



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETICIA ALVES BOMFIM

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UM ELEMENTO CONSTITUINTE DO
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO DE JANEIRO

2024

LETICIA ALVES BOMFIM

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UM ELEMENTO CONSTITUINTE DO
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Professor: Profa. Dra. Núbia de Oliveira Santos

RIO DE JANEIRO

2024

LETICIA ALVES BOMFIM

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UM ELEMENTO CONSTITUINTE DO
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador(a): Prof.^a Dr^a. Núbia Oliveira do Santos

Professor(a) Convidado(a): Prof.^a Dr^a. Daniela de Oliveira Guimarães

Professor(a) Convidado(a): Prof.^a Dr^a. Deise Arenhart

*Com gratidão, dedico este trabalho ao meu pai,
Evandro Alves dos Santos, pelo amor incondicional
que me fortaleceu a cada instante.*

*Em homenagem à minha mãe, Marcia Andrea
Leandro do Bomfim, que sua força e sua fé continue
me guiando.*

AGRADECIMENTOS

Aos indivíduos que constroem e sustentam a UFRJ, as discussões e trocas de saberes que tivemos nesses anos me constituíram na pedagoga que agora sou. Durante a minha trajetória formativa, carreguei aprendizados de cada professora e colega de curso, e por isso sou eternamente grata. Em especial, à minha orientadora, Núbia Santos, por me guiar nessa trajetória e por tantos saberes aprendidos.

Às crianças que eu tive a honra de ser professora. Cada abraço, fala, olhar e pergunta me transformaram enquanto professora. Que as suas curiosidades, imaginação e leveza ao enxergar a vida recaiam no meu pensar e fazer educação.

À Márcia Calçada, Dalva Stella, Máira Pereira e Juliany Batista, que proporcionaram que a minha passagem pela Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ fosse um momento formativo repleto de carinho. Ensinar requer conhecimento, esforço e dedicação, mas também muito afeto, e isso sempre esteve presente. Obrigada por tantos ensinamentos.

Às minhas amigas, Júlia Guedes e Nathália Cotrim pelas risadas contagiantes durante esses cinco anos. A UFRJ me proporcionou experiências maravilhosas, mas as mais incríveis sempre foram ao lado de vocês. À minha irmã de alma, Ingrid Nathalya, sua amizade me fortalece a cada instante. Obrigada por me escolher como sua melhor amiga e parceira da vida. Escolhi você ontem e hoje, e, certamente, escolherei amanhã.

Ao meu amor, Matheus Pereira, que a nossa cumplicidade, que me auxiliou a finalizar esse trabalho, perdure para sempre em todos os campos das nossas vidas. Do mesmo modo que torceu por mim, prometo torcer para sempre por você. Te amo infinitos.

Às minhas tias, Denise Alves e Rosangela Alves, ao meu tio, Marcelo Alves e à minha prima, Débora Alves, obrigada por sempre acreditarem em mim e nunca saírem do meu lado. Reconheço e sou extremamente grata por cada ajuda. Poder contar com vocês acalma a alma e revigora o meu ser. À minha avó, Olímpia Alves, pelo seu amor tão grande. Tenho orgulho de muitas coisas nessa vida, mas o maior é de ser sua neta.

Aos meus irmãos, Pedro Henrique Bomfim e Laryssa Bomfim, vocês sempre serão a minha alegria. Estar com vocês significa nunca estar só, significa lealdade e parceria... significa alegria genuína. Ao meu sobrinho amado, Levi Bomfim, que seu sorriso doce continue iluminando a todos.

Ao meu pai, Evandro Alves, por todos os sacrifícios que me levaram a onde eu estou agora. Não há como retribuir amor tão grande quanto o seu por nós, mas juro tentar todos os dias. Tudo por ti e para ti.

À minha mãe, Márcia Andrea, o que eu sou hoje é porque você foi ontem. Mãe, se eu for metade do que você foi, já serei uma grande mulher. Você é e sempre será minha maior fonte de inspiração. Seu amor, sua fé, sua força, sua vontade de viver me sustenta e me guiam para sempre. Não existirá nada mais lindo nesse mundo do que seu amor por nós... que sorte é a minha ter te chamado de mãe, ter deitado no seu colo e ter recebido seu amor.

“É na curiosidade de saber, na alegria de pesquisar, na emoção de descobrir, na disposição para o diálogo e no compromisso com a transformação que se manifesta o gesto amoroso de quem educa.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Tendo como objetivo a análise do processo de construção e de realização do planejamento na Educação Infantil, este trabalho tem como pretensão refletir sobre a participação e o protagonismo das crianças pequenas no planejamento das professoras, a partir da análise das reuniões de planejamento de uma escola pública federal do Rio de Janeiro e de uma entrevista com uma professora de Educação Infantil da referida escola. Os fundamentos dessa pesquisa, foram baseados em alguns teóricos, como: Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Luciana Esmeralda Ostetto, Paulo Freire, Jorge Larrosa Bondía, Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn. A partir das análises das reuniões observadas e da entrevista, nota-se a potência advinda quando a ação de planejar é entendida como um momento de reflexão coletiva. A pesquisa ainda revela os modos como a participação das crianças aparecem durante as reuniões de planejamento, inferindo que as professoras possuem a concepção da criança como pesquisadora, coprodutora de conhecimento e ativa.

