno.

Em maior quantidade (25 participantes) as respostas relataram situações de melhora na qualidade de atuação do professor ao enfatizarem que a ação de planejar traz benefícios para a prática em sala de aula ao proporcionar, a partir da possibilidade

de ampliação da seleção e organização dos recursos adequados ao aprendizado dos alunos, uma maior segurança nas ações. Para elas, possibilita também maior clareza em relação aos objetivos propostos, favorecendo o processo de reflexão de ações futuras. Segundo as professoras, o processo de avaliação também se torna mais eficiente, tendo em vista que o planejamento direciona a conduta do docente, permitindo a antecipação de intervenções necessárias para as crianças avançarem. Tais concepções, são explicitadas nas falas das participantes da seguinte maneira:

Facilita o meu trabalho no sentido em que eu chego na escola sabendo o que vou fazer naquele dia [...] Ele traz segurança uma vez que a ação é previamente pensada e organizada. [...] As aulas tornam-se dinâmicas pois o planejamento diminui o tempo de ociosidade dos alunos (P24).

Permite maior segurança ao executar a atividade [...] A chance de acontecer algo de errado se reduz e quando acontece, é mais fácil consertar [...] Permite interligar uma atividade a outra formando uma “rede” de conhecimentos (P18).

Me ajuda a encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo (P13).

Organização; Sequência; Melhor Avaliação (P 14).

Já prevemos onde deverão ser feitas interferências para que as crianças possam avançar [...] Preparamos com antecedência os materiais necessários para a realização das atividades [...] Traçamos um objetivo de avaliação e aprendizagem (P8).

As atividades planejadas me permitem uma organização esquematizada e sequenciada [...] Garante o aprendizado das crianças de maneira eficaz [...] Consigo refletir sobre o meu ato educativo (P37).

É possível notar os alunos que não alcançaram os objetivos propostos com maior facilidade [...] Sem o planejamento as ações fracassam (P28).

Mantém a articulação da disciplina [...] Explicita princípios e execução das atividades escolares e possibilita as ações do professor na realização de um ensino de qualidade [...] É um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se almeja (P26).

As atividades a serem aplicadas são vistas sob a oportunidade de se alcançar um determinado objetivo [...] Os conteúdos/atividades são pensados sob a questão do tempo determinado para aquele momento [...] É possível avaliar se o objetivo foi atingido (P19).

Ter claro o que eu quero que os alunos aprendam faz com que eu elabore as atividades e mediações adequadas [...] Os recursos a serem utilizados facilitam o processo e o desenvolvimento estando estes separados e organizados [...] E proporciona segurança nas minhas ações (P29).

Trabalho organizado; Praticidade nas ações; Conduta Direcionada (P11).

Em relação às influências do planejamento de ensino diretamente ligadas à atuação dos alunos, cinco participantes apontaram que no decorrer da ação pedagógica as crianças demonstram maior motivação, atenção, concentração, interesse, assimilação dos conteúdos e segurança no processo de ensino e aprendizagem:

Facilita o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo situações que promovem o desenvolvimento integral do aluno (P12).

As crianças ficam mais atentas e o ambiente mais harmonioso (P22).

Quanto ao aluno, ele se sente mais seguro pois percebe a ação do professor (P36).

As crianças se sentem mais seguras e interessadas não dando assim oportunidade para se desviarem a atenção (P38).

Aula mais rica para os alunos (P5).

Oito das professoras afirmaram notar diferenças nas situações de ensino e aprendizagem planejadas que refletem tanto na atuação de alunos quanto de professores, no que tange ao melhor aproveitamento do tempo, da disciplina, do interesse das crianças e conseqüentemente, na eficácia das ações educativas:

Evita que o tempo seja desperdiçado, aproveitamos este tempo sem agitações ou correrias (P7).

Facilita o ensino e conseqüentemente a aprendizagem (P6).

Maior interesse dos alunos pelos conteúdos propostos (P21).

Torna a aula mais atraente para a criança e para o professor (P4).

Menos indisciplina na sala de aula (P4).

Quanto à questão da qualidade e da eficácia do planejamento pedagógico, as participantes foram questionadas sobre quais fatores as levam a considerar que o mesmo foi bem-sucedido.

Em sua grande maioria (53 participantes), as respostas demonstraram que o comportamento do aluno frente às situações de aprendizagem configura-se no principal indicativo de sucesso acerca do planejamento da prática educativa para as professoras:

A reação positiva da criança no momento da realização das atividades (...) A mudança de hipótese da criança e seus avanços (P18).

Quando o aluno está mobilizado de forma duradoura e se mostra participativo em todas as atividades propostas (P26).

As crianças realizando a atividade sem dificuldades e calmas com interesse e grande participação (P12).

A criança faz perguntas, quer ir além do que ela consegue (...) A criança se interessa pelos conteúdos, presta atenção, se socializa, ajuda o amigo (P23).

Quando vejo uma criança generalizar para situações similares aquilo que foi aprendido numa situação específica, eu tenho a certeza de uma aprendizagem duradoura, produto de um planejamento bem sucedido (P2).

Quando a curiosidade e o interesse despertam novas questões sobre assuntos trabalhados (P8).

Quando gera uma repercussão após o término da atividade (comentários, músicas, palavras chaves) pelos alunos ou pais (P33).

Quando o aluno consegue refletir acerca do que foi proposto (P28).

A participação da atividade proposta com entusiasmo e realização da mesma com autonomia depois das mediações (...) O aprendizado do aluno perante suas atitudes e respostas (P29).

A própria criança percebe que há uma sequência nas atividades planejadas para cada dia e se habitua à ela (...) O próprio crescimento individual das crianças no decorrer do ano letivo, onde dificuldades são superadas e estes alunos estão aptos para absorverem novos aprendizados na etapa seguinte (P7).

A interação do aluno com a atividade proposta (P38).

Observando a evolução do aluno no seu desenvolvimento físico, intelectual e social (P1).

Mudança de comportamento das crianças; Avanço na aprendizagem dos conteúdos propostos; Nas interações com o grupo (P15).

Consigo prosseguir com as atividades futuras (P32).

Sistematização do conteúdo por parte dos alunos (P34).

Nas rodas de conversa, onde avalio o que cada criança conseguiu se apropriar (P27).

Se as crianças retornam o conteúdo em aulas futuras (P35).

Quando observo o comportamento da criança posteriormente ao que foi ensinado [...] A aula flui, há interesse, perguntas, curiosidade [...] Quando se envolvem e participam da aula também dando explicações (P17).

Atingir o objetivo (ver que a criança respondeu à atividade, assimilou o conhecimento e desenvolveu) (P6).

Segundo Vasconcellos (2012), as situações descritas pelas participantes ocorrem quando o docente consegue inserir no seu planejamento de ensino mecanismos de participação dos alunos. A partir da tomada de consciência acerca da realidade na qual deverá intervir, o professor seleciona as possibilidades de interação nos diferentes momentos que compõem a ação educativa, possibilitando

o mesmo processo por parte do educando que, por sua vez, atribui significado a cada atividade a ser desenvolvida. Para o autor, o planejamento de ensino deve ser reconhecido como um instrumento de comunicação à medida que seu campo de atuação é coletivo: o grupo de alunos. Embora sua elaboração ocorra inicialmente no plano mental é a partir da explicitação que o mesmo se constitui enquanto processo.

Outro aspecto bastante citado (23), foi a ênfase no papel diretamente ligado à atuação do professor na qualidade das ações educativas planejadas. Como demonstrado anteriormente neste estudo, as respostas indicaram que a reflexão do professor acerca do seu trabalho é essencial para o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas. O fator tempo fez-se determinante. Ter tempo hábil para planejar, assim como determinar corretamente o tempo para a execução da atividade, também foram explicitados pelas professoras à medida que ajuda a atingir as metas estabelecidas junto às crianças:

Metas e objetivos estabelecidos foram atingidos (P20).

Quando consigo passar aquilo que era necessário (P32).

Tempo hábil para planejar (P34).

Há uma maior segurança da parte da professora (P25).

O tempo estimado foi suficiente [...] E o local escolhido para determinada atividade foi adequado (P6).

Completar todos os passos da atividade (P5).

Quando consigo completar a atividade no tempo planejado [...] Quando percebo retorno da turma em relação ao aprendizado (P11).

Os assuntos ficam conectados aos futuros, não fica uma aula “jogada” (P31).

Quando as mediações planejadas facilitam a compreensão das crianças (P13).

Há a possibilidade de se perceber o que foi ou não bem sucedido e há a flexibilidade em modificar quando necessário (P7).

