



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Licenciatura em Pedagogia

Viviane Pereira Cajazeira

Planejamento na Educação Infantil: desafios e perspectivas

Rio de Janeiro – RJ
2016

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Viviane Pereira Cajazeira

Planejamento na Educação Infantil: desafios e perspectivas

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela de Oliveira
Guimarães

Rio de Janeiro – RJ

2016

Viviane Pereira Cajazeira

Planejamento na Educação Infantil: desafios e perspectivas

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães

Prof.^a Dr.^a

Prof.^a Dr.^a

Rio de Janeiro – RJ

2016

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, agradeço, em primeiro lugar, à Deus pela vida e por iluminar toda minha trajetória, permitindo que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus pais, David Conceição e Maria Goretti Cajazeira, aos meus irmãos, Lucas Cajazeira e Maicom Cajazeira, aos meus tios Osório de Lima e Josélia de Lima, pelo apoio, confiança e incentivo durante a graduação.

Sou muito grata a minhas amigas Adriana Melquiades e Iasmim de Oliveira por toda confiança, apoio e amizade durante a minha vida.

Agradeço aos amigos que fiz durante o curso de Pedagogia, em especial: Amanda Mendes, Andressa Simões, Carina Guimarães, Nina Rosa, Camilla Borges e Roberta Figueiredo, pessoas muito especiais das quais foram imprescindíveis e que apoiaram durante a graduação.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr^a Daniela Guimarães, pelo acolhimento, incentivo e dedicação nas orientações.

Agradeço à oportunidade de ter participado do PIBID-Pedagogia/UFRJ, experiência esta, que proporcionou vivências muito significativas para minha formação. Assim como agradeço a todos os integrantes do grupo pelos ricos momentos de troca.

Aos professores Edmilson Ferreira, Flávia Bullé, Aline Crispim, Priscila Basílio e Lucidalva Silva, muito obrigada pela sensibilidade e carinho que me acolheram e por todos os ensinamentos.

Por fim, agradeço a todas as crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ que me proporcionaram momentos únicos de sensibilidade e aprendizagem.

“O que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” Loris Malaguzzi (1999)

Resumo

Este estudo trata de investigar o processo de planejamento de 2 professores da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), com crianças de 0 a 5 anos. Considerando que o planejamento nos remete a uma docência reflexiva, o objetivo principal deste estudo é examinar os desafios e perspectivas docentes que podem surgir durante o planejamento, considerando a realidade e contribuições de professores que trabalham ou trabalharam com crianças de 0 a 5 na EEI-UFRJ. Os fundamentos desta discussão, são inspirados em alguns estudos teóricos, como: Barbosa (2006), Corsino (2012), Ostetto (2000), entre outros que abordam temas pertinentes ao planejamento. Neste trabalho busca-se compreender como é organizado, discutido e refletido o planejamento nas propostas e experiências na Educação Infantil, dando ênfase à EEI-UFRJ. Por fim, concluímos que mesmo diante de diversos desafios no trabalho docente, entendemos o planejamento como uma ferramenta em potencial, significativa e ampliadora do que trazem as crianças; assim como uma ferramenta de expansão do repertório cultural das crianças.

Palavras-chaves: Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), planejamento, crianças.

Abstract

This study is to investigate the process of planning two teachers of the School of Child UFRJ Education (ERA-UFRJ), with children 0 to 5 years. Whereas planning leads us to a reflective teaching, the aim of this study is to examine the challenges and perspectives teachers that can arise during planning, considering the reality and contributions from teachers who work or have worked with children from 0 to 5 in EEI- UFRJ. The fundamentals of this discussion, are inspired in some theoretical studies, such as Barbosa (2006), Corsino (2012), Ostetto (2000), among others that address issues relevant to planning. This paper seeks to understand how it is organized, discussed and reflected in the planning proposals and experiences in early childhood education, emphasizing the ERA-UFRJ. Finally, we conclude that in the face of many challenges in teaching, we understand planning as a potential tool, significant and amplifying than bring children; as well as an expansion tool of the cultural repertoire of children.

Keywords: School of Early Childhood Education at UFRJ (ERA-UFRJ), planning children.

Lista de Tabelas

Quadro 1 – Formação/tempo de trabalho em Educação Infantil.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1- Infância e Propostas Pedagógicas.....	13
1.1 - Propostas pedagógicas e planejamento na E.I: Contexto brasileiro.....	15
1.2 - Desafios contemporâneos da docência: planejamento em questão.....	19
Capítulo 2- Trajetória Histórica e análise das entrevistas: O planejamento na experiência da EEI UFRJ.....	21
2.1 - Quadro histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ.....	21
2.2 - As entrevistas.....	24
2.3 - A concepção de planejamento docente.....	25
2.4 - O planejar no cotidiano infantil	28
2.5 - A compreensão do processo de planejar na primeira infância.....	29
2.6 - Desafios e impasses no planejamento.....	31
2.7 - Limites e possibilidades do planejamento a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	33
Considerações Finais.....	36
Referências Bibliográficas.....	38
Anexos.....	40
Roteiro para Entrevista.....	40

Introdução

O trabalho na Educação Infantil requer um olhar atento às experiências das crianças. Planejar pressupõe uma consideração da realidade nas proposições que se criam considerando o desenvolvimento e os conceitos significativos da infância concretizam nas atividades, tendo em vista a intencionalidade do trabalho com as crianças. Nesta perspectiva, Ostetto (2000) ressalta:

Planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças objetos/mundo físico. (pág. 7)

Ou seja, planejar requer um olhar sensível do adulto às linguagens da infância, e permite discussões, ideias e reflexões que potencializam o professor (Malaguzzi in Edward, Gandini, Forman, 1999). Fusari (1998, pág. 45) contribui com a seguinte afirmação, sobre o planejamento *“deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão”*. Isto é, o planejar implica numa atitude crítica e reflexiva no cotidiano escolar, que se reflete em proposições vindas não só de docentes, mas também da demanda das crianças, que sinalizam a partir de suas expressões os seus interesses, em situações diversas.

Sendo assim, pensar em um planejamento remete a uma docência reflexiva. Na Educação Infantil, segundo Corsino (2012, pág. 115) o planejamento é:

[...] o lugar de reflexão do professor, que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos

e sequências de atividades, organiza o tempo e o espaço, seleciona e disponibiliza materiais. Mas, ao partilhar com o grupo o previsível, abre-se ao imprevisível. Nessa tensão entre o previsível e o imprevisível cabe ao professor ficar atento às negociações, ao que precisa ser retomado, às necessidades do grupo e de cada criança individualmente.