Palavras-chave: Planejamento, Participação, Educação Infantil, Crianças

	SUMÁRIO
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS	14
1.1 Crianças e Educação Infantil: entrelaçamentos ao longo da história	14
1.2 A criança: sujeito de direitos	18
CAPÍTULO 2	25
PLANEJAMENTO COM AS CRIANÇAS: PROPICIAR EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE DENTRO	25
2.1 O ato de planejar	25
2.2 O ato de planejar com as crianças na Educação Infantil	30
CAPÍTULO 3	35
PARTICIPAÇÃO: UM DIREITO DA CRIANÇA	35
3.2 Participação e planejamento: entrelaçamentos	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

INTRODUÇÃO

Conceber uma educação com as crianças, e não para as crianças, promove movimentos de valorização da sua participação e protagonismo ao longo do seu processo educacional. Compreender a criança como um sujeito histórico, cultural e de direitos implica vê-la como um indivíduo ativo, que, simultaneamente, atua de modo a transformar o seu mundo e se modifica ao ressignificar acontecimentos ao seu redor.

Entendendo a criança como agente de mudança, é fundamental propiciar espaço-tempos e experiências que promovam sua atuação efetiva corroborando na construção de práticas em que os pequenos são o foco central do planejamento. Planejamento esse que se concebe sendo a

“atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.” (OSTETTO, 2000, p. 177).

Atividade que é própria do trabalho docente, o planejar deve ganhar contornos que favorecem suas particularidades como a sistematização, intencionalidade, flexibilidade, reflexão crítica e contextualização. No mais, a ação de planejar ganha características específicas na esfera educacional, a complexidade do planejamento se expande ao passo que reafirmamos o fazer docente como um trabalho fundamentalmente humano. Assim, abarca particularidades pedagógicas próprias do planejar, contornos obrigatórios das legislações educacionais, aspectos coletivos da comunidade escolar, individuais do docente e dos estudantes.

No âmbito da Educação Infantil, a ação de planejar considerando os interesses e necessidades do grupo tem como princípio promover a partir de dentro, onde as manifestações das crianças são propulsoras de vivências, brincadeiras e interações significativas. A professora assume um papel propositivo, em que concebe experiências que permitam o desenvolvimento pleno e respeitoso, e as crianças, a partir de seus modos únicos de se expressarem, vivam na escola momentos ricos e ampliadores. Dessa forma, o planejamento não é uma ação à parte da construção humana, mas sim, detém concepções de infâncias e dos objetivos da educação infantil construído socialmente.

Assim, pelos conhecimentos que construí no meu percurso como licencianda do curso de Pedagogia da UFRJ, bem como pelo meu olhar curioso frente às vivências com educadoras

e as crianças em estágios obrigatórios e não obrigatórios, o interesse por este tema surgiu como um meio de aprofundar meu encantamento construído nesses ambientes e pesquisar por perguntas que não foram respondidas nestas experiências formativas, mas sim, trazidas a partir delas.

Durante meu período de estágio remunerado na Coordenadoria Pedagógica da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro participei ativamente de planejamentos de ações educacionais, visando promover a formação, capacitação profissional e especialização voltadas aos servidores da casa e de jurisdicionados. A complexidade ao idealizar e efetuar cursos, palestras e atividades, considerando as múltiplas frentes, setores e conhecimentos da gestão pública foi instigante, proporcionando inquietações sobre o ato de planejar em um ambiente educacional pouco convencional.

Posteriormente, fiz o estágio obrigatório em um Espaço de Desenvolvimento Infantil na zona oeste do Rio de Janeiro com um grupo com faixa etária de quatro a cinco anos. O cotidiano com as professoras e as crianças fez com que o meu primeiro contato com a Educação Infantil despertasse um amor por essa área, me tornando aos poucos – em cada choro, conversa, brincadeira, observação, expressão, estudo – uma professora da Educação Infantil.

Durante esse período, era comum a professora compartilhar conosco, estagiárias, o planejamento semanal. Mostrava, antecipadamente, os recursos que iria utilizar, como livros, jornais, pinturas, entre outros, e narrava o porquê dessas escolhas. O planejar da professora implicava em olhar para as crianças e depois incluir suas particularidades no planejamento, assim considerado coletivo, flexível e intencional.

O projeto do grupo que eu acompanhei foi construído a partir da necessidade da movimentação corporal por parte das crianças. Assim, ao longo do primeiro bimestre, o projeto convidou o grupo a vivenciar e investigar as brincadeiras da cultura popular brasileira, como o pique-pega, pique-esconde, amarelinha, entre outros. O planejamento, baseado no projeto, era bem integrado e dispunha de vivências como roda de conversa, brincadeiras, registros, pesquisas, com múltiplos materiais e vários suportes. Entretanto, apesar do planejamento ser fundamentado no projeto, era exercido de modo flexível e participativo. Era comum a professora trocar a posição das atividades ou estender uma brincadeira após observar as reações do grupo.