A questão do tempo apresentada pelas participantes reflete aquilo que Vasconcellos (2012) denomina de dialética qualidade-quantidade, ressaltando a importância da qualidade frente à quantidade em relação à aprendizagem do aluno e ao conteúdo. Para tanto, o autor afirma que a qualidade não existe sem a quantidade e, ao se priorizar a qualidade, o docente também obtém a quantidade. O tempo neste contexto deve ser organizado considerando-se a elaboração do conhecimento.

A dimensão avaliativa foi pouco citada (seis professoras), no que se refere aos resultados da ação educativa:

Na avaliação, a maioria conseguiu atingir os objetivos propostos (P26).

Quando a avaliação é positiva, quando há êxito na execução das metas propostas (tempo propostos, adequações à realidade no decorrer do desenvolvimento do conteúdo, utilização de estratégias significativas) (P21).

A avaliação da atividade com mais acertos do que erros (P38)

Através da análise dos objetivos constatando se foram alcançados ou não [...] Através das ações satisfatórias ou não, advindas como resposta dos alunos diante de avaliações diárias, não formais e gráficas (P36).

O resultado do aprendizado aparece nas atividades subsequentes (P12).

Finalmente, perceber que esse planejamento “teceu” uma rede com todas as atividades e conteúdos trabalhados (não foram conteúdos e atividades jogados ao acaso) (P18).

Na intenção de aprofundar os conhecimentos acerca das questões que estão subjacentes à constituição dos planejamentos de ensino perguntou-se para as professoras qual a relação entre o planejamento e a prática na experiência profissional de cada uma, solicitando que qualificassem esta relação.

As respostas indicaram que a relação entre o ato de planejar a ação e o efetivo exercício da prática docente envolve quatro aspectos apontados: ênfase na melhora da qualidade do trabalho do professor; na melhora da prática pedagógica junto aos alunos; na adequação do planejamento à prática pedagógica e por último, na relação de interdependência entre o planejamento e a prática.

Em relação à melhora da qualidade do trabalho do professor, o aspecto mais citado, com 17 respostas relacionadas, as docentes explicitaram sentirem-se mais seguras para exercer a profissão, ao passo que o planejamento permite verificar resultados, identificar dificuldades e rever práticas. Para elas, o planejamento auxilia na tomada de consciência do como ensinar, promovendo a constante reflexão acerca da condução de sua prática. Seguem alguns exemplos:

É uma relação transformadora, possibilita ao educador maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula. Planejamento adequado, significa refletir constantemente sobre os conteúdos de aprendizagem, procurando analisa-los sempre (P1).

Essa relação é de grande valia. Dificilmente um trabalho sem planejamento será tão bem elaborado quanto um trabalho que é

pensado e formulado para desenvolver determinadas habilidades e conceitos (P33).

Acredito que uma rotina bem planejada, me leva a desenvolver bem meu papel como professor, significa que aquele momento foi pensado, formulado para que os alunos tenham êxito e avancem no dia a dia escolar. Demonstra comprometimento ativo no processo educativo (P28).

O planejamento permite que a prática seja mais organizada, deixa o professor mais seguro para realizar as mediações necessárias para o efetivo ensino (P14).

O momento de planejar me faz sempre pensar e refletir sobre minha prática e tomar decisões sobre minhas ações, visando alcançar objetivos determinados. É o momento em que me organizo e dou intenção ao meu trabalho (P10).

A relação é que através do planejamento, posso verificar resultados, identificar dificuldades para rever minhas práticas, modificar estratégias e atitudes e procurar novas alternativas (P13).

O planejamento para mim é uma maneira de pensar, criar condições e meios que levem os alunos a descobrir, refletir sobre assuntos diversos, portanto, imprescindível para minha prática docente. Sem ele, as aulas seriam improvisadas, sem vínculo, motivação, sem aprendizagens significativas. É planejando que se tem consciência do que se ensina e como se ensina (P21).

O planejamento é quem norteia a nossa prática. É o que nos faz refletir sobre aquilo que queremos que os nossos alunos aprendam e necessitam (P38).

O planejamento é a organização do trabalho, mas a prática realmente nos norteia e facilita o dia a dia com os alunos (P16).

Essa relação é de extrema importância, pois acredito que um professor comprometido e preocupado com seu grupo não tem como improvisar (P17).

As respostas obtidas corroboram o que Vasconcellos (2012, p.73) concebe como método, sendo necessário “[...] entendê-lo como uma postura diante da realidade”. Para o autor, o trabalho nessa perspectiva deve ser realizado mediante três etapas: partir da prática, refletir sobre a prática e transformar a prática.

Ao partir da prática, o professor deve considerar a realidade em que está inserido como ponto de partida para a transformação desejada. A reflexão sobre essa prática deve pautar-se em entender a dinâmica do seu funcionamento com vistas ao planejamento de uma ação transformadora e, por fim, transformar a prática atuando de maneira organizada seguindo as etapas anteriores.

Zabalza (1994, p.51), ao abordar a racionalidade da atuação prática dos professores aponta que o conhecimento prático advém da experiência docente e,

sendo assim, é demarcado pelos condicionantes da conjuntura na qual o trabalho se desenvolveu. O autor ressalta que este conhecimento prático é elaborado a partir de elementos como a teoria, a sua experiência discente e as diferentes aprendizagens adquiridas ao longo do processo de profissionalização e não somente prático.

Em relação à melhora da prática pedagógica junto aos alunos, 9 professoras relataram que devido ao fato de o planejamento nortear a prática docente, os resultados junto às crianças são mais explícitos e eficazes:

A relação entre o planejamento e a prática é essencial para o desenvolvimento educativo de maneira eficaz e eficiente (P37)

Essa relação é muito boa, pois se consegue organizar o que será apresentado às crianças de forma clara e sem repetições, bem como sem deixar nada para trás (P5).

A meu ver o planejamento é essencial para o meu trabalho, através dele que organizo o que vou ensinar e obtenho as respostas positivas ou negativas. Sem ele seria tudo uma bagunça, não saberíamos o que ensinar e a criança não desenvolveria de forma correta (P6).

O planejamento é fundamental para uma boa prática. Sem ele o trabalho fica incompleto e a prática se perde (P8).

Já dei aula planejada e já dei aula improvisada e comprovei que muitas vezes, sem um planejamento prévio eu estava prejudicando meu aluno, pois as ações do professor têm que ser objetivadas, planejadas, temos que sair de um ponto para chegar a outro e para tanto deve se estruturar cada ação a ser aplicada, deve-se planejar para o aluno de fato, aprender (P36).

É uma relação direta e pontual, onde assegura organização, sequenciamento das atividades, estabelece flexibilidade ao dia a dia, tanto das atividades quanto dos aprendizados e ensinamentos, viabiliza segurança para ambas as partes (P7).

Planejamento deixa a prática intencional. É uma relação necessária para qualificar positivamente a prática diária na instituição escolar (P2).

O planejar norteia e facilita atingir o objetivo desejado nas atividades com a criança (P27).

Ao relacionarem a melhora da prática pedagógica ao planejamento de ensino, no que tange ao resultado obtido nas atividades com os alunos, as participantes demonstram a importância daquilo que Vasconcellos (2012) denomina determinação de finalidades. Segundo o autor, a clareza de objetivos permite maior adequação de conteúdos e metodologias. A partir da determinação da finalidade, o professor consegue delimitar como irá desenvolver a atividade de ensino e o porquê, possibilitando que os objetivos sejam apropriados também pelos alunos, integrando todos os envolvidos nesta ação. O planejamento de ensino também pode auxiliar na

melhora das relações interpessoais entre professor e aluno, ao passo que nele podem estar previstos momentos de interação em atividades conjuntas.

Em relação à adequação do planejamento de ensino à prática pedagógica, 6 professoras ressaltaram a importância de o planejamento configurar-se em uma instância flexível, podendo ser ajustado de acordo com as diferentes demandas que surgem no cotidiano escolar:

O planejamento é um norteador de sua prática; ele deve ser flexível de acordo com as demandas educacionais (P35).

É importante planejar, mas nem sempre o contexto, o dia a dia, pode favorecer que tudo saia como deveria. Trabalhamos com pouco material, num espaço físico precário e com pais ausentes (P23).

O planejamento não contempla nem 1/3 do que é realizado, conversado, discutido realmente dentro da realização de qualquer atividade. Não cabe no papel tudo que o professor faz para que haja o aprendizado (P29).

A relação está na possibilidade real em conseguir concretizar o que foi planejado. Qualifico como fundamental, pois o planejamento é algo flexível e posso reestruturá-lo sempre que houver necessidade (P24).

O planejamento norteia a minha prática, mas creio que deva ser flexível..." (P11).

Boa, mas preciso ser melhor organizada, me perco no tempo e na aplicação (P31).

Quanto à questão da flexibilidade do planejamento apontada pelas participantes, Vasconcellos (2012) ressalta que mesmo analisando a realidade e estabelecendo finalidades para a ação educativa, o planejamento de ensino pode não se concretizar na íntegra devido a interferências de naturezas diversas, ocasionando a necessidade de modificação do processo e do produto, ou seja, do plano de ensino e da finalidade da ação pedagógica inicialmente projetados, respectivamente.