Neste contexto, há possibilidades do professor novamente pensar sobre as propostas e conduzi-las às crianças de forma significativa, considerando as relações e os desdobramentos que integram uma atividade a outra, e criando um espaço formativo contínuo, a começar do planejamento que enriquece e instiga novos desafios para o trabalho docente.

O presente trabalho pretende investigar o processo de planejamento de professores na Educação Infantil, a partir da experiência na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Neste estudo, busca-se responder as seguintes questões: o que é planejar para os professores da EEI-UFRJ? Qual a percepção dos professores da Escola de EI da UFRJ sobre planejamento, considerando a bidocência? Como é o planejamento na EEI-UFRJ, pensando em crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como a percepção de planejamento dos professores se manifesta no plano de atividades? Quais desafios/impasses se evidenciam ao planejar para crianças pequenas? A partir desses questionamentos, este trabalho tem a intenção de examinar os desafios e perspectivas docentes que podem surgir durante o planejamento, considerando a realidade e contribuições de professores que trabalham ou trabalharam com crianças de 0 a 5 na EEI-UFRJ.

O planejamento na Educação Infantil se apresenta como potencializador nas experiências significativas, sendo pertinente para a Educação e o trabalho pedagógico, pois proporciona ao docente um direcionamento nos caminhos a serem percorridos e cria possibilidades na construção das relações com as crianças e entre elas, promovendo um suporte para as proposições e reflexões focadas no desenvolvimento infantil.

O interesse pelo estudo foi a partir da minha inserção no Projeto Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio obrigatório, feito na disciplina Prática de Ensino na E.I. Nestes contextos, percebi que mesmo tendo um número considerável de docentes em sala, não presenciava momentos em que se sentavam juntos para planejar. Questionava-me sobre isso e como eram organizadas as propostas dos professores, pois eram variados os momentos de improviso e a aparente perda do sentido para as crianças e também para o professor no cotidiano escolar. Por isso, se havia planejamento e/ ou se estava implícito, qual era a sua contribuição para o trabalho docente?

Alguns estudos, como os de Ostetto (2000), Fusari (1998) e Corsino (2012) destacam indagações inerentes ao trabalho pedagógico sobre o planejamento. Ostetto (2000) frisa:

Qual a estrutura do planejamento? Qual o jeito para planejar? De que forma sistematizar, ou como registrar no papel o planejamento? Como organizá-lo, se os objetivos que traçamos não dão conta da complexidade do processo? Como registrar, no planejamento, a riqueza do cotidiano? Como captar o movimento? O trabalho é dinâmico, mas o planejamento é formal e isso não dá! Como delimitar pontos para trabalhar, num vasto universo de possibilidades? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia-a-dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar? (pág. 1)

Diante dos questionamentos docentes que permeiam o espaço escolar, busca-se compreender como é organizado, discutido e refletido o planejamento nas propostas e experiências na E.I, dando ênfase à Escola de Educação Infantil da UFRJ. Para compreender os sentidos sobre o planejamento foram entrevistadas 2 professoras que estão (ou já estiveram) pelo menos por 3 anos no trabalho com as crianças, na faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. Trata-se de garantir uma experiência mais consistente com a proposta da escola, tendo em vista que, atualmente, muitos professores são substitutos, ficando somente por 2 anos no trabalho com as crianças, o que fragiliza a integração com o projeto historicamente construído.

Capítulo 1- Infância e Propostas Pedagógicas

Estudos realizados ao longo do séc. XX impulsionaram questionamentos sobre a infância e o seu sentido para a sociedade nesta época. Sarmiento e Pinto (apud Barbosa, 2006, pág. 73) destacam o seguinte:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação.

O que nos interessa resgatar como ponto de partida são as importantes análises que foram construídas sobre o papel da infância para a sociedade e o da criança como um sensível ser cheio de potencialidades. Há um repensar da imagem da infância e das crianças como seres capazes, e com significativas características próprias desse momento da vida. Esse pensamento impulsionou ideias ligadas à necessidade de proteger e preparar as crianças; logo, torna-se importante desafiá-las em suas potências, o que alimenta uma ideologia de infância e considerações importantes sobre as especificidades dessa etapa da vida humana.

A partir do objetivo de preparar as crianças, houve a necessidade de normatizar a infância, como aponta Ulivieri (1986 apud Barbosa, 2006, p. 79) ressaltando que a questão da criação de instituições educacionais vem também como algo não só de conquistas para a educação na infância, mas de uma inauguração necessária para a sociedade de conformar os mais jovens à utilidade social.

Assim mudanças ligadas à infância tiveram não só um caráter emergencial no sentido de atender a uma demanda específica, mas também de suprir necessidades intencionais da sociedade, tendo em vista esse contexto em que as crianças eram acolhidas nas instituições educacionais porém o

trabalho proposto era voltado para o cuidado instrumental, de guarda e preparação. Barbosa (2006) destaca:

[...] a educação das crianças bem pequenas foi estruturada por meio da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados [...] (pág.85)

A rotinização nas creches e pré-escolas foi tomando espaço e se tornando estratégia pedagógica a partir de discursos vindos da modernidade, como foi o caso de Jean-Jacques Rousseau e seu diálogo com Pestalozzi e Froebel (Barbosa, 2006).

Esses pensadores contribuíram em significativas propostas pedagógicas com as crianças em torno de uma rotina. Montessori foi uma delas. Marca seu método com experiências do dia-a-dia, a partir de uma organização de materiais concretos e adaptados a fim de desenvolver nas crianças aspectos cognitivos e sensoriais. Então a partir da rotinização, outras estratégias foram incorporadas pertinentes ao desenvolvimento infantil, juntamente com contribuições de estudiosos que reforçaram reflexões sobre as atividades e sobre a estratégia programada, ou seja, o planejamento no trabalho com as crianças.

Já naquela época, Dewey (1959, apud Barbosa, 2006), por exemplo, ressalta uma crítica à rotinização enfatizando como caminho para fugir das rotinas, o pensamento reflexivo. Diz:

[...] A atividade inata e espontânea da infância é caracterizada pela curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, isto é, a ação da criança é extremamente parecida com a atitude do cientista. (p. 101)

Enfatiza algo que não se pode deixar passar, ou seja, a compreensão da infância e a concretização dessa concepção nas propostas e planejamentos

realizados. Dewey nos apresenta um repensar do planejamento, consecutivamente das propostas, a fim de que haja um diálogo e não uma ruptura de experiências potencializadoras para as crianças, auxiliando-nos a refletir sobre essa tensão existente numa proposta fechada presa à rotina sempre igual, e no sentido que deve ter para as crianças, já que são repletas de curiosidade, imaginação e o gosto por investigar e experimentar o que descobriram.