Ao longo do tempo, também pude somar a essas experiências transformadoras, um estágio remunerado em uma escola privada de Educação Infantil. Diferenciando-se das demais experiências, nessa instituição eu acompanhava e elaborava, junto aos outros

educadores, o planejamento semanal do grupo de crianças e, posteriormente, refletimos juntos, com a coordenadora pedagógica, em uma reunião semanal de planejamento acerca do que idealizamos.

Nessas reuniões era comum ouvir manifestações, como: “Eles precisam de mais tempo de livre brincar.”; “Acho que na próxima semana, momentos expansivos são ideais... eles precisam movimentar o corpo”; “Pensamos em montar esse contexto investigativo porque semana passada eles demonstraram interesse em construir”; “Pensei nessa sessão pedagógica porque trabalha o movimento de pinça que eles ainda não adquiriram...”. Todas as colocações carregam em si um conhecimento que só advém da atenção plena aos desejos e necessidades dos pequenos. Criando um movimento cíclico de observar, planejar, vivenciar, refletir, observar (...). Tanto essa vivência quanto as minhas passagens nas demais instituições me formaram como educadora, permeando-me de indagações que potencializaram as diversas aprendizagens que se têm ao trabalhar com crianças pequenas.

Portanto, cultivada pelos encantamentos e inquietações com as minhas práticas e as de outras professoras, este trabalho tem como objetivo a análise do processo de construção e de realização do planejamento na Educação Infantil com a participação das crianças pequenas. O estudo se constroi com as seguintes reflexões: “Qual a concepção de criança que embasa o planejamento?; de que modo se dá a participação da criança no ato de planejar?; como as professoras planejam?; o que as professoras entendem como planejamento participativo?”. E tem como objeto a seguinte questão: como a participação e protagonismo das crianças aparecem na construção do planejamento da Educação Infantil?

Se atento aos objetivos específicos, visa-se obter reflexões sobre o objetivo delimitado:

- Identificar como os interesses e necessidades das crianças afetam o planejamento;
- Refletir sobre as concepções de planejamento de professoras de um colégio federal da cidade do Rio de Janeiro;
- Identificar como o planejamento é construído.

Com intuito de compreender uma determinada prática docente, assume-se como parte da pesquisa uma realidade dinâmica e complexa do fenômeno educacional que requer procedimentos que visam auxiliar a construção de reflexões que se aproximem do objetivo. Para tanto, serão analisados os registros de observação de reuniões de planejamento de um grupo de professoras da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. Os momentos junto aos sujeitos da escola têm como princípios a ética, o respeito e o compromisso com a

valorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar, entendendo que esses contribuem para a construção de ações e sentidos que ressignificam a escola.

Na busca por contemplações acerca dos objetivos delimitados da pesquisa, esse trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo se atém a pensar sobre as concepções de infância na história até a percepção da criança como um sujeito de direitos, perpassando pelos documentos legais sobre a Educação Infantil e as contribuições do enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky. O segundo capítulo tem como finalidade propor uma discussão sobre o planejamento nessa etapa escolar, pensando nas particularidades e possibilidades presentes no ato de propositar experiências com crianças pequenas. Por fim, o terceiro capítulo propõe refletir sobre a construção do planejamento, tendo a participação e o protagonismo das crianças no âmbito escolar, ao passo que analisa os registros sobre o ato de planejar de professoras de um colégio federal.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

1.1 Crianças e Educação Infantil: entrelaçamentos ao longo da história

As ideias que formulam o que entendemos como criança são contextualizadas ao longo dos anos de nossa história, isto é, abarcando contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. As concepções de infâncias são mutáveis e socialmente construídas em termos de significado e por isso, para compreender as concepções arraigadas no nosso presente é importante revisitar as bases históricas. Entendendo que essas contribuíram na formação de visões de natureza assistencialista e da criança como “vir a ser” presentes nas bases pedagógicas que embasaram a educação institucionalizada com crianças pequenas nos séculos XIX e XX (Souza, 2007), e que ainda podem ser encontradas em práticas atuais contrapondo a uma pedagogia comprometida com a participação da criança.

A infância pode ser considerada uma categoria social concebida historicamente. Os modos distintos pelos quais as crianças foram enxergadas demonstram a ampla gama de representações que estas tiveram ao longo de nossa história. Consequentemente, durante esses anos, as relações entre adultos e crianças foram geradas por diversas lógicas, às vezes fundamentadas pela Igreja Católica, médicos higienistas e outras por pesquisadores da área da educação.

Desde o início da trajetória histórica da educação de crianças pequenas, como do sistema educacional brasileiro como um todo, o dualismo em decorrência econômica e racial sempre esteve presente. No Brasil Colônia, a educação se deu a partir dos preceitos da Igreja Católica, materializando-se com os ensinamentos impostos pelos Jesuítas às crianças indígenas. A catequese era momento oportuno para o ensino da leitura, escrita e principalmente, dos bons costumes. Com suas visões abstratas, enxergavam os pequenos como puros e ingênuos e viam como uma oportunidade o pouco tempo de vida para afastá-los de uma cultura de perversidade e aproximar-los da moralidade, servidão e retidão que só a salvação a partir dos dogmas do evangelho poderia proporcionar (Guimarães, 2018).