Para Freire (1997), a ação organizada configura o ato de planejar. A partir da organização da prática pedagógica, o docente adquire consciência do processo no qual está atuando, tendo seus objetivos claramente delimitados. Assim, diante da necessidade de improvisação, o professor tem a possibilidade de identificar o motivo desta circunstância a partir da avaliação da mesma. Nesse contexto, a improvisação é consciente e faz parte da ação educativa.

Por fim, no que concerne à relação de interdependência entre o ato de planejar e a prática propriamente dita, 6 professoras explicitaram que ambas as instâncias se completam, uma subsidiando a outra:

A relação entre o planejamento e a minha prática ao meu ver é uma relação de vai e vem, porque é através dele que eu elaboro a minha prática e também mudo-a conforme a necessidade da minha turma. Qualifico esta relação de “troca” prazerosa porque não existe maior satisfação do que a de seus alunos avançando (P4).

Planejamento e prática, ambos se completam. Pois com o planejamento damos o ponto de partida para a prática desenvolvendo a atividade proposta (P3).

É uma relação de interdependência, a prática e o planejamento devem “andar juntos” (P25).

Boa relação, norteia o meu trabalho. O planejamento e a prática estão intimamente ligados, favorecendo o processo ensino-aprendizado e esta relação norteia meu trabalho (P12).

Diante das falas das professoras, nota-se que as mesmas concebem o planejamento como uma possibilidade de articular o pensamento enquanto organização da ação pedagógica no plano teórico e a prática.

Gandin (2004, p.93) define a teoria como “[...] um conjunto de conhecimentos que explicam a realidade, isto é, que explicam os fenômenos e suas causas”.

Para esse autor, as teorias são adotadas com vistas à resolução de problemas reais, práticos. Ao analisar a realidade e definir hipóteses para direcionar a ação, o professor está teorizando. A qualidade da prática apresenta melhora a partir da aplicação das teorias (GANDIN, 2004).

Ao analisar os processos de como se constituem os planejamentos de ensino faz-se necessário, considerando que se tem atualmente no panorama educacional brasileiro a implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que garante aos professores o direito à 1/3 de sua jornada de trabalho destinada especificamente ao planejamento do trabalho pedagógico, investigar o impacto desta política educacional para a organização das ações educativas a serem realizadas junto aos alunos.

As participantes foram questionadas a respeito de terem notado ou não diferença na prática pedagógica a partir do momento em que passaram a ter 1/3 de sua jornada de trabalho reservada para a ação de planejar.

Das 38 participantes, 36 responderam que sim e apenas duas apontaram não ter sentido diferença em relação à implementação desta política.

Ao serem questionadas sobre quais aspectos a Lei Federal nº 11.738 (BRASIL, 2008) teriam impactado sua ação docente gerando mudanças na prática educativa, a

definição de um “tempo maior para o planejamento das atividades” (17 respostas), juntamente com a “possibilidade de troca de experiências entre os pares” (11 respostas), foram aspectos bastante citados como sendo uma mudança significativa no cotidiano escolar.

Maior tempo para planejar as aulas, sendo estas na escola (P29).

Tempo adequado para o planejamento (P27).

Mais tempo = atividades mais bem planejadas (P8).

Mais tempo para se planejar, com calma novas ideias surgem (P26).

Temos a oportunidade de estar em contato com colegas [...] Às vezes faço em conjunto onde há troca de ideias (P32).

Conversamos, trocamos experiências (P29)

Mais oportunidades de trocas de experiências com outros professores (P18).

Hoje há uma grande troca de ideias (P26).

As respostas das participantes demonstraram que a implementação dessa lei impactou as condições de trabalho docente em aspectos objetivos e subjetivos.

Vasconcellos (2012) aponta que as ações se desenvolvem mediante as condições existentes. O autor ressalta que as condições objetivas se transformam a partir da ação dos indivíduos, podendo essa mudança ser possibilitada por condições subjetivas, como pela troca de experiências entre os pares citada pelas professoras.

No município onde foi realizado o trabalho de campo, este 1/3 da jornada docente sem a presença de alunos foi dividido em momentos de trabalho coletivo (HTPC) realizados duas vezes na semana, momentos de trabalho individual (HTPI), realizados três vezes na semana e momentos de trabalho remunerado fora do ambiente escolar (HTPL), sendo estes computados em cinco horas semanais.

Os momentos elencados em seu conjunto foram citados por cinco professoras como sendo uma alteração importante na organização da rotina sendo que, relacionados a eles, outras quatro participantes ressaltaram a questão do trabalho remunerado em casa, cinco responderam que os HTPs proporcionaram maior tempo para a reflexão sobre a prática e sete apontaram o aumento do tempo para pesquisar.

Conseguo sentar, parar e pensar sobre minha prática e as dificuldades (P33).

Maior oportunidade de pensar a prática pedagógica no trabalho (P21).

Tempo para refletir a prática educativa (P37).

Tempo para reflexão coletiva (P15).

Temos a possibilidade para a pesquisa (P37).

Maior tempo para pesquisar diferentes atividades (P34).

Conseguimos fazer pesquisas (de atividades, músicas, brincadeiras e estudar (P33).

Possibilidade de pesquisar novas ações (P24).

Agora, planeja-se um período na escola, em casa e somos remuneradas por isso (P36).

Trabalho em casa com remuneração (P22).

As professoras ressaltaram, ainda, que a “implementação dos HTPs proporcionaram a leitura de textos no ambiente de trabalho” (quatro respostas), “maior utilização dos recursos da escola” (quatro respostas), “melhor organização dos recursos e espaços” (quatro respostas) e “planejamento com objetivos mais específicos” (três respostas).

Leitura de textos que nos auxiliam pensar a prática pedagógica e nos traz embasamento teórico (P20).

Reunião dos profissionais no HTPC e discussão de textos (P1).

Maior uso de recursos da escola (P34).

Uso meus momentos para pesquisar, fazer matrizes na escola. Faço tudo aqui (P11).

Consigo fazer o que preciso na escola (P2).

Faço metade das coisas na escola (P31).

É possível organizar os materiais que serão utilizados na execução das atividades, bem como organizar o espaço onde serão desenvolvidas (P19).

Conseguimos preparar melhor materiais e atividades (P17).

Pensar e organizar atividades mais elaboradas utilizando mais recursos (P21).

Realizar um planejamento mais cuidadoso, com mais elementos [...] Organizo de forma coerente todas as etapas do processo ensino-aprendizagem com uma linha de raciocínio, para que nada fique disperso ao acaso (P13).

Planejamento com qualidade e objetivos mais específicos (P24).

Sete participantes relataram que a associação dos fatores descritos promoveu maior valorização da profissão docente.

Pode-se notar nas respostas explicitadas pelas participantes acerca do impacto da implementação da referida lei para a melhoria das condições de trabalho docente que realmente se efetivou o atendimento de diversos fatores que em conjunto,

configuram o cotidiano desse profissional havendo mudanças necessárias explicitadas por Vasconcellos (2012, p. 57):

Se desejamos que o planejamento deixe de ser “um ritual hipócrita”, é fundamental discutirmos as necessárias condições que a escola precisa conquistar e oferecer para se realizar um trabalho digno e coerente. Assim, por exemplo, são frentes de luta dos educadores comprometidos com uma educação transformadora: o empenho para que se tenha melhor remuneração para os professores (de forma a que possam dar menos aulas, não sobrecarregar a jornada de trabalho), concentrar o professor na escola, diminuir rotatividade dos educadores, consolidar a autonomia da unidade escolar, buscar classes com número adequado de alunos, garantir elasticidade na programação, tempo para leitura, pesquisa, realizar trabalho coletivo (não ficar só na base do “cada um cada um”).

Outros aspectos apareceram em menor quantidade, tais como: “observação e avaliação mais completas” (três respostas), “melhora da qualidade do trabalho” (duas respostas), “mudança no comportamento das crianças” (uma resposta) e “maior rigor profissional” (uma resposta):

A observação e avaliação são mais completas (P1).

Mais tempo para rever pontos críticos (P9).

Permitiu organizar as atividades do grupo e avaliar se deu certo (P10).

Melhor qualidade do meu trabalho (13).

Houve mudança do comportamento das crianças (de um lado positivo) [...] As crianças participam mais da aula e aprendem melhor os conteúdos (P25).

Maior rigor profissional: Exigência de um planejamento comum (P35).

As mudanças apontadas, em sua grande maioria, são positivas, no entanto, duas participantes ressaltaram aspectos negativos acerca da questão colocada:

Aumento da parte burocrática; Maior cobrança da Secretaria Municipal da Educação (P28).