Nesse sentido, Dewey apresenta suas críticas ligadas às intervenções educacionais no trabalho com as crianças, e apresenta possibilidades que ajudam num processo reflexivo. Logo, o que vem sendo importante, é a formulação de novas propostas que foram pensadas não só a partir de pesquisadores, mas que também geraram lutas, a fim de garantir direitos e um trabalho com a infância, baseado numa qualidade necessária para essa demanda.

1.1- Propostas pedagógicas e planejamento na E.I: Contexto brasileiro

No Brasil, a Constituição de 88 assumiu a Educação Infantil como dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que foi promulgada com inovações que contemplam a educação da infância e como 1ª etapa da Educação Básica, legitimando o pertencimento de creches e pré escolas ao sistema de ensino, sendo assim unidades sob responsabilidade das secretarias municipais de educação.

A partir deste referencial legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) explicitam princípios pertinentes para o sistema de ensino e orientações propondo mudanças nas instituições educacionais e conseqüentemente no trabalho docente. Nesse sentido destaca-se o Parecer CNE/CEB-20/2009, que diz:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção,

expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (pág. 13)

Essas ideias demonstram a concretização de lutas por um olhar que entenda e, conseqüentemente, atenda as específicas necessidades das crianças em toda a sua integridade. A partir dos documentos públicos, pretende-se uma visibilidade do trabalho pedagógico proporcionando o desenvolvimento de percepções, sensações e o intelecto das crianças nas instituições de Educação infantil.

Para que tais práticas aconteçam nos espaços infantis, é necessário que o educador planeje, organize-se a partir da rotina, que segundo Barbosa (2006) não é somente uma estruturação de atividades necessária às crianças mas também uma ferramenta pedagógica para os adultos. Isto demanda uma reflexão acerca das propostas com e para as crianças, dentro das rotinas, considerando atenção ao planejamento, sua intencionalidade e sua flexibilidade, ou seja, fechamentos necessários e aberturas para reinvenções de propostas ou novas a partir do que as próprias crianças sinalizam.

Nessa perspectiva Nicolau (apud Barbosa, 2006) ressalta que é importante no planejamento do educador deixar “espaços livres para modificar a sua proposta”, enfatizando a pertinência de flexíveis espaços ao planejar, para que se concretize e possibilite ricas experiências e produções de significados para o grupo de crianças e para ele mesmo.

Ainda tratando de uma das conquistas legais nos pareceres e resoluções que direcionam o trabalho com as crianças pequenas, a CNE/CEB-20/2009 nos mostra que “*um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si.*” (Pág. 10) Assinala que o planejamento visa uma intencionalidade do trabalho pedagógico. Pelo parecer, devemos proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento da infância. Esta etapa vem ganhando visibilidade com o decorrer do tempo, indiciando novos olhares e pesquisas sobre o trabalho realizado com as crianças e para elas, assim como reflexões sobre as propostas e possibilidades de atividades que enfatizem essas ideias.

Sobre esta perspectiva, Ostetto (2000) ressalta o planejar como um processo reflexivo, a necessidade do professor ter um olhar sensível às

linguagens da infância, proporcionar situações significativas visando experiências das crianças com o mundo, entre elas e com os adultos. Com isso, discussões, ideias e reflexões sobre propostas que potencializem as interações, são de suma importância no trabalho pedagógico. Assim como o planejamento, que é um instrumento essencial para a organização do trabalho docente, e que deve ser construído juntamente com as crianças.

Corsino (2012) expressa também a importância em negociar as propostas planejadas, considerando as relações das crianças com os adultos, a mediação entre o que foi previsto pelo professor e o que as crianças trazem, o que causa um enriquecimento da proposta e dos objetivos pensados durante o planejamento. Por isso, o planejamento é significativo no trabalho pedagógico, pois afirma identidades, tanto dos adultos quanto das crianças, concretizando-se nas propostas realizadas no dia-a-dia.

Um dos desafios mais instigantes é romper com visões mais fechadas e pré fixadas de planejamento construídos na história da Educação Infantil. Para Ostetto (2000) o planejamento tem sido baseado nas seguintes perspectivas:

Planejamento em listagem de atividades - na qual o professor organiza vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana e seu planejamento é diário. A criança que aparece neste modelo, é uma criança passiva sem particularidades ou necessidades específicas. Sendo assim, as atividades previstas são planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;

Planejamento em datas comemorativas - a prática é voltada para o calendário, marcada por uma fragmentação dos conhecimentos, em que não há ampliação de conhecimento para as crianças e o educador acaba sendo um repetidor pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem;

Planejamento em aspectos do desenvolvimento – apresenta uma preocupação com os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil. Caracteriza as crianças dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com a infância, contudo ao priorizar o desenvolvimento infantil acaba secundarizando questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Assim, como já

fora citado, o que falta neste planejamento é colocar em evidência a criança no processo de aprendizagem e os conhecimentos socialmente produzidos;

Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) - o “tema” é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças. Busca-se articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho. Com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas.

Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento - O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade. De um modo geral, o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Assim, visões fixas e mais fechadas têm feito parte da intencionalidade do trabalho docente, presente na realidade educacional das crianças pequenas. Tudo isso intensificou lutas, e novas reflexões para o trabalho pedagógico, assim como conquistas legais que vislumbraram um olhar mais potencializador e preocupado com as crianças.

Diante da realidade do trabalho docente realizado com as crianças pequenas, foram produzidos documentos que enfatizam a ideia de infância como categoria social, que são a LDB/96, DCNEI/2009 (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). A partir destes aparatos legais, uma nova visibilidade da infância e do trabalho pedagógico na Educação Infantil ganhou mais visibilidade. Isso consolidou conquistas sobre a infância e lutas contínuas, a fim de uma educação de qualidade e um trabalho baseado em propostas que contemplem as especificidades das crianças pequenas.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as DCNEIs contempla a infância e o planejamento de forma integrador no seguinte trecho:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do

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

Ao apontar para a intencionalidade norteadora do trabalho com as crianças, fica perceptível uma linha de planejamento que valoriza contribuições vindas das crianças, que constrói particularidades nas relações e firma também um compromisso com o desenvolvimento infantil. Pensar sobre este termo legal, e sua concretização nas atividades e vivências da infância foi algo que propiciou reflexões sobre o trabalho docente nas escolas de Educação Infantil, nas quais a intencionalidade e profissionalismo não são prioritários, e muito menos o desenvolvimento infantil, o que pode conseqüentemente fazer com que as possibilidades que instigam as crianças se percam e engessem o planejamento.