A educação forçada dada pelos colonizadores era baseada em um olhar para as crianças como um papel em branco, marcado pela pureza e inocência, em que era possível, a partir da disciplina e moralização, moldá-las conforme o desejável. Entretanto, as crianças,

desde o século XVI, encontravam maneiras para subverter e transgredir as normas, encontrando nas danças e cantos típicos dos povos indígenas modos de reviver a sua cultura. Nessa lógica, os Jesuítas utilizavam de castigos e opressões para impor obediência aos corpos ativos dos pequenos (Guimarães, 2018).

No que tange à educação no Brasil Império, acentuou-se a distinção do cuidado entre crianças negras e brancas, instaurando explicitamente uma dualidade. Nesta época, devido às condições precárias, a mortalidade infantil era elevada. Consequentemente, as relações com bebês e crianças bem pequenas ganhavam contornos de dádiva e angelical. As crianças brancas eram de responsabilidade das amas de leites, mulheres escravizadas que tinham o papel de realizar o aleitamento e os primeiros cuidados (Guimarães, 2018).

Quando o cuidado dos filhos das mulheres negras e indígenas não permanecia sob sua tutela, era de encargo da Roda dos Expostos¹ acolhê-los. A Casa dos Expostos era de caráter missionária e, por isso, assistencial caritativa. O sistema era de domínio da Igreja, configurando-se como instituições religiosas e, por isso, tinha como primeira preocupação realizar o batismo para garantir a salvação da alma da criança (Aquino, 2001 apud Marafon, 2009). Essas casas são consideradas os primeiros locais reservados para o atendimento de crianças pobres.

Quando os pequenos continuavam sob o cuidado de suas mães, ao completarem 6 anos começavam a fazer pequenas tarefas domésticas na casa-grande. Já as crianças brancas e abastadas eram cuidadas pelas amas de leite e, por volta dos 7 anos, o ensino de latim, gramática e de boas maneiras era responsabilidade dos tutores (Guimarães, 2018). Os modos distintos de cuidado e ensino ou trabalho eram diretamente relacionados ao grupo social em que se nascia, determinando, desde o nascimento quais eram suas possibilidades de futuro.

A educação e o cuidado durante o Brasil República foram marcados por instituições assistencialistas, sanitaristas e filantrópicas destinadas às crianças pobres. Por um lado, a abolição da escravatura e a Lei do Ventre Livre fizeram emergir uma crítica por parte do movimento abolicionista e de médicos higienistas ao aleitamento dado pelas amas de leites. Os discursos reforçavam um novo olhar para a maternidade de mulheres abastadas, na qual a entrega do bebê branco às mulheres negras não cabia no novo escopo da maternidade como dádiva. Por outro lado, apesar da liberdade vinda da abolição, mulheres negras e de grupos sociais menos favorecidos ainda precisavam fazer trabalhos domésticos (Guimarães, 2018).

¹ Dispositivo giratório no qual colocava-se a criança para ser acolhida pela Casa dos Expostos, preservando a identidade.

As novas normas que concebiam a maternidade como um dever primário da mulher eram difusas ao se tratar de mulheres abastadas e menos abastadas. O cuidado das crianças agora era visto como responsabilidade exclusiva da mãe, entretanto, o trabalho de mulheres economicamente desfavorecidas, principalmente negras, continuavam sendo necessário. Como resultado, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas surgiram com o intuito de liberar a mão de obra feminina ao cuidar de seus filhos pequenos.

As creches e pré-escolas eram entendidas como um mal necessário devido ao trabalho das mulheres de baixa renda. A origem dessas instituições filantrópicas teve como influência as concepções de médicos higienistas, juristas e da Igreja, subscrevendo nas práticas educativas ideias de tutelação (Souza, 2007). Visões higienista e assistencialista foram presentes na educação das crianças pequenas nesses ambientes, onde a higiene, alimentação e proteção foram pilares das práticas educacionais e a passividade era como enxergavam os pequenos. Ou seja, o cuidado era o cerne dessas instituições, que asseguravam o bem-estar até o retorno de suas mães.

No mesmo período, surgem os primeiros jardins de infância e pré-escolas para as crianças de grupos sociais mais favorecidos. Tinham como influência princípios de pensadores europeus, como Fröbel, Pestalozzi e Montessori. Entretanto, compreendiam que, a partir da educação, precisavam recuperar as crianças dos efeitos da urbanização e da indústria (Souza, 2007). Dando enfoque na ludicidade e passividade, os trabalhos nesses ambientes tinham um caráter moralista, onde a disciplina tanto do corpo quanto da rotina era presente.