Aumento de uma hora de trabalho por dia para o planejamento, porém com textos longos para estudar, com pouco tempo para o planejamento (P 23).

Os resultados obtidos na realização do trabalho de campo, devidamente articulados aos eixos analíticos, permitiram a realização da análise final a partir da confrontação entre o material empírico e o teórico, assim como possibilitaram observar a relação existente entre as respostas, no que tange à questão de pesquisa deste trabalho, demonstrando um todo coeso.

Quanto ao eixo denominado Os objetivos da ação pedagógica junto às crianças pequenas: conceitos de criança e função da Educação Infantil, foram estabelecidas as seguintes relações com o eixo I:

- À medida que as participantes caracterizam a criança como um ser que possui particularidades e características únicas, também reconhecem que o modo de organizar o planejamento de ensino possibilita delinear objetivos voltados ao trabalho com as especificidades do desenvolvimento infantil.
- Ao passo que relataram acerca da criança que se apropria do conhecimento através da sua relação com o outro e aprende por meio das mediações e interações estabelecidas, explicitaram que o planejamento auxilia na clareza quanto aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados junto aos alunos, sendo este um fator essencial para a elaboração de atividades, mediações e recursos adequados, facilitando o desenvolvimento da ação educativa.
- Ao enfatizarem a importância de se observar a realidade do aluno para a elaboração de atividades apropriadas ao seu desenvolvimento, corroboram a conceituação explicitada acerca da criança como um sujeito de direitos, social e histórico, inserido em uma sociedade que possui uma determinada cultura. Desta maneira, demonstram o entendimento de que o planejamento de ensino pode ser um instrumento para garantir às crianças sua cidadania, através da socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo de sua existência.
- As participantes relataram ser função da instituição de Educação Infantil promover o cuidar atrelado aos processos educativos, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, explicitaram que o planejamento de ensino deve ser fundamentado em concepções que promovam este desenvolvimento através da utilização de diferentes estratégias, principalmente por meio do brincar.

No que se refere ao eixo Ensinar e Aprender na Educação Infantil: Aspectos relacionados aos conceitos de ensino e aprendizagem foi possível observar as

seguintes relações com o eixo Estruturação da ação pedagógica: conceitos relativos ao planejamento de ensino:

- Ao explicitarem que a maneira como o professor ensina refletirá no resultado da aprendizagem, segundo as participantes, a ação educativa somente terá bons resultados se a prática docente estiver pautada em objetivos previamente definidos, sendo o planejamento de ensino indispensável para qualificá-la, tornando-a intencional.
- Ao enfatizarem o planejamento enquanto elemento dinamizador dos processos de ensino e aprendizagem, explicitaram que, no decorrer da ação educativa, as crianças ficam mais atentas e seguras ao perceberem a prática direcionada do professor. Para as participantes, estes fatores tornam o ambiente mais harmonioso e a aula mais rica, demonstrando que a relação professor-aluno se configura em fonte de desenvolvimento e aprendizagem para ambas as partes.
- As participantes explicitaram ainda, no que concerne aos processos de ensinar e aprender, que as aulas planejadas se tornam mais atraentes e interessantes para as crianças, além de diminuir a indisciplina.
- A conceituação do planejamento de ensino como um elemento que atribui significação à ação educativa, pois configura-se em uma oportunidade de criar condições e meios para a aprendizagem acontecer.

A confrontação dos dados coletados permitiu observar que os professores concebem a constituição dos planejamentos de ensino como um processo composto tanto por conhecimentos específicos acerca da criança e da aprendizagem infantil, quanto decorrente da qualidade das relações entre professor e aluno, ou seja, entre teoria e prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir da premissa de que as diferentes formas de condução da prática pedagógica podem interferir diversamente no resultado da ação educativa realizada junto às crianças, a questão do planejamento de ensino torna-se essencial para identificar como os professores entendem as relações subjacentes entre a atividade de ensinar e as condições de promoção do ensino.

Deste modo, objetivou-se identificar os conceitos dos professores acerca da criança; os conceitos dos professores sobre a função da Educação Infantil; os conceitos dos professores sobre o ensino; como os professores conceituam a aprendizagem e ainda, identificar a relação entre estas conceituações e o planejamento de ensino.

A análise das concepções trazidas pelas professoras demonstra que esta pesquisa atingiu o objetivo proposto ao revelar coerência com os apontamentos explicitados sobre os elementos que constituem a atividade de planejar. Desta forma, revela a implicação direta das mesmas na constituição dos planos de ensino, assim como a interligação existente entre os conceitos selecionados para a realização da pesquisa. O estudo demonstrou que os conceitos de criança e função da Educação Infantil definem o entendimento de como a criança aprende e acabam direcionando as mediações realizadas junto aos pequenos.

Ao relatarem, em maioria absoluta, que realizam planejamento pedagógico e o consideram necessário para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem à medida em que auxilia na sistematização do mesmo, as docentes demonstram o entendimento de que é necessária uma organização prévia para alcançarem os objetivos da ação educativa.

Os resultados mostram que as participantes conceituam a criança como um ser social em pleno desenvolvimento, capaz e ativa neste processo. Estas definições articuladas à crença de que o aprendizado acontece através da mediação e da interação com o outro, assim como a atividade de ensino, exercem influência decisiva na aprendizagem, corroboram o enfoque teórico histórico-cultural. As docentes reconhecem, ainda, a importância das relações interpessoais para o processo de ensino e aprendizagem demonstrando consciência da atuação docente como um privilegiado recurso para promoção do desenvolvimento infantil.

No entanto, ao serem questionadas sobre a função da escola de Educação Infantil, apesar das professoras apontarem como primordial a garantia do cuidar atrelado aos processos educativos e ao desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico emocional e intelectual por meio da aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, nota-se uma contradição ao identificar que uma grande maioria enfatizou a questão da socialização no que tange às regras e à convivência social como sendo função primordial desta instituição.

As participantes destacaram a interdependência entre a atividade de ensino e aprendizagem, demonstrando acreditarem na decisiva influência que a primeira exerce sobre a segunda. Quando relacionadas ao planejamento de ensino, tais concepções refletem no planejamento da ação pedagógica, ao demonstrarem que um processo de ensino planejado, organizado intencionalmente para o desenvolvimento de objetivos previamente determinados, conferem profissionalidade às suas ações, assim como favorecem a sistematização do trabalho docente.

As professoras entendem o planejamento de ensino como uma instância promotora da aprendizagem, demonstrando reconhecerem as especificidades da educação direcionada à infância, condizendo com os apontamentos relativos à necessidade de serem definidos conteúdos, recursos e espaços apropriados a fim de promoverem um processo de ensino e aprendizagem adequado às crianças pequenas.

Deste modo, foi possível observar ainda as implicações das políticas nacionais direcionadas à primeira etapa da Educação Básica para a constituição dos planejamentos de ensino. Estas, ao serem viabilizadas por meio de publicações efetuadas pelo MEC, trazem em seu conjunto de documentos orientações quanto a organização curricular, recursos para o desenvolvimento da aprendizagem como as interações e brincadeiras e a utilização dos espaços para esta finalidade.

Nota-se contradição, ainda, no que se refere ao que Vasconcellos (2012) e Fusari (2008) apontam como dificuldades encontradas pelos professores em relação ao ato de planejar. Segundo os autores, para os docentes, o planejamento configura-se como uma estruturação inútil diante da dinâmica do cotidiano escolar, ou seja, em simples tarefa burocrática. Neste caso, as participantes não entendem o planejamento

dessa forma, caracterizando-o em alguns momentos inclusive como ferramenta de trabalho, possibilitando a reflexão sobre a prática.

Um fator importante verificado na pesquisa se refere ao processo de avaliação. Embora tenham explicitado a importância da reflexão sobre a prática, este foi um aspecto pouco citado nas respostas das participantes, demonstrando o fato de não observarem que a avaliação e a reflexão estão diretamente relacionadas, uma integrando a outra.

Este trabalho considerou o impacto da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que garante aos professores o direito à 1/3 de sua jornada de trabalho destinada especificamente ao planejamento do trabalho pedagógico e identificou que a sua implementação proporcionou aos professores uma tomada de consciência acerca da dinâmica deste processo, traduzindo-se em um fator de valorização profissional docente.

Assim, as professoras definiram a ação de planejar como essencial ao trabalho do professor, articulando elementos que juntos convergem para uma ação educativa intencional a partir de condicionantes objetivos e subjetivos.

Nesse aspecto, identificaram diferentes fatores que se referem à atividade de ensino e refletem na organização dos planejamentos como a questão do tempo, a troca de experiência entre os pares e a rotina.