Portanto, discutir sobre o planejamento requer um olhar atento aos registros das atividades, e ao que as crianças trazem. Leva-nos a considerar uma escuta sensível nas relações e propostas que possibilitem um diálogo enriquecedor tanto para os adultos quanto para as crianças. Tudo isso se mostra significativo a partir dos eixos norteadores e legais que se articulam à uma concepção de infância produtora de cultura, e ampliadora de conhecimento e experiências nas quais adultos e crianças criam novos saberes nas múltiplas relações, e produzem conhecimento. Essa finalidade torna-se concreta a partir dos suportes legais, que enriquecem o trabalho pedagógico.

1.2 - Desafios contemporâneos da docência: planejamento em questão

Primeiramente, busca-se esclarecer que o planejamento “*deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão*” Fusari (1990, pág. 45), sendo assim o planejamento não se resume em apenas estruturar as discussões, mas também assumi-las e vivenciá-las com as crianças, o que o faz ser um instrumento do trabalho

pedagógico que promove a continuidade e significatividade nas propostas com a infância. Contudo, torná-lo dinâmico no cotidiano é um dos desafios, o que também nos remete aos confrontos nos quais o professor se depara, além de diversas interações com o outro e com o conhecimento. Assim como Corsino (2012) nos mostra:

É na troca dos sentidos construídos e na valorização das diferentes vozes que circundam nos espaços de interação que a aprendizagem vai acontecendo. Isso faz da sala de aula um lugar de confronto de diferentes pontos de vista - das crianças, dos professores, dos livros e de outras fontes-, portanto, de produção e de apropriação de saberes. (pág. 114)

Ou seja, não só através de diversos olhares que se depara o docente, mas é a partir disso que se produz e gera-se uma apropriação dos inúmeros saberes que vão fazendo parte do cotidiano. Então, sendo o professor com mais experiência presente num grupo de crianças, e que visa uma ampliação de possibilidades para o grupo, ele, além de lidar com esse conjunto de pontos de vista, necessita prover de um olhar atento ao que as crianças apontam, ter uma escuta sensível e provocar reflexões que certamente resultarão em pertinentes contribuições para o planejamento. Assim, planejar contempla a participação e o coletivo, ao mesmo tempo mantém uma ideia de progressividade.

A partir do momento em que este profissional planeja sobressai-se nessa construção a identidade de um grupo. De acordo com Ostetto (2000) é um olhar de mundo, de criança, e educação que o adulto tem através de sua formação, e isso pode direcionar construções de propostas potencializadoras ou não, para as crianças. Contudo, o planejar quando articulado às intencionalidades do adulto, e interesses das crianças resultam num trabalho repleto de sentido. Logo, o importante é não só considerar essas ações, mas ter como suporte na concretização das proposições, aparatos legais que legitimam e resgatam as especificidades da infância.

Em suma é importante para o professor formular suas propostas contemplando os interesses das crianças, e buscar nos documentos legais um apoio pedagógico que enriqueça o trabalho docente, no qual considera a criança o foco das propostas e que possa fugir de um planejamento fechado e fixado. Corsino (2012, p. 113) contribui dizendo “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados.” Então pensar no planejamento para as crianças, é proporcionar experiências de ampliação de mundo, considerando as relações das crianças com os adultos, com elas mesmas e com toda diversidade ao se redor.

Capítulo 2- Trajetória Histórica e análise das entrevistas

Neste capítulo, será apresentada a escola e o contexto desta pesquisa monográfica. Em seguida, será apresentado uma análise sobre as entrevistas.

O planejamento na experiência da EEI UFRJ

2.1 – Quadro histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ

Tendo como objetivo investigar a função do planejar na Educação Infantil, busca-se a experiência de uma escola universitária que tem como foco do seu trabalho o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesta perspectiva, esse trabalho monográfico buscou a interlocução com dois Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI/UFRJ). Esses profissionais exerceram função docente por 6 anos. Alguns, desde 2015, exercem o papel de coordenadores de ensino, acompanhando os professores regentes, responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças. De todo modo, colaboram diretamente na construção do trabalho pedagógico da instituição.

Escolhemos dois profissionais, tendo em vista focalizar os dois segmentos da EI (creche e pré-escola). As professoras entrevistadas possuem

vasta experiência, ou num segmento ou no outro. A fim de capturar uma análise mais clara deste trabalho, segue um breve histórico da escola no intuito de compreender sua realidade.

A Escola de Educação Infantil da UFRJ criada em 1981, antes nomeada como Creche Universitária, tinha a finalidade de atender aos filhos de servidores administrativos e docentes. Após uma reestruturação política e funcional, foi inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor - DAMS (atual DVST), e depois deste momento a Creche passa a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais-PR-4, o que ajudou a enfatizar a ideia de avanços em desvincular-se da perspectiva médica e assistencial, propiciando significativas conquistas para a creche. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e a mudança de uma perspectiva assistencialista para educativa, amplia-se a visão do Estado sobre a educação da primeira infância.

A partir deste quadro de conquistas, e com o novo reitor Prof. Carlos Lessa tomando posse da Universidade, firma-se também um compromisso com a creche, incluindo políticas de inclusão da Creche Universitária no sistema de ensino da UFRJ. Contudo, havia problemas. O mais grave era a falta de professores. Em 2006 a Creche Universitária passa a ser chamada de Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ).

[...] Essa mudança foi reconhecida pela comunidade escolar como legítima, contribuindo com o processo de consolidação e institucionalização, ainda que em alguns documentos oficiais não ocorra essa mudança uma vez que a nomenclatura 'Escola' não é compatível com um organograma de uma Pró-Reitoria de Pessoal. [...]
Calado (apud Lopes, 2014, pág. 102)

Neste mesmo período houve mudanças importantes fazendo com que diversas conquistas acontecessem na Escola. Devido à aposentadoria e evasão de funcionários, o quadro de pessoal fica reduzido. Com isso há uma seleção em parceria com a Faculdade de Educação, para a contratação de vinte professores substitutos. Em 2008, os TAEs com experiência em E.I. e/ou

supervisão escolar começaram a tomar posse na UFRJ, ingressando na EEI-UFRJ. Foram, no total, 31 TAEs que ingressaram nesta divisão.