Nos anos referentes ao Regime Militar, a educação escolar popular ganha maior importância aos olhos dos governos brasileiros ao cunhar uma visão salvacionista, em que o desenvolvimento econômico do país dependia majoritariamente dos resultados escolares. Contudo, os resultados que demonstravam o fracasso escolar em decorrência dos números elevados de repetência fizeram com que as políticas públicas revertessem os investimentos para a pré-escola. Portanto, a pré-escola ganha contornos compensatórios de todas as mazelas sociais. No cenário de um país emergente e capitalista, conforme Souza,

a pré-escola implantada no Brasil determinou, de certa forma, uma dupla imposição: adestrar a criança para o desempenho na escola formal e realizar a educação compensatória na qual coexiste a visão preconceituosa da criança pobre, desprovida de conhecimentos e capacidades. Em ambos os casos se observa a exigência do sistema capitalista que pressupõe eficácia e produtividade. (SOUZA, 2007, p. 22)

Com a premissa que a criança pobre vivia com baixo estímulo linguístico, cognitivo e cultural e a exigência capitalista por uma educação compensatória, a pré-escola é regida na

compreensão central do que falta à criança. As propostas educacionais carregavam em si a concepção da criança como “vir a ser”, focalizando nas habilidades ainda não desenvolvidas ao invés das potencialidades e nos conhecimentos adquiridos a partir de sua relação com seu ambiente cultural (Souza, 2007). Essa visão de criança se traduzia em práticas que valorizavam a disciplina, rotina e educação preparatória para o Ensino Fundamental. As crianças não eram enxergadas pelas suas capacidades atuais, mas sim do que poderiam ser a partir de uma educação que suprisse os déficits causados pela falta de estímulo que sua condição econômica causava.

A educação de crianças de 0 a 6 anos passou por diferentes estágios ao longo do tempo, abarcando modos distintos de se olhar para elas. As concepções de infância alicerçam as propostas pedagógicas, seus objetivos e o modo como nos relacionamos com os pequenos. Logo, ações educacionais não são neutras, ao contrário, carregam em si discursos, percepções e lógicas que dão sentido à realidade com as crianças. As bases históricas que auxiliaram na concepção desses sentidos se propagam até os dias atuais, estando presentes nas práticas de professoras e repercutindo na vida das crianças.

Como debatido, os marcos históricos calcaram, principalmente, duas concepções de infância que conceberam modos de lidar com as crianças: 1 - De cunho assistencialista e sanitarista, nas quais as crianças são vistas como puras e ingênuas, sendo necessário uma educação voltada ao cuidado e à moralidade; 2 – Com a influência do Estado e alicerçada em uma lógica capitalista, a educação infantil é concebida como um espaço preparatório. As crianças são vistas como incompletas e incapazes no seu momento atual, enxergadas como “vir a ser”, traduzindo-se em uma educação disciplinadora e preparatória (Souza, 2007).

Atualmente, ambas as visões percorrem a Educação Infantil, propagando uma educação descontextualizada com as verdadeiras possibilidades advindas de práticas que deem lugar a potência e participação das crianças. Propostas pedagógicas que tem como essência implícita perspectivas onde os pequenos sejam puros, incompletos, incapazes manifestam-se em experiências que carecem de processos de autonomia, participação e desenvolvimento integral. No entanto, a conquista desta primeira etapa da educação básica deve ser reconhecida, e refletida também a partir da incorporação de novas visões trazidas pelo enfoque histórico-cultural e defendidas pelas legislações educacionais.

1.2 A criança: sujeito de direitos

A criança como sujeito histórico de direitos, agente social e cidadã é fruto de lutas e representa a conquista de diferentes setores da nossa sociedade. Os avanços adquiridos nessa etapa da Educação Básica, em decorrência da aquisição de garantias pelas legislações educacionais, discussões e produções acadêmicas, concretizam o direito constitucional de todas as crianças ao acesso à Educação Infantil. Agora não mais voltadas apenas aos filhos de mães trabalhadoras, a creche e a pré-escola se caracterizam por um lugar de desenvolvimento integral, possibilitando brincadeiras, experiências, diferentes linguagens, autonomia, interação, expressão, participação, imaginação, descoberta, convivência e ampliação do repertório cultural para todas as crianças que nela estão matriculadas.

Com a redemocratização na década de 1980 os direitos das crianças entram em voga a partir de movimentos políticos educacionais; consequentemente, o processo educacional também passa a ser refletido por outras vertentes. Sendo um marco regulatório, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) demarcam um novo cenário para as crianças referente a serem cidadãs. No artigo 227 da Constituição e 4 do ECA reafirmam os direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

A ampliação dos direitos da criança também é acompanhada pela responsabilização do atendimento e democratização da Educação Infantil por parte do Estado. Portanto, fica instituído a responsabilidade do poder público municipal ofertar vagas da creche e pré-escola. Entretanto, o direito à educação carrega em si a garantia de outros direitos basilares, como à dignidade, ao respeito, à alimentação e outros. O processo educacional só é factível se sustentado pelo asseguramento de outros direitos fundamentais. Portanto, a proteção integral, isto é, a preservação dos pequenos em sua totalidade, deve ser garantida.