Foi possível identificar, ainda, que a coerência das respostas quanto aos conceitos abordados pode ter sido proporcionada pela maneira como é realizada a orientação sobre a elaboração dos planos de ensino no município onde a pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, as atividades elaboradas pelo Laboratório Pedagógico da Educação Infantil mantido pela Secretaria Municipal da Educação e enviadas aos professores, configuram-se em um instrumento de formação continuada em serviço para o professor por conterem na estrutura uma justificativa teórica que embasa a sua constituição.

A análise dos dados coletados permitiu a apreensão do planejamento de ensino enquanto uma questão nuclear para o trabalho docente.

Nesse contexto, a atividade de planejar situa a atuação dos professores em uma perspectiva social mais ampla, caracterizando-os como agentes de transformação e mudança.

Trata-se de um tema relevante para a consolidação da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, assim como para a caracterização destas instituições como espaços de educação. Ao revelar a diversidade de aspectos que envolvem a atividade de ensinar e aprender junto aos pequenos, assim como de conhecimentos necessários para a elaboração de um planejamento de ensino que promova o desenvolvimento infantil, este estudo ressalta a importância de uma formação docente direcionada para as especificidades dessa fase do processo de escolarização, conferindo identidade profissional aos que nela atuam.

Desta forma, o planejamento de ensino na Educação Infantil torna-se fator indispensável para garantir às crianças seus direitos de cidadania.

Diante do exposto, este trabalho traz contribuições para a reflexão dos professores acerca da atividade de planejar como uma oportunidade de pensar sobre os objetivos da ação educativa, considerando-o como método de trabalho da atuação docente e parte do processo de avaliação da aprendizagem das crianças.

Nesta pesquisa, a organização e a estrutura da prática pedagógica foi analisada em todos os âmbitos da sua constituição. Resta saber apenas, como estas ações educativas efetivamente se desenvolvem no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil. In ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013a, p. 17-39.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013b. p. 13-37.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 39-65.

ARCE, A.; RAUPP, M. D. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2012, p.51-91.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, H. H. O.; PRADO, A. E. F. G. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In ARCE, A; JACOMELI, M.R.M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de três anos. In ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 107-128.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no D. O. U., de 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC. SEF, 1998a. vol. 1-2-3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b. vol. 1-2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília. A Secretaria, 1999a.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicada no D. O. U., de 10/01/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em 18/05/2011.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Pró-infantil:** programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil. Brasília: MEC. SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC. SEB, 2006a. vol. 1-2

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC. SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC. SEB, 2006c.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006d, Seção 1, p. 11.

_____. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006e. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Lei n. 11.738**, de 16/07/2008. Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de julho de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 21 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC. SEF, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC. SEF, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5 do CNE/CEB**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009c, Seção 1, p. 18.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: Manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC. SEB, 2012.

_____. **Lei n. 12.796**, de 04/04/2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 05 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 21 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação. A Etapa da Educação Infantil. In BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abril 2016, p.31-51.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar 2016**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2016b Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, jul./dez.1999. p. 11-21. Disponível em <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>> Acesso em: 29 jan. 2018.

CERISARA, A.B. O referencial curricular para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n. 80, set. 2002. p. 326-345. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2018.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para os Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131. abr./jun. 2015, p. 299-324. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2018.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre, Artmed, 2007. pp. 277-292.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A Gestão da Educação como Gérmem da Formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97. set/dez. 2006, p. 1.341-1358. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2018.

FORNEIRO, L.I. A Organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação infantil**. Porto Alegre. ARTMED, 1998. p. 229-281.

FREIRE, M. A aventura de ensinar, criar e educar. In: CAMARGO, F.; DAVINI, J.; FREIRE, M.; MARTINS, M. C. (Org.). **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**, 2. ed. Espaço Pedagógico, set de 1996. p. 05-09.

_____. O sentido dramático da aprendizagem. In: CAMARGO, F.; DAVINI, J.; FREIRE, M.; MARTINS, M. C. (Org.). **Avaliação e planejamento a prática educativa em questão**. Instrumentos Metodológicos II, 1. ed. Espaço Pedagógico, jun. de 1997. p. 06-30.

_____. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas, 2008. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> Acesso em 22 ago. 2016.

FURTADO, M. A. **Concepções de creches em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de Educação**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17130/1/2014_MichelleAbreuFurtado.pdf> Acesso em: 21 set. 2015.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**, 14. ed. São Paulo: Loyola, dez de 2004.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. "O rei está Nú": Um debate sobre as funções da pré-escola". **Cadernos CEDES**, n. 09, São Paulo, 1984, p. 27-38.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, Campinas. out. 2006. p. 797-818.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil, uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 05-19, São Paulo, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 29 de jan. 2018.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite à Reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 01, jan./abr. 2012, p.67-77. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18549/9792>> Acesso em: 29 de jan. 2018.

MARAFON, D. Entre uma pedagogia da assistência e uma pedagogia compensatória: Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche (1993). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26. jan./jun. 2013.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. C. Sobre a observação. In: CAMARGO, F.; DAVINI, J.; FREIRE, M.; MARTINS, M. C. (Org.). **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**, 2. ed. **Espaço Pedagógico**, set de 1996. p. 15-19.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, v. 5, n.2, p. 61-70, Bauru,

1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a06v5n2.pdf>> Acesso em 28 de jun. 2017.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L. M.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006, p. 193-202.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 01, jan./jun. 2007, p.83-103. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>> Acesso em: 29 de jan. 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Cláudia Berliner (Trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 anos. **Em aberto**. V. 18, p. 89-97, n. 73, Brasília, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1113/1013_StelaMarisLagosOliveira.pdf> Acesso em 11/01/2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. & PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, reconstruindo o futuro**, Porto Alegre, Artmed, 2007. pp.13-36.

OSTETTO, L. M. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. M. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-200.

_____. (Org.). Observação, Registro, Documentação: Nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. M. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 13-32.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191. Disponível em < <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2018.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. São Paulo, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In ARCE, A; JACOMELI, M.R.M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p.53-79.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In ARCE, A; JACOMELI, M.R.M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p.81-106.

SILVA, M.S.P. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola** vol. 5 n. 9 Brasília. Jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_09_2011.pdf>. Acesso em 29 de jan. 2018.

SOUZA, M. C. B. R. **A Concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível, em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf> Acesso em: 29 jan. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Processo de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2012, 22ª Edição.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3ª ed., Campinas - SP, Papyrus, 1994.

_____. Ensino e Avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 18ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012, p. 149-169.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1988. p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA AO PROFESSOR

Prezado professor,

Estou realizando uma pesquisa de mestrado com o objetivo de identificar a relação entre os conceitos trazidos pelos professores acerca de criança, ensino, aprendizagem, função da Educação Infantil e as suas influências na constituição do planejamento de ensino.

Acredito que os resultados irão auxiliar outros interessados (pesquisadores, gestores, professores) a organizarem e valorizarem a prática profissional nas instituições de Educação Infantil, pois mostrará o trabalho realizado e os conhecimentos que envolvem o seu planejamento.

Com isso, espero auxiliar na valorização da profissionalidade docente na Educação Infantil, contemplando as opiniões e práticas dos professores que são os atores principais desse processo.

Para tanto, é muito importante que cada participante responda ao questionário de forma sincera e mais completa possível. As respostas serão analisadas na sua totalidade pois, o foco da pesquisa não está em casos particulares e sim no grupo de participantes. Ou seja, é importante saber o que o grupo de professores pensa sobre cada questão. Ninguém será identificado e esse material ficará sob minha guarda para análise, não sendo disponibilizado para qualquer outra pessoa que não esteja ligada a pesquisa.

Conto com a sua colaboração para que possamos construir uma Educação Infantil de qualidade a partir das considerações daqueles que cotidianamente, apesar das adversidades, garantem o desenvolvimento desta etapa tão importante da Educação Básica.

Muito obrigada!!!!

Amine Quintas Corrêa

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
CÂMPUS DE ARARAQUARA-SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para professores)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANEJAMENTO DE ENSINO EM FOCO, sob a responsabilidade da Mestranda Amine Quintas Corrêa e orientação da Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de identificar as relações existentes entre as concepções trazidas pelos professores atuantes na Educação Infantil acerca dos conceitos de criança, ensino, aprendizagem e função da Educação Infantil e suas influências na constituição dos planejamentos de ensino.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção de participantes da pesquisa: ser professor atuante na Educação Infantil junto a crianças de cinco anos de idade e exercer a docência no município de Araraquara anteriormente à implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que garante aos professores o direito à 1/3 de sua jornada de trabalho destinada especificamente ao planejamento do trabalho pedagógico e ainda, não acumular cargos, mantendo exclusividade com o município.