A partir de 2011 a Escola se institucionaliza e abre vagas à comunidade, deixando de atender somente à filhos de servidores. Posterior a isso, Lopes (2014) relata:

No ano de 2014, passa a atuar uma nova gestão na EEI. É designado um Grupo Gestor *pro tempore*, composto por Técnicas em Assuntos Educacionais que atuavam como professoras na própria escola [...] No ano de 2012, segundo Projeto Político Pedagógico da Instituição, a EEI-UFRJ chegou a ter 31 Técnicos em Assuntos Educacionais, 4 professoras substitutas e uma professora EBTT (cedida temporariamente de outro estado). Em 2014 esse número mudou radicalmente. São 16 Técnicos em Assuntos Educacionais, 15 professores substitutos. Conta ainda com 5 recreacionistas. Novos concursos simplificados, para a contratação de professores substitutos estão sendo realizados no ano de 2014, com a previsão inicial de chamar mais 11 professores. (pág. 106)

Ao longo de 6 anos, entre 2008 e 2014, os TAEs assumiram função docente, trabalhando com as crianças e construindo o projeto pedagógico da escola. Em 2014, os TAEs saem de sala para outras atividades de apoio pedagógico e administrativo, e chegam novos professores substitutos contratados que assumem a função de docente. Hoje, em 2016, o trabalho com as crianças é realizado por professores substitutos com contratos de 2 anos.

Este trabalho priorizou o depoimento das TAEs que hoje são coordenadoras pedagógicas sobre o planejamento porque elas possuem a experiência mais ampla e consolidada com o projeto da escola.

É importante ressaltar que o quadro tende a mudar, porque em 2016 foi aberto um edital para 4 vagas de professor da carreira Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Este foi o primeiro concurso da carreira desde que a

escola surgiu, e compreende em 40 horas semanais de dedicação exclusiva de acordo com as determinações da instituição. Logo podemos perceber, que a partir de muitas lutas e de um trabalho contínuo realizado pela escola, foi possível conquistas significativas para uma qualidade de ensino na Educação Infantil e para os docentes que deslumbram um plano de carreira consistente na EEI-UFRJ.

2.2 – As entrevistas

Para este trabalho, foram realizadas duas entrevistas, uma com cada profissional já citada. Cada entrevista durou cerca de 40 minutos e foi transcrita e analisada, tendo em vista capturar os sentidos das professoras acerca do planejamento na Educação Infantil.

Apresento abaixo um pequeno perfil das entrevistadas, destacando seus nomes, formação e tempo de trabalho na escola. Atualmente elas exercem a função de coordenadoras na EEI-UFRJ e não mais professoras devido ao contexto histórico da escola.

Perfil dos professores entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA EEI – UFRJ
P1 (Iolanda de Araújo)	Nível médio – magistério; Graduação em Pedagogia pela UFRJ, com habilitação para E. I.; Especialização para a E.I. pela UFRJ; Mestrado em Educação Alfabetização, Leitura e Escrita pela UFRRJ.	10 anos (1 ano como estagiária e 9 anos como prestadora de serviço na docência)
P2 (Vivian de Oliveira)	Nível médio - magistério; Graduação em Pedagogia com	6 anos

habilitação em educação especial; Mestrado em Educação pela UFF.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das professoras entrevistadas.

Ao pensar em planejamento na E.I, pensa-se em diferentes formas de realizá-lo a fim de uma organização sistematizada das atividades. E considerando certos aspectos, Ostetto (2000) destaca que planejar é uma ação dentro de um contexto educativo, envolvendo várias atividades e situações desafiadoras e significativas. Outros autores interpretam o planejamento como algo processual e progressivo Fusari (1990), o que vislumbra uma coletividade e contribuições de todos os objetos, espaços e pessoas ao redor das crianças no contexto escolar Corsino (2012). Essas contribuições ajudam a compreender um pouco do que vem a ser um planejamento, contudo incertezas em viabilizar essas perspectivas na realidade brasileira podem aparecer entre professores.

E pensando nessa questão, buscamos analisar as formas de planejamento na EEI-UFRJ. Para isso foram escolhidas duas TAEs, devido à sua experiência com E.I, sua formação e tempo de serviço, o que ajudou na análise deste estudo, e deu consistência às respectivas respostas das entrevistadas.

As entrevistas foram marcadas com as duas professoras, de acordo com sua disponibilidade de dia e horário. Expliquei o tema do estudo, e que seria necessário recordarem suas experiências e momentos quando estavam em sala, junto com as crianças e com seus colegas de trabalho. O espaço no qual foi realizado as entrevistas foi na EEI-UFRJ, e em semanas diferentes estive com essas duas profissionais. Então, a partir dos dados coletados foi possível obter as seguintes respostas de acordo com as questões sobre o planejamento (vide Anexo I).

2.3 - A concepção de planejamento docente

Neste item buscamos saber o que as professoras consideram importante ao planejar para crianças de 0 a 5 anos. As duas entrevistadas apresentaram

respostas de acordo com suas respectivas experiências nas etapas de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos.

Quando perguntei sobre a pertinência do seu planejar a P2 falou: “*é importante porque no nosso recorte de 0 a 3, ele é a primeira organização temporal que a criança tem, acaba sendo aqui na E.I*” (Vivian). Considerando esta etapa, nesta fala percebe-se uma rotina planejada e pensada como primeira organização temporal da vida da criança. Em sintonia com esta ideia, Barbosa (2006) ressalta a importância da rotina no desenvolvimento da criança, assim como um fator que as ajudam nos conhecimentos da vida.