Os documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil - Constituição Federal (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009); e outros – estão em consonância ao atribuírem a primeira etapa da Educação Básica como um direito da criança e um dever do Estado. Os dispositivos também

convergem em relação ao papel das crianças como produtoras na sociedade, isto é, em sua relação com o mundo mediada por saberes, recebem e se formam ao passo que criam e transformam. De forma participativa, atuam e modificam sua realidade. Outros pontos fundamentais, que também podem ser encontrados nos artigos 3º, 5º, 6º, 8º, 9º, 10º das DCNEI, (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), são:

1. O currículo é entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos construídos socialmente;
2. É dever do Estado garantir o acesso à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade;
3. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar os princípios éticos, políticos e estéticos;
4. Deve possibilitar a interação entre crianças e adultos, crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
5. A educação em sua integralidade, entendendo que o cuidado é indissociável ao processo educativo;
6. Os eixos norteadores desta etapa são as interações e a brincadeira;
7. A avaliação do desenvolvimento das crianças não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação;
8. Assegurar a observação crítica e reflexiva das atividades, das brincadeiras e interações das crianças;
9. A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Os processos educativos, propostas curriculares e os referenciais legais que respaldam a Educação Infantil exprimem concepções de criança, ao passo que também concebem um projeto político, social e educativo. No entanto, práticas sociais, políticas públicas e produções acadêmicas sobre a infância convergem e divergem ao passo que se propõem a pensar sobre assuntos específicos relacionados às crianças pequenas. Entretanto, há estudos que ocasionam fortes influências e servem como alicerces, sendo um destes: a abordagem histórico-cultural de Lev S. Vygotsky.

Vygotsky (1991), ao propor o materialismo dialético, subverteu e transgrediu os limites impostos pela ciência dominante de sua época. Opondo-se à ideia de que o psíquico é uma condição inerente da biologia do ser, Vygotsky afirmou como sendo o desenvolvimento do psiquismo uma condição formada como o fruto da relação do sujeito com seu contexto social e cultural. Em uma relação de interdependência, o desenvolvimento do aparato

psicológico na abordagem histórico-cultural abarca as condições biológicas dos sujeitos associadas por aspectos histórico-culturais, transformando as estruturas psicológicas elementares em superiores e, consequentemente, proporcionando aprendizagens.

Operando em uma lógica dialética, o psiquismo não é inato e determinante. Os discursos que determinavam o futuro de crianças de famílias menos abastadas podem ser questionados com a Psicologia Histórico-Cultural, quando estabelece que a personalidade “se forma no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas.” (Souza, 2007, p. 50). Entendido na sua integridade e complexidade, o sujeito não é visto apenas pela sua ontogênese e filogênese, mas sim como um ser indissociável com sua própria realidade.

O contato com os objetos de conhecimento ocasionado pela relação entre o ser humano e seu ambiente não é direto, mas sim um acesso mediado pelos sistemas simbólicos construídos em nossa sociedade. A compreensão do processo de mediação pressupõe que o sujeito tem a capacidade da representação mental, ou seja, contém um conteúdo mental de natureza simbólica. Dessa forma, representa situações vividas e objetos da sua realidade mentalmente. A operação das representações simbólicas significa um salto qualitativo e simboliza o alcance dos processos superiores que são tipicamente humanos (Oliveira, 1992).

Os sistemas simbólicos utilizados como meios para o conhecimento da nossa realidade têm origem social. A cultura concebe um sistema simbólico no qual traduz o ambiente e seus objetos e viabiliza a construção de interpretações do real. Portanto, de modo interpessoal, a internalização de valores, comportamentos, normas e saberes é obtida pelo contato entre as pessoas e, depois, de modo intrapessoal, tornam em elementos intrapsicológicos em um processo de assimilação (Oliveira, 1992).

A relação da criança com o mundo e com o outro mediada pelos sistemas simbólicos, é onde reside o cerne que possibilita pensar nos estudos de Lev Vygotsky como alicerce da concepção da criança como sujeito histórico de direitos. As transformações do psiquismo infantil ocorrem a partir de movimentos de interdependência e de modo ativo com seu meio. Desse modo, a criança não é modificada passivamente pelas relações que ocorrem ao seu entorno, mas, ao interagir, transforma-se ao passo que também transforma sua realidade.

A ideia da criança como um sujeito histórico de direitos reforça a compreensão da sua agência em nossa sociedade. Nos processos de socialização, ao se distanciar de um olhar adultocêntrico, observamos que as crianças não atuam de forma passiva, mas se colocam e perpetuam seu próprio modo de ser e estar no mundo. Como também, a produção e cultura

infantil não são construídas à parte da sociedade, mas sim carregam aspectos relativos à cultura na qual a criança está inserida.

Ademais, como agente social a valorização da capacidade de criação simbólica da criança abarca também o reconhecimento de suas narrativas, manifestações, brincadeiras e produções. Ou seja, os pequenos são produtores de cultura ao internalizar, ressignificar e criar representações simbólicas. Entretanto, para possibilitar um desenvolvimento integral, o adulto é responsável por mediar a cultura ao compreender o que a criança já sabe e reafirmar as potências que ela pode alcançar.

As legislações e estudos, como a abordagem histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, que sustentam a concepção da criança como sujeito ativo e participativo, servem como sustentação para pensar em práticas que promovam espaços onde elas possam vivenciar toda sua potência (Souza, 2007). Nesse mesmo âmbito, esses dispositivos alicerçam ações em que o planejamento educacional não é pensado e realizado de forma verticalizada, mas, ao contrário, ganha novos contornos ao garantir a participação daqueles que são protagonistas na Educação Infantil: as crianças.