Sua participação consistirá em responder às questões de um roteiro de entrevista, previamente estabelecido, cujo conteúdo diz respeito ao: conceito de criança, conceito de ensino, conceito de aprendizagem, conceitos relativos à função da educação infantil e conceitos relativos ao planejamento de ensino da Educação Infantil. Caso aceite, a entrevista será gravada por um gravador. Caso contrário, será anotada manualmente em um caderno de campo e ou digitada em um computador. O texto completo da entrevista será retornado para sua anuência, ou não, do que nele estiver registrado. E você poderá suprimir trechos e/ou incluir outros, tudo de acordo com a sua vontade. Desse modo, seu direito será assegurado não somente no que se refere à identidade, mas também ao conteúdo da

entrevista. Ressalta-se, que o uso das informações contidas nas entrevistas será exclusivamente acadêmico em todas as etapas da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir. A sua recusa em participar não trará prejuízo de nenhuma natureza para a instituição na qual atua. Outrossim, sua instituição poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, bastando para isso solicitar esses instrumentos a essa pesquisadora.

É necessário afirmar que podem haver riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas quando ocorrem são administrados eticamente pelo pesquisador e institucionalmente, neste último caso, haverá indenização com cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante de acordo com Resolução 466/2012, Art. II.7.

A pesquisadora estará sempre à disposição para dirimir quaisquer dúvidas. O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos com a Educação Infantil, assim como da melhoria da qualidade de ensino para esta modalidade de ensino, pois busca proporcionar aos professores a oportunidade de refletirem sobre como as concepções pessoais acerca dos conceitos de criança, ensino, aprendizagem e função da Educação Infantil, podem influenciar a elaboração do planejamento de ensino. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Mestranda Amine Quintas Corrêa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada na Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da Pesquisa

Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Pesquisadora orientadora do projeto
Professora Assistente
Departamento de Educação Especial
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP - Campus de Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737.
CEP 17525-000.
Tel.: (14) 34021331
e-mail: fabianavitta@gmail.com

Mestranda Amine Quintas Corrêa

Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar /
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 –
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901-
Araraquara– SP
Telefone: (16) 3508-8355/ (16) 992333657
e-mail: aminecorrea@yahoo.com.br

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
CÂMPUS DE ARARAQUARA-SP

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilma.

Diretora do _____

Amine Quintas Corrêa, RG 30.480.046-6, diretora de escola, registro funcional nº 17642-7, vem à presença de V. S.^a requerer a autorização para realizar pesquisa e coleta de dados nesta unidade escolar, conforme detalhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Parecer emitido pelo comitê de Ética da Plataforma Brasil referente à pesquisa "Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O Planejamento de Ensino em Foco".

Certa de contar com a aquiescência da solicitação, pede deferimento.

Araraquara, ____ de _____ de 2017.

Amine Quintas Corrêa

APÊNDICE D**PROTOCOLO PARA A COLETA DOS DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

1 - Data de nascimento: _____

2 - Qual a sua formação inicial?

() magistério () nível superior

Graduação: _____

3 - Ano de ingresso na graduação: _____

4 - Ano de finalização na graduação: _____

5 - Já fez outra graduação?

() sim () não

Se sim, qual? _____

6 - Já fez pós-graduação?

() sim () não

Se sim, qual? _____

7 - Quanto tempo você trabalha com a faixa etária de 5 anos?

8 - Cite 3 objetivos da educação junto à criança de 5 anos?

1. _____

2. _____

3. _____

9 - Qual a sua concepção de criança?

10 - Como a criança aprende?

11 - Descreva 3 aspectos que você acredita que deva ser ensinado à criança nessa faixa etária?

1. _____

2. _____

3. _____

12 - Você acredita que há relação entre ensino e aprendizagem nesta etapa?

() Sim () Não

Se sim, descreva.

13 - Para você, qual a função da escola de educação infantil junto à criança de 5 anos? Aponte 3 funções

1. _____

2. _____

3. _____

14 - Você faz planejamento pedagógico?

() Sim () Não

Com que periodicidade?

15 - Você acredita que o planejamento pedagógico pode favorecer a aprendizagem das crianças?

() Sim () Não

Se sim, descreva.

16 - Você nota diferença na prática em sala de aula quando as atividades são planejadas?

() Sim

() Não

Se sim, em que aspectos? Cite 3.

1. _____

2. _____

3. _____

17 - Cite 3 fatores que levam você a considerar que o seu planejamento pedagógico foi bem-sucedido.

1. _____

2. _____

3. _____

18 - Em relação ao planejamento pedagógico, complete os quadros abaixo:

Planejamento pedagógico	
Elementos (quais os elementos que constituem o planejamento pedagógico)	1- 2- 3- 4- 5-
Para cada item que colocou na linha de cima, faça uma descrição sobre o que significa e como se constitui.	
Itens	Descrição

19 - Você nota diferença na sua prática pedagógica a partir do momento em que se assegurou 1/3 da sua jornada de trabalho para o planejamento?

() Sim

() Não

Se sim, complete o quadro abaixo, apontando 3 mudanças.

Antes da Lei do 1/3	Após a Lei do 1/3

20 - Qual a relação entre o planejamento e a prática na sua experiência profissional? Como você qualifica esta relação?

APÊNDICE E

QUESTÃO 8: OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO JUNTO À CRIANÇA DE 5 ANOS

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
DESENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> • RACIOCÍNIO LÓGICO • PENSAMENTO CRÍTICO • ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO, MEMÓRIA • APRENDIZAGENS DE DIVERSOS CONTEÚDOS (ARTES, MÚSICA, MATEMÁTICA, INSERÇÃO NA LEITURA) • PSICOMOTRICIDADE • POTENCIALIDADES • DIFERENTES LINGUAGENS • IDENTIDADE • AUTONOMIA • COMUNICAÇÃO •
ENTENDER	<ul style="list-style-type: none"> • REGRAS QUE REGEM O GRUPO SOCIAL
PREPARAR	<ul style="list-style-type: none"> • PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL • PARA A LEITURA E A ESCRITA
FORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • CRIANÇAS AUTÔNOMAS CRÍTICAS E CONSCIENTES
AMPLIAR	<ul style="list-style-type: none"> • CONHECIMENTOS • RELAÇÕES SOCIAIS • AMPLIAR EXPERIÊNCIAS
INTERAGIR	<ul style="list-style-type: none"> • INTERAGIR COM O MEIO
BRINCAR	<ul style="list-style-type: none"> • BRINCAR
PROMOVER	<ul style="list-style-type: none"> • BEM ESTAR FÍSICO, EMOCIONAL, INTELLECTUAL • SITUAÇÕES ONDE AS CRIANÇAS EXPRESSEM EMOÇÕES, PENSAMENTOS, SENTIMENTOS, DESEJOS E NECESSIDADES • ACESSO A UM CONJUNTO DE SABERES EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO
CONSTRUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • DO CONHECIMENTO
CONVIVER	<ul style="list-style-type: none"> • SOCIALMENTE
ESTIMULAR	<ul style="list-style-type: none"> • AS DIFERENTES ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS • O INTERESSE PELO PROCESSO DE CONHECIMENTO
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> • DE MANEIRA LÚDICA

CRIAR	<ul style="list-style-type: none"> • CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
APRIMORAR	<ul style="list-style-type: none"> • O MOVIMENTO AMPLO/FINO
INCENTIVAR	<ul style="list-style-type: none"> • A LEITURA E A ESCRITA
DOMINAR	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEITOS
VIVENCIAR	<ul style="list-style-type: none"> • SITUAÇÕES E DESCOBERTAS • JOGOS SIMBÓLICOS

QUESTÃO 09: QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA?

CONCEPÇÕES LIGADAS A ASPECTOS:	DESCRIÇÃO
SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • SER SOCIAL • NECESSITA DE MEDIAÇÃO • POSSUI DIREITOS E DEVERES • SE DESENVOLVE ATRAVÉS DO ENSINO E DA INTERAÇÃO COM O OUTRO • SER MAIS LINDO E PURO QUE EXISTE • CRIANÇA É UM PEDACINHO DE DEUS EM MINHA VIDA • SUJEITO QUE COLABORA NA SUA APRENDIZAGEM • A CRIANÇA É UM SER ATIVO E QUE DEVEMOS ENCAMINHÁ-LA PARA O APRENDIZADO DAQUILO QUE LHE FALTA
BIOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • SER EM DESENVOLVIMENTO • POSSUI CAPACIDADE PARA APRENDER • SER EM FORMAÇÃO • POSSUI ESPECIFICIDADES FÍSICAS E INTELLECTUAIS • CRIANÇA É VIDA EM MOVIMENTO • SER EM CONSTANTE DESENVOLVIMENTO AMPLIANDO OS ESQUEMAS (ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO) • SER DOTADO DE CURIOSIDADE E DINAMISMO
BIOLÓGICOS/SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • SER CURIOSO E ATIVO/PARTICIPATIVO • SE DESENVOLVE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO COM O MEIO • NECESSITA DE CUIDADOS E ORIENTAÇÕES • SER SINGULAR COM PARTICULARIDADES • SER EM CONSTRUÇÃO • INDIVÍDUO EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO • CONSTRÓE CONHECIMENTO

QUESTÃO 10: COMO A CRIANÇA APRENDE?