P2 continua dizendo:

Elas têm uma intencionalidade, pelo menos devem ter, essa intencionalidade e esse foco com o objetivo de uma aprendizagem significativa. Então o ato de planejar ele organiza espacialmente as intenções educativas que se deseja com aquela criança, naquele momento, naquele espaço (Vivian de Oliveira)

Logo nota-se um planejamento para as crianças de 0 a 3, como um instrumento para organização temporal e espacial. A P2 desfecha, dizendo:

Então o ato de planejar, ele organiza espacialmente as intenções educativas [...] É que a gente tem ainda uma cultura do planejamento ser de ações sistematizadas, ações fechadas, engessadas. É o “papo dos 15 minutos: 15 min. para isso, 15 min. para aquilo”. Na verdade o planejar é muito mais, é uma ação, é um ato de organizar. (Vivian de Oliveira)

Nota-se a clareza de concepção desta professora, em que apresenta um discurso pautado num planejar flexível e que considera o que as crianças trazem, como um fator construtivo e significativo para o planejamento. Corsino (2012) destaca algo similar sobre o planejamento, dizendo que “o planejamento é uma forma de organizar o tempo didático.” (p.115) Um instrumento que não se resume, em pequenos enquadramentos, mas um meio de orientação das propostas.

Já a P1 mostra-nos em sua resposta as seguintes perspectivas quanto ao planejar para as crianças de 4 a 5 anos:

A minha formação se deu aqui na escola, e na metodologia usada aqui da escola a criança esta sempre em foco, é o centro. Então a gente observa na relação com ela o que é de interesse dela, aí a gente planeja previamente o que iria estimular o que observou. (Iolanda de Araújo)

Nesta fala sobressai o trabalho realizado pela EEI-UFRJ, e a influência do que Malaguzzi (1999) aponta sobre uma escuta e olhar sensível do professor, com os interesses e tudo o que as crianças sinalizam.

P1 acrescenta: *“por isso eu falo do planejamento como uma proposta” (Iolanda de Araújo)*. Para ela o planejamento se mostra como algo integrador e intencional do adulto, e dá abertura para possibilidades variadas.

E nos diz que *“semanalmente a gente se encontra, pensa rotina dentro desse cotidiano” (Iolanda de Araújo)*. Aqui vemos que a rotina é pensada dentro do cotidiano, nesse sentido Barbosa (2006) fala sobre o cotidiano como abertura para a rotina, que se repete ao longo do dia, mas que possibilita a reinvenções de novos desafios.

P1 também nos direciona a uma segurança quando se trata do planejar, no trabalho pedagógico, quando ela fala *“pra nossa organização pedagógica não tem como você não planejar, eu acho que quando você planeja, você tem um controle. Mas é um controle sadio do seu trabalho”.*(Iolanda de Araújo)

A partir destas respostas pude perceber que ambas as professoras, entendem o planejamento como algo primordial para a organização do trabalho pedagógico, e como uma proposta repleta de intencionalidade do adulto. O que possibilita uma escuta e olhar sensível, e potencializa o trabalho com as crianças. Ostetto (2000) ressalta:

Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua

aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. (pág. 1)

Afirmando que a intencionalidade está presente dentro de um trabalho preocupado com a qualidade e desenvolvimento significativo das crianças, nos espaços educacionais, o que ajuda a reafirmar a importância dessa organização do trabalho pedagógico, como algo assumido e vivenciado no cotidiano das crianças.

2.4 - O planejar no cotidiano infantil

Ao pedir para lembrar sobre sua experiência com as crianças e como planejava/planeja, a P2 respondeu da seguinte forma: *“eu preciso planejar e penso as atividades pra suas ações relacionais, que possam atingir a criança nesse aspecto dela”*. (Vivian de Oliveira)

Ao pensar no planejar como algo não só intencional, mas preocupado na relação que as crianças terão com as propostas pensadas, com elas mesmas e com o outro, com os adultos, com o mundo, Ostetto (2000, pág. 6) enfatiza:

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

Essa perspectiva abraça a ideia relacional das crianças com os professores e as propostas realizadas e sala, para que haja um sentido para elas. E, nesse caso, a P2 traz um discurso voltado para as crianças de 0 a 3, os bebês. Sendo assim, ela defende não só algo que tenha uma ligação com

essa criança, mas que seja especialmente feita para ela, e que a mesma possa se apropriar do que foi preparado.

Ainda pensando sobre este mesmo item, a P1 nos diz:

O meu planejar/planejamento estava muito ligado às brincadeiras. [...] a dificuldade que os professores têm em brincar com as crianças, e pensar um planejamento que seja prazeroso para as crianças e pra eles também, ainda mais numa escola integral, que a brincadeira seja de muita alegria e de muito bem – estar para as crianças, que elas queiram estar. (Iolanda de Araújo)

Assim, podemos destacar a pertinência da brincadeira como componente norteador no trabalho com as crianças. Os próprios documentos legais para Educação Infantil contemplam o brincar como algo essencial para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido o art. 9 do DCNEI salienta que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Outro ponto a acentuar é sobre a dificuldade dos professores em brincar com as crianças, o que independente das inúmeras concepções e formas de conhecimentos atualmente; há no adulto essa trave quando se trata do brincar, assim como relata a professora. Então, percebe-se não só uma postura do adulto que precisa voltar a experimentar o brincar, mas nota-se a consideração do professor em proporcionar às crianças algo prazeroso, em planejar atividades desafiadoras e que possibilitem uma potencialização desse brincar.

2.5 - A compreensão do processo de planejar na primeira infância

Perguntei às professoras sobre quais componentes faziam parte do seu planejar, de acordo com a P2:

Então quando eu e minhas companheiras íamos planejar, a gente sempre tentava enxergar a criança assim: “ o que é que ela mais gosta? Como eu posso atingir? O que eu preciso pensar, pra que essa criança quando eu entre

aqui ela queira ficar na escola, ela queira estar aqui?...] que ela chegue aqui e que ela perceba que aquele lugar foi pensado pra ela. (Vivian de Oliveira)

A busca por algo que as crianças se sintam seguras, que faça sentido e que elas se apropriem, é um movimento pelo qual o professor precisa passar para que haja não só organização das propostas, mas que as crianças percebam que o ambiente foi preparado pra elas durante o dia-a-dia.

Ao pensar sobre esse planejar no cotidiano a P1 traz em seu discurso a seguinte perspectiva: *“Eu acho que você tem que planejar a acolhida das crianças [...] receber as crianças todo dia tem que ter algo diferente”* (Iolanda de Araújo) Percebe-se uma preocupação com a acolhida das crianças, com a ampliação de novos conhecimentos, e a intenção em criar diferentes momentos, que nasçam a partir da observação e pesquisa feita pelo professor. Logo, Malaguzzi (1999, pág. 83) mostra-nos que [...] na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse O que valoriza um trabalho preocupado na formulação de propostas que sejam cheias de significado para ambos, professor e crianças.