Entretanto, para concretizar uma realidade onde haja uma estreita aproximação entre o cotidiano da Educação Infantil, legislações e as concepções em que as crianças são protagonistas, é preciso garantir direitos legais já obtidos, entre eles: a formação do profissional responsável pelas crianças no âmbito educacional. No sistema educacional, é de responsabilidade do professor o cuidado e a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o processo educativo dentro de sala é de encargo de um profissional técnico e legalmente habilitado para exercer essa função.

A Educação Infantil, como estatuto de direito e parte da educação básica, deve organizar-se com base em normas constitucionais, de acordo com as legislações vigentes. Portanto, posicionamentos que afirmam a não necessidade de especialistas habilitados em educação, com preparo técnico, científico e social, vão em contramão com as próprias legislações. Além disso, há cada vez mais conhecimentos científicos advindos de pesquisas e discussões acerca do aprendizado e desenvolvimento de crianças pequenas. O acúmulo de saberes referentes à educação dos pequenos é vasto, abrangendo diversas áreas como sociologia, psicologia e antropologia, o que requer não só uma formação inicial, mas também uma formação continuada, visando a compreensão de novos saberes necessários para atuar junto às crianças.

No Brasil, há uma grande presença de profissionais não habilitados em creches e pré-escolas. A falta de formação profissional dos educadores que trabalham na Educação

Infantil é o resultado de um processo histórico. Atualmente, a presença de educadores não formados, como recreadores, é uma expressão de uma marca histórica: o surgimento da Educação Infantil como ambiente assistencialista e a institucionalização tardia desta como um direito (De Oliveira, 2012).

A compreensão da não necessidade de formação para educadores infantis, principalmente aqueles que atuam na creche, é fundamentada em uma concepção de que o cuidado de crianças de 0 a 3 anos é um processo naturalizado, aprendido no processo de instituição da parentalidade (De Oliveira, 2012). Dessa forma, os saberes que sustentariam as práticas junto às crianças não seriam adquiridos em uma instituição educacional, mas sim no contexto domiciliar. As funções maternas ensinariam o cuidado preciso para a sobrevivência e bem-estar dos bebês, não sendo necessária a graduação em espaços especializados em educação.

A noção assistencialista, tradicionalmente utilizada como embasamento para as orientações para o atendimento de crianças de famílias de baixa renda, permitiu que sujeitos sem qualificação profissional específica fossem admitidos para o trabalho nas instituições de ensino, visto que a experiência materna era o requisito suficiente para a atuação com as crianças. Contudo, ao se falar na educação de crianças mais abastadas a condição de ser mulher e mãe não era suficiente, sendo defendido que o trabalho é educacional e não assistencial (De Oliveira, 2012).

O enfoque no cuidado, bem-estar e sobrevivência do modelo higienista fez com que a prioridade fosse a capacidade do profissional em dar atenção ao desenvolvimento físico das crianças. Com esse foco, acabou-se por favorecer a ideia de que o aprendizado deveria ser referente a noções de higiene, nutrição e primeiros socorros (De Oliveira, 2012). Portanto, anteriormente, os conhecimentos indispensáveis eram referentes à saúde do indivíduo, consequentemente, desconsiderando-se os objetivos pedagógicos do processo educacional.

Novamente, é preciso reafirmar a indissociabilidade entre o educar e cuidar. As práticas que conservam esse princípio requerem um estudo e pesquisa advindos de uma formação de qualidade para lidar com o cotidiano da primeira fase da educação básica. Ou seja, a prática docente deve ser de responsabilidade de um profissional que tenha a formação em que foi adquirido conhecimentos específicos, isto é, conhecimentos esses próprios de um professor. Nessa conjuntura, momentos de sono, alimentação e higiene também são situações que constituem aprendizados.

Contudo, a tardia inserção da Educação Infantil na Educação Básica e como um direito constitucional fez com que a não existência de normas que regulassem o nível de escolaridade

e formação dos profissionais que atuavam nessa etapa permitissem a perpetuação de contratações de profissionais não habilitados (De Oliveira, 2012). No entanto, com a institucionalização e, consequentemente, a regulação do sistema educacional por legislações vigentes, ocorre a defesa pela presença de profissionais especializados e habilitados na área de educação para trabalhar junto às crianças bem pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, no seu art. 62, dispõe que nos ambientes educacionais que integram o sistema de ensino, incluindo a Educação Infantil, a ação pedagógica é de responsabilidade do docente, conforme estabelece:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

O processo de aprendizagem no ambiente educacional requer um olhar especializado, o que se difere ao contexto familiar e domiciliar. Planejamento dos ambientes e tempos, estímulos a brincadeiras e interações, ampliação do repertório cultural são algumas ações atribuídas ao docente que necessitam ter como embasamento um aparato teórico. No trabalho junto às crianças os professores atuam como um mediador entre o sujeito e o conhecimento acumulado historicamente. Assim, no decorrer das interações com eles, a partir de uma atenção à criança ao se colocar como sensível ao outro, o professor se atenta às suas necessidades e desejos, articulando nas atividades significados historicamente elaborados e saberes já conhecidos por parte do grupo.