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • APRENDE COM O OUTRO • APRENDE POR OBSERVAÇÃO • FAZENDO JUNTO COM O ADULTO • ATRAVÉS DA INTERAÇÃO • NECESSITA DE MODELOS/EXEMPLOS • POR MEIO DA MEDIAÇÃO (ADULTOS, OUTRAS CRIANÇAS, PRODUTOS CULTURAIS) • VIVENCIANDO SITUAÇÕES • ATRAVÉS DA TRANSMISSÃO DE CONCEITOS E CONTEÚDOS ADEQUADOS PARA A IDADE • INCENTIVO FAMILIAR • CONVIVENDO COM O OUTRO, TROCANDO EXPERIÊNCIAS • IMITANDO • EXPERIMENTANDO, VIVENCIANDO • APRENDE COM O MEIO SOCIAL • APRENDE A PARTIR DAS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM AS PESSOAS E COM O MUNDO EM QUE VIVE • EM COOPERAÇÃO COM SEUS COMPANHEIROS E DOCENTE • MEDIANTE ESTÍMULOS • ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA • APRENDE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • ELABORA ESSE APRENDIZADO • CONSTRUINDO CONHECIMENTO • FORMULANDO HIPÓTESES
BIOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • CADA CRIANÇA TEM SEU RITMO • APRENDER É INERENTE À CRIANÇA • ATRAVÉS DA MATURAÇÃO DAS ESTRUTURAS BIOLÓGICAS
AFETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • VÍNCULO AFETIVO COM O PROFESSOR • MEDIANTE CARINHO E COMPREENSÃO
BRINCAR	<ul style="list-style-type: none"> • BRINCANDO • ATRAVÉS DO LÚDICO

QUESTÃO 11: ASPECTOS QUE DEVEM SER ENSINADOS À CRIANÇA DE 5 ANOS

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
DESENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> • ATIVIDADES LIGADAS À LINGUAGEM ORAL E ESCRITA • PROCESSOS MENTAIS DA MATEMÁTICA • ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO • DIFERENTES PERCEPÇÕES: AUDITIVA, VISUAL, ESPACIAL • ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO • CRIATIVIDADE • CAPACIDADE COGNITIVA • PENSAMENTO CRÍTICO • ORIENTAÇÃO TEMPORAL E ESPACIAL • GOSTO PELA LEITURA • ENTENDIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA E DOS NÚMEROS • VALORES E BOM CONVÍVIO SOCIAL • AUTONOMIA FÍSICA E VERBAL • ATITUDES DE PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE • HABILIDADES/CAPACIDADES MOTORAS REFERENTES À FAIXA ETÁRIA • ATIVIDADES DE MOTRICIDADE JUNTO ÀS CRIANÇAS
AJUDAR	<ul style="list-style-type: none"> • A CRIANÇA A DESENVOLVER MELHOR E DE FORMA NATURAL SUA COMPETÊNCIA E CAPACIDADE
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> • ELEMENTOS E RELAÇÕES DO CONTEXTO SOCIAL E NATURAL • DIFERENCIAR E RECONHECER LETRAS E NÚMEROS • RECONHECIMENTO E ESCRITA DO NOME COMPLETO • CONTEÚDOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, ARTES, HISTÓRIA • QUE AS LETRAS REPRESENTAM SONS DAS PALAVRAS • DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS IDEIAS • ASPECTOS DA NOSSA CULTURA • PRODUZIR CONHECIMENTO • ROTINA: NOÇÃO TEMPORAL • EXPRESSAR SEUS SENTIMENTOS • RELACIONAR-SE COM O PRÓXIMO E COM O MEIO • COOPERAÇÃO: LIDAR COM FRUSTRAÇÕES, REGRAS E LIMITES • VALORES E ATITUDES
ESTIMULAR	<ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES COGNITIVAS • HABILIDADES MOTORAS

QUESTÃO 12: EXISTE RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM?

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
ÊNFASE NO ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • É PRECISO ENSINAR PARA QUE HAJA APRENDIZAGEM • O ENSINO É A FERRAMENTA QUE CONSOLIDA EXPERIÊNCIAS E SABERES • ENSINAR COMO FERRAMENTA PARA ATINGIR A APRENDIZAGEM • SEM O ENSINO NÃO TEM APRENDIZAGEM • A MANEIRA COMO O PROFESSOR ENSINA SERÁ O RESULTADO DA APRENDIZAGEM • O ENSINO DEVE SER PLANEJADO E CONSCIENTE PARA QUE A APRENDIZAGEM SEJA GARANTIDA • O ENSINO EXISTE PARA MOTIVAR A APRENDIZAGEM, ORIENTÁ-LA. O ENSINO SERIA ENTÃO, FATOR DE ESTIMULAÇÃO INTELECTUAL. É O QUE FAZ COM QUE ACONTEÇA O APRENDIZADO • COMO É POSSÍVEL OCORRER A APRENDIZAGEM SEM O ENSINO • CADA CRIANÇA TEM UM RITMO DE APRENDIZAGEM, NO ENTANTO, O ENSINO DEVE AMPLIAR O CONHECIMENTO SOCIAL, CULTURAL PSICOLÓGICO E COGNITIVO DELA
ÊNFASE NA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO HÁ ENSINO SEM APRENDIZAGEM • É ATRAVÉS DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM QUE A CRIANÇA É DESAFIADA A IR AO ENCONTRO DO NOVO, PRODUIR, ELABORAR E REELABORAR CONHECIMENTOS
ÊNFASE NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAR É UM PROCESSO DIALÓGICO • O ENSINO FORNECE NOVAS EXPERIÊNCIAS E NOVAS VIVÊNCIAS, POSSIBILITANDO NOVAS APRENDIZAGENS • ENSINO COMO POSSIBILIDADE DE DESPERTAR NA CRIANÇA INÚMERAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM • UM DEPENDE DO OUTRO, ASSIM, UM COMPLETA O OUTRO • ENSINO COMO DESAFIO PARA GERAR A APRENDIZAGEM • A CRIANÇA NÃO APRENDE SOZINHA. ENSINO E APRENDIZAGEM ESTÃO LIGADOS PARA QUE ACONTEÇA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS • ENSINO E APRENDIZAGEM SÃO COISAS DEPENDENTES • O ENSINO E A APRENDIZAGEM ESTÃO INTERLIGADOS GARANTINDO A COMPREENSÃO SISTEMATIZADA DOS CONTEÚDOS E CONCEITOS

QUESTÃO 13: QUAL A FUNÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO/OBJETIVOS
DESENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> • HABILIDADES • RACIOCÍNIO • HABILIDADES • CONTEÚDOS MÍNIMOS PARA QUE O ALUNO AVANCE NA SUA VIDA ESCOLAR • ESPECIFICIDADES INTELLECTUAIS • PROCESSOS DE APRENDIZAGEM • SOCIALIZAÇÃO • ÉTICA • HÁBITOS • ESPECIFICIDADES SOCIAIS • AUTONOMIA • ESPECIFICIDADES AFETIVAS • CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO
PROPORCIONAR	<ul style="list-style-type: none"> • DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AFETIVO
CONTRIBUIR	<ul style="list-style-type: none"> • DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
INTRODUZIR	<ul style="list-style-type: none"> • CONTATO COM O CONHECIMENTO
OFERECER	<ul style="list-style-type: none"> • PARÂMETROS E INFORMAÇÕES ESTRUTURANTES • INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM • ATIVIDADES DIFERENCIADAS QUE ENVOLVAM EDUCAR-BRINCAR
FAVORECER	<ul style="list-style-type: none"> • AS RELAÇÕES SOCIAIS • O INGRESSO DA CRIANÇA NA ESCOLA DE FORMA SEGURA, AGRADÁVEL E PRAZEROSA
VALORIZAR	<ul style="list-style-type: none"> • AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, RESPEITANDO O ESPAÇO DO OUTRO
INTEGRAR	<ul style="list-style-type: none"> • INTEGRAR AS CRIANÇAS À ROTINA DA ESCOLA LEVANDO A CONHECER E PARTICIPAR HARMONIOSAMENTE DA VIDA ESCOLAR
PROPICIAR	<ul style="list-style-type: none"> • TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E INTERAÇÕES LÚDICAS DIRECIONADAS À APRENDIZAGENS DIVERSAS • EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS • UM AMBIENTE LIVRE, COM RESPEITO À LIBERDADE E CRIATIVIDADE DOS ALUNOS