E complementa sua resposta:

Eu tinha uma intencionalidade a cada momento do dia, mas nem sempre isso acontecia porque é uma escola integral, as rotinas as vezes mudam muito na maioria das vezes. Então planejar o acolhimento, o momento do sono a gente planejava. Eu acho importante o banho, achava muito importante as brincadeiras no banho, aquele banho que não é só da higiene [...] Nesse trabalho a gente tem que ter muito jogo de cintura. (Iolanda de Araújo)

O horário integral apresenta-se como um desafio no planejamento, como algo que possibilita aberturas para novas ideias, e faz com que o planejar seja um processo ampliador de possibilidades tanto para o docente quanto para as crianças. Corsino (2012) evidencia a ideia de um planejamento que instiga questionamentos para o professor, inspirando-o a buscar respostas e formular

novas questões. Assim, o docente não só faz suas buscas por novas propostas, mas tem dentro de suas intenções o cuidado em preparar algo que seja prazeroso e significativo.

E, segundo a fala desta professora, banho e sono se mostram como desafios no integral, devido a repetição desses momentos durante o dia, o que faz com que seja algo importante a se repensar, pois o que é rotineiro pode se tornar em algumas ocasiões divertido e instigante a novos conhecimentos e leitura de mundo. Logo, banho e sono não são somente parte de uma rotina, mas aberturas para diversas possibilidades durante o período integral.

2.6- Desafios e impasses no planejamento

Busca-se compreender quais desafios e dificuldades eram vivenciadas por essas pessoas. Para a P2:

A primeira delas é a co-docência [...] Cinco professores representam cinco formas de saber, e que nem sempre caminham na mesma direção, concepções, entendimentos, interpretações. Então o planejar encontrava essa barreira, a gente precisava estar muito bem argumentada naquilo que acreditávamos, no que a gente defendia. (Vivian de Oliveira)

A co-docência é uma realidade presente na EEI-UFRJ, pelo que se observa a partir deste discurso. E, de acordo com Malaguzzi (1999, p. 81) “o co-ensino é, em sentido mais geral, o trabalho em forma de colegiado, representando para nós um rompimento deliberado com a solidão e com o isolamento profissional e cultural dos professores” Então a co-docência trata de uma parceria entre os professores, e focados num trabalho potencializador para as crianças. Contudo, pelo que foi ressaltado é um desafio tanto para a escola quanto para os próprios professores, lidar com o que deverá ser priorizado ao planejar coletivamente.

Nessa direção P2 continua dizendo:

O outro grande desafio era o cuidar e o educar. [...] a segurança era o primordial, a saúde era o primordial. [...]

Mas em uma perspectiva pedagógica é importante pra ela, sentir a textura diferente da grama, da areia, da água. [...] compreensão por parte da própria escola que tinha um grupo importante, que não entendia muito bem essa relação do cuidar e do educar. (Vivian de Oliveira)

Na busca por um trabalho potencializador para as crianças, muitas vezes a concepção docente pode ser um desafio diante da ideologia da escola. É possível notar que mesmo tendo seu ponto de vista em relação o trabalho com os bebês, a P2 mantém em seu discurso a perspectiva pedagógica, que faz com que a criança seja o foco e não as preocupações com a saúde e segurança dos bebês. Guimarães (2008, p.1) ressalta que “propõe-se que o cuidado dilata as possibilidades da educação, abrindo espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo que pode ampliar seu olhar para a criança.” Nesse sentido, o cuidar e educar estão interligados, e juntos potencializam as propostas pensadas para as crianças.

Agora, destaco a fala da P1, e suas respectivas ideias sobre os impasses e desafios do planejamento:

A “co-docência” foi um desafio, temos outros parceiros em sala [...] a gente tem nesse momento muitos professores substitutos. Quando eles vão aderindo a proposta da escola, entendendo a proposta da escola, a concepção de criança e infância, aí, está na hora deles saírem. (Iolanda de Araújo)

O comum entre ambas as falas foi a questão da co-docência nos grupos da EEI-UFRJ, contudo Iolanda destaca a realidade vivenciada atualmente pelo corpo docente, que é o rompimento do trabalho feito pelos professores substitutos, devido ao curto tempo de contratação. Tudo isso acontece porque, de acordo com Lopes (2014, pág. 103):

[...] a resposta mais comum a falta de professores na EEI-UFRJ, que a universidade tem dado, é a de realizar seleções simplificadas. No ano de 2006 essa seleção simplificada, foi realizada em conjunto com a Faculdade

de Educação, para a contratação de vinte professores substitutos, mas essa era apenas uma medida paliativa, já que a luta por concurso público permaneceria.

Por dificuldades estruturais e conjunturais, por falta de vagas para professor efetivo, a Universidade decide realizar seleções simplificadas, que continuam acontecendo como foi dito pela professora. Constata-se que esta fragilidade produz influência no trabalho dos professores e conseqüentemente no seu planejar.

2.7- Limites e possibilidades do planejamento a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) propõem um trabalho pedagógico focado nas crianças e não nos conteúdos. A partir dos eixos das interações e brincadeiras, busca-se compreender como era realizado o seu planejamento, tendo como um norte para pensar nas propostas as DCNEIs. Sobre este assunto a P2 fala que:

“Mediante a demanda das crianças elas nos dão pistas. Pistas muito importantes, e aí o papel do professor é fundamental porque ele tem que estar muito atento, com as pistas que as crianças nos dão. [...] eu coloco como limite ao planejamento, questões estruturais [...].(Vivian de Oliveira)

Reafirmando a perspectiva da professora, Ostetto (2000, p. 7 e 8) defende em seu discurso, que pensar nas propostas para as crianças significa ter como ponto de partida a observação, e mais, aponta para a emergência dos professores em atentarem sua escuta para as perguntas feitas pelas crianças: como no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. Pois a escuta nos torna disponível ao outro, o que enriquece o trabalho docente e ajuda nas trocas de relações. E pensado nas crianças de 0 a 3 anos, o que se apresenta como limitações são as questões estruturais, mostrando-nos que nesta especificidade o que impede em construir propostas a luz das diretrizes, é esse tipo de questão.

Mesmo estando nas Diretrizes, porque ainda hoje há essa barreira? E o que impede as instituições de preparar espaços, propostas e se preparar para atender, a cada especificidade das etapas de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? E os professores que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos lutam para que isto seja vigente, no seu meio de trabalho?

E P2 prossegue, dizendo:

Entender e preparar o olhar, enxergar aquele ser ali, como um ser com potencial. E eu não gosto de usar o termo estimular, porque eu não acho que a gente estimula, a gente potencializa. É interessante olhar não pela limitação mas pela potencialidade. [...] Porque dentro dessa visão da intencionalidade, a atividade livre, ela é intencional. (Vivian de Oliveira)

O trabalho com as crianças pequenas é exatamente isso, potencializar, propor desafios significativos para elas. Nesse sentido pensar a capacidade que os bebês têm é algo importante, mas requer uma compreensão ampliada deste profissional para suas ações no dia-a-dia, a fim de que não os menospreze, mas crie oportunidades para co-protagonização dessas crianças.

Além de um trabalho potencializador para os bebês, é necessário um guia, como é o caso do PPP. Ele dá suporte, e direciona as propostas docentes, o que reitera sua importância no trabalho pedagógico dos professores da EEI. P2- *“Tendo o PPP, ele norteia, ele diz pra mim que eu tenho a minha concepção, que você tem a sua, mas a escola optou por essa. Então a gente vai trabalhar aqui, se essa não é a ideal a gente vai construir uma nova história” (Vivian de Oliveira)*

A partir desta discursão a P1 fala *“Então eu acho que amplia muito o teu planejamento, agora precisa ter esse olhar sensível, essa escuta sensível pra trazer os interesses das crianças.” (Iolanda de Araújo)* Corsino (2012, pág. 72 a 73) *“a observação das crianças é uma ferramenta fundamental do professor para conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de comunicar-se, de interpretar e de agir sobre o mundo.”* Assim, não só um documento legal é necessário para o trabalho pedagógico, conseqüentemente

o planejamento, mas um olhar perceptível a tudo o que surge nas relações das crianças, entre elas mesmas, com os adultos e com os espaços ao seu redor.

A partir das falas destas entrevistadas ficamos pensando também no planejamento como ampliador do que as crianças trazem. As falas enfatizaram a escuta das crianças, a participação delas, a abertura para suas experiências, mas ficamos nos perguntando sobre como o planejamento pode ser um instrumento para o alargamento do repertório das crianças, de suas experiências culturais, com as linguagens artísticas, o conhecimento científico, etc.

Considerações Finais

Neste trabalho foi pertinente entender que o planejamento é uma reflexão acerca das propostas com e para as crianças, dentro das rotinas, considerando sua intencionalidade, sua flexibilidade, e aberturas para reinvenções de propostas ou novas a partir do que as próprias crianças sinalizam. E juntamente com essa perspectiva, concepções que nos ajudam a perceber que além de significativo, faz com que o planejamento deixe de ser somente um instrumento docente, mas um processo potencializador do dia-a-dia das crianças e do professor.

A realização deste estudo colaborou para minha formação, pois foram vários os momentos que me coloquei no papel de professor e pensei diversas vezes sobre os desafios e impasses que permeiam durante o planejamento na Educação Infantil. As indagações sobre o planejamento surgiram ao longo dos estudos e experiências vivenciadas o PIBID e na EEI-UFRJ que possibilitaram um aprofundamento neste tema.

Refletindo sobre o trajeto histórico-político da Educação Infantil, notamos que houve um avanço significativo para esta fase. Ao esmiuçarmos o dia-a-dia do trabalho pedagógico, mesmo diante de conquistas, percebemos que no planejamento podem ter visões fechadas e pre fixadas como Ostetto (2000) nos apresentou. Contudo não se resume a isso, mas, em significativas ampliações de propostas que se refletem numa identidade própria dos que a constroem (docentes) e quem se apropriará da proposta (crianças/adultos).

É importante salientar que o planejamento é uma ferramenta pedagógica fundamental para a organização do docente, além de potencializar as intenções preparadas para as crianças, faz com que o trabalho pedagógico seja direcionado a elas. Dessa maneira o professor possibilita uma co-protagonização das crianças e assim como contribui para uma educação de qualidade.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que diante de diversos desafios, as profissionais entrevistadas, da EEI-UFRJ buscam um trabalho consistente independente de questões administrativas, estruturais e/ou organizacionais. Mesmo com documentos que sustentam o trabalho docente na Educação Infantil, é necessário que o professor saiba utilizá-lo, e a partir

dos relatos compreendemos o planejamento como uma ferramenta em potencial, significativa e ampliadora do que trazem as crianças.

Portanto, esta pesquisa propiciou algumas indagações, sobre como o planejamento pode ser uma ferramenta de expansão do repertório cultural das crianças, e se há uma posição dos docentes a fim de que seja efetiva essa perspectiva no cotidiano das crianças. Obtivemos respostas pertinentes durante o estudo, contudo novas estarão por vir.

Que estudos futuros, possam potencializar esse recurso metodológico que é importante para o trabalho docente. E que se desdobrem num olhar atento em entender os professores substitutos que ainda estão dentro de todo este processo fragilizado da escola de Educação Infantil da UFRJ, assim como o professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) que ainda vai se inserir na EEI futuramente.

Que os estudos sobre o planejamento não se esgotem somente aqui, pois o tema é grande e deve sempre ser observado e estudado no que diz respeito ao trabalho significativo na Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. Cap. 7, p. 101 – 112.

EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Idéias 8,1990: 44-53.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **"No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês."** 31ª Reunião Anual da ANPEd (2008).

LOPES, Isabela Pereira. **O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEl'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/disabelalopes.pdf> > Acesso em: 25/02/16

LUDORF, Silvia Maria Agatti. **Metodologia da Pesquisa: do projeto à Monografia**. 1 ed. São Paulo, .Shape: 2004.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil... Mas que a atividade a criança em foco**. Disponível em: <<http://drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf> >

Acesso em: 29/10/15

RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf >

Acesso em: 14/01/16

Anexo

Roteiro de entrevista com professores da EEI-UFRJ

- Identificação dos entrevistados (as):
- Formação profissional/ experiência na Escola/ tempo de trabalho (cargo)
- Qual a importância do ato de planejar para o trabalho com as crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos?
- No seu exercício de docente na Educação Infantil, como você planejava/planeja, pensando em crianças de 0 a 5 anos?
- O que compõe o planejamento do cotidiano das crianças?
- Quais os desafios/impasses no ato de planejar com as crianças de 0 a 3 e 4 a 5?
- Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) propõem um trabalho a partir das crianças e não dos conteúdos, tendo como eixo as interações e brincadeiras. Quais os limites e possibilidades do planejamento?