ENRIQUECER	<ul style="list-style-type: none"> • A CAPACIDADE EXPRESSIVA
UTILIZAR	<ul style="list-style-type: none"> • UMA LINGUAGEM QUE FAVOREÇA A APRENDIZAGEM: PLÁSTICA, DA ORALIDADE E DA ESCRITA
ESTIMULAR	<ul style="list-style-type: none"> • A APRENDIZAGEM POR MEIO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS • INDEPENDÊNCIA, RESPONSABILIDADE E INTERESSE NA APRENDIZAGEM
PREPARAR	<ul style="list-style-type: none"> • A CRIANÇA PARA CONVIVER COM OUTRAS PESSOAS
CONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE E DE PARCIALIDADE E EXPANDIR CAPACIDADES
ATENDER	<ul style="list-style-type: none"> • AS NECESSIDADES BÁSICAS DE SEGURANÇA, CUIDADO E EDUCAÇÃO
PROMOVER	<ul style="list-style-type: none"> • PROMOVER O CONVÍVIO SOCIAL
GARANTIR	<ul style="list-style-type: none"> • DIREITO AO BRINCAR • O ENSINO • NOVAS POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTO POR MEIO DA INSERÇÃO SOCIAL • UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE ONDE PROPORCIONE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA •
PERMITIR	<ul style="list-style-type: none"> • PERMITIR QUE A CRIANÇA AMPLIE SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E ESTABELEÇA VÍNCULOS
ENSINAR	<ul style="list-style-type: none"> • ENSINO E APRENDIZAGEM COMO BASE PARA UMA VIDA LONGA ESCOLAR • CONHECIMENTOS QUE VÃO ALÉM DO COTIDIANO DA CRIANÇA

QUESTÃO 15: O PLANEJAMENTO PODE FAVORECER A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS?

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • PLANEJAMENTO COMO PARTE DA ROTINA • INSERE E SUPERA DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA • QUANDO REALIZADO DIARIAMENTE/SEMANALMENTE, PERMITE INTERVIR E MELHORAR AS AULAS • AJUDA A SELECIONAR CONTEÚDOS E OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS • ATRAVÉS DELE CONTEMPLAMOS TODAS AS CRIANÇAS EM SUAS DIFICULDADES E FACILIDADES • PROPORCIONA ORGANIZAÇÃO E DISCIPLINA • POSSIBILITA AO PROFESSOR ENCONTRAR SOLUÇÕES PARA OBTER AVANÇOS NO DESENVOLVIMENTO • NORTEIA AS AÇÕES E PERMITE ACOMPANHAR AS NECESSIDADES DO GRUPO • POSSIBILITA MUDANÇAS QUE PERMITAM UMA APRENDIZAGEM ENRIQUECEDORA • FORMA UMA “ESTRUTURA PARA TRANSMITIR O CONHECIMENTO ÀS CRIANÇAS • PLANEJAMENTO FUNDAMENTADO EM CONCEPÇÕES • IMPORTÂNCIA DA FLEXIBILIDADE DO PLANEJAMENTO A FIM DE ATENDER AS PARTICULARIDADES DAS CRIANÇAS • PERMITE O AVANÇO NAS ETAPAS NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO E A NÃO PULAR ETAPAS IMPORTANTES • PERMITE UMA ESTRUTURA E UMA SEQUÊNCIA LÓGICA • POSSIBILITA LEVANTAR CONTEÚDOS, ATIVIDADES, BRINCADEIRAS E OUTROS ASPECTOS QUE SE APROXIMAM DO UNIVERSO DA CRIANÇA • ARTICULA AS METAS ÀS ESTRATÉGIAS • FUNÇÃO DE PREVER AS MELHORES CONDIÇÕES PARA PROMOVER A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES PELA CRIANÇA
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • PERMITE OBSERVAR E AVALIAR O QUANTO OS ALUNOS CRESCERAM DENTRO DO PERÍODO DE ABRANGÊNCIA DO PLANEJAMENTO • OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO MAIS VISÍVEIS • PERMITE VIZUALIZAR OS CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS E AVALIAR
FAVORECIMENTO DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • PRECISA PLANEJAR PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM • O PLANEJAMENTO OFERECE UM AMBIENTE E RECURSOS FACILITADOR PARA QUE OCORRA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
MELHORIA NA QUALIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • PERMITE QUE HAJA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA • PROPORCIONA MAIOR SEGURANÇA PARA O PROFESSOR • FERRAMENTA IMPORTANTE

QUESTÃO 16: VOCÊ NOTA DIFERENÇA NA PRÁTICA EM SALA DE AULA QUANDO AS ATIVIDADES SÃO PLANEJADAS?

ASPECTO	DESCRIÇÃO	PROFESSOR/ALUNO
PROPORCIONA	<ul style="list-style-type: none"> • ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES E MEDIAÇÕES ADEQUADAS, À MEDIDA EM QUE SE SABE O QUE OS ALUNOS DEVEM APRENDER • A SEPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS ADEQUADOS, FACILITANDO O PROCESSO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. • SEGURANÇA NAS AÇÕES • A SEQUENCIAÇÃO DOS CONCEITOS A SEREM TRABALHADOS • A REFLEXÃO ACERCA DO SEU ATO EDUCATIVO • MELHORA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO • MAIOR COERÊNCIA PARA A AÇÃO EDUCATIVA • MAIOR REFLEXÃO PARA AS PRÓXIMAS AÇÕES • ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS A SEREM UTILIZADOS • OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO OBJETIVO • MAIOR CLAREZA NA TRANSMISSÃO DOS CONTEÚDOS • MAIOR CLAREZA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS • AO PROFESSOR ENCONTRAR SOLUÇÕES PARA OBTER AVANÇOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO • COERÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS E CONTEÚDOS • MAIOR TRANQUILIDADE PARA TRABALHAR • ENRIQUECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE COM ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS, MAIS ESTIMULANTES • CONDUTA DIRECIONADA DO DOCENTE • MAIOR PRATICIDADE NAS AÇÕES • EXPLICITAÇÃO DE PRINCÍPIOS • APROVEITAMENTO TOTAL DO CONTEÚDO • ANTECIPAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PARA AS CRIANÇAS AVANÇAREM • INTERLIGAR UMA ATIVIDADE A OUTRA, FORMANDO UMA “REDE” DE CONHECIMENTOS. 	PROFESSOR

QUESTÃO 19: APONTE MUDANÇAS NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO 1/3

MUDANÇAS	DESCRIÇÃO
POSITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • MAIS TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES • CONVERSAS, TROCA DE EXPERIÊNCIA • LEITURA DE TEXTOS EM HTPC • MENOS SOBRECARGA DE TRABALHO • MAIOR VALORIZAÇÃO/ INÍCIO DA VALORIZAÇÃO • TEMPO RESERVADO PARA O PLANEJAMENTO • PLANEJAMENTO REALIZADO SEM A PRESENÇA DOS ALUNOS • DIMINUIÇÃO DO TRABALHO “LEVADO PARA CASA” • CONDIÇÕES DE ELABORAR ATIVIDADES MAIS COMPLEXAS, ENVOLVENDO A CONFECÇÃO DE MATERIAIS • TEMPO PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA • TEMPO PARA PESQUISAR • MOMENTO PARA ESTUDO E DISCUSSÕES • TRABALHO EM CASA COM REMUNERAÇÃO (HTPL) • PERMITIU ORGANIZAR AS ATIVIDADES DO GRUPO E AVALIAR SE DEU CERTO • FACILITA A PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES • PROPORCIONOU MAIOR CALMA E DEDICAÇÃO AO QUE ESTÁ SENDO PLANEJADO • MELHOR ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS E ESPAÇOS • MELHOR QUALIDADE DO TRABALHO • PERMITIU ORGANIZAR DE FORMA MAIS COERENTE TODAS AS ETAPAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM • MAIS DINHEIRO PARA COMPRAR RECURSOS • HTPC, HTPI E HTPL • MAIOR USO DOS RECURSOS DA ESCOLA • MAIOR RIGOR PROFISSIONAL: EXIGÊNCIA DE UM PLANEJAMENTO COMUM • PLANEJAMENTO COM OBJETIVOS MAIS ESPECÍFICOS • OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO MAIS COMPLETAS • FOCO NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES • TEMPO PARA REVER O PLANEJAMENTO • MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS (DISCIPLINA): REFLEXO DE UM PLANEJAMENTO MAIS ADEQUADO • MAIOR PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AULAS • MAIOR DISPOSIÇÃO
NEGATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • MAIOR COBRANÇA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO • AUMENTO DA PARTE BUROCRÁTICA • AUMENTO DE UMA HORA DE TRABALHO POR DIA PARA O PLANEJAMENTO, PORÉM COM TEXTOS LONGOS PARA ESTUDAR, COM POUCO TEMPO PARA O PLANEJAMENTO.