O trabalho com crianças não pode ser reduzido a uma prática adquirida naturalmente. Pelo contrário, durante o curso de graduação em nível superior, diversos pilares e conhecimentos são debatidos, refletidos e construídos para possibilitar um entendimento sobre um processo tão complexo quanto o da educação. É preciso que os docentes possuam o conhecimento necessário para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças de maneira apropriada para cada faixa etária, compreendendo o aparato psicológico. Sendo a Educação Infantil um período crucial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, é necessário que docentes capacitados saibam como criar um ambiente seguro e acolhedor que promova empatia, cooperação e autoestima. Além disso, estando a par do contexto econômico, político e social no qual o grupo está inserido, compreendendo como esses aspectos interferem em seus processos de ensino-aprendizagem.

O entendimento do currículo e das legislações educacionais também é um conhecimento necessário que influencia a prática docente. Entender os objetivos, metas,

normas e regulamentos do sistema educacional em que atua permite que o professor alinhe sua prática e adapte-a com base nas particularidades do cotidiano escolar. Também são ações que requerem estudo e qualificação apropriada para planejar e avaliar, tendo como base as vivências concretas das crianças e suas manifestações.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, onde complexos processos do desenvolvimento integral ocorrem. O professor, como mediador e facilitador de experiências ampliadoras, transformadoras e significativas, precisa estar capacitado e habilitado para propiciar uma educação democrática e respeitosa. Pelo nível de complexidade envolvido ao trabalhar com seres humanos e suas múltiplas particularidades, o aprendizado do professor não se esgota após a finalização do curso. A formação inicial proporciona um embasamento de saberes e reflexões basilares que serão traduzidos em práticas com as crianças. Entretanto, a formação continuada é importante e necessária, em que busca incessante pelo aprendizado e a sensibilidade com as crianças são ações contínuas na prática docente, proporcionando uma formação perene.

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO COM AS CRIANÇAS: PROPICIAR EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE DENTRO

2.1 O ato de planejar

A ação de planejar é uma habilidade desenvolvida em nosso aparato psicológico. Planejamos o que iremos fazer nas férias, o que iremos cozinhar no jantar e o que faremos no dia seguinte ao acordar. Entretanto, no âmbito educacional, o planejar é realizado em conjunto com diversas circunstâncias presentes no cotidiano escolar, tornando-se uma ação complexa. Por sua complexidade e por ser uma atribuição do trabalho docente, o que é, como e por que planejar são questões recorrentes entre os educadores. Contudo, entre divergências e convergências acerca do planejamento, a ideia de que esta atividade desempenha uma importante posição no trabalho docente pode ser considerada como verídica pela maioria dos profissionais da educação.

Por vezes, o que é planejamento escolar se confunde, ultrapassando barreiras e limitando ações. Nesse cenário, com o auxílio de pensadores como Corsino (2020), Fusari (1990), Libâneo, (2017) Ostetto (2000), iremos delimitar o que este estudo entende como planejamento, com o propósito de partir de um ponto comum para refletirmos sobre particularidades próprias dessa ação. Conforme os autores, o planejamento pode ser entendido como:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (Libâneo, 2017, p. 245)

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (Ostetto, 2000, p.175)

Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. (...) Pode-se, pois, afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (Fusari, 1990, p.45)

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. (Corsino, 2020, p.119)

Os autores convergem ao afirmar a potência reflexiva e investigativa do planejamento. Mais do que preencher planilhas de modo burocrático e mecânico, o ato de planejar é uma possibilidade de pesquisa do fazer docente. O planejamento antecipa ações e experiências educativas; porém, mais do que isso, propicia que, ao programar e reprogramar o curso do seu trabalho pedagógico, o educador, de forma crítica, consiga realizar uma pesquisa acerca da realidade vivida. Observar atentamente as experiências junto às crianças, indagando-se acerca de aspectos do próprio fazer e as manifestações delas a frente das atividades promove questionamentos, constatações e mudanças. Em um movimento cíclico, ao refletir e praticar, o planejamento torna-se um lócus de pesquisa e formação docente.

Nessa conjuntura, o planejamento pode ser entendido como um processo fundamentado na reflexão crítica da prática pedagógica, em que a elaboração e reelaboração de espaços, tempos e experiências educacionais estão baseados em uma intencionalidade e apoiados por registros e avaliações dos momentos vividos junto às crianças. Na esfera educacional, planejar significa pesquisar, racionalizar, organizar e realizar a ação docente, incorporando o cotidiano escolar e as questões do contexto social que a escola se insere, assim como os seus sujeitos.

No entanto, o que é o planejamento não é algo unânime entre os profissionais da educação; pelo contrário, o que é e qual é a sua importância no trabalho docente é uma discussão ainda muito debatida (Fusari, 1990). Frequentemente, o planejamento é resumido no instrumento que dispõe os objetivos, conteúdos e atividades a serem efetuados com os alunos, consequentemente limitando a ideia do planejamento a uma ferramenta em vez de ser compreendido como um processo de investigação e coordenação da atividade do educador.

Nesse sentido, por vezes, o professor preocupa-se mais no como planejar...Em uma planilha, texto corrido ou tópicos? Se atento mais ao instrumento, ou seja, ao produto, do que ao percurso investigativo. O como planejar é um aspecto secundário, visto que a compreensão do que é o planejamento e qual é sua relevância impactam a realidade de forma mais concreta do que o como. A propósito, o como planejar - se no computador ou escrito à mão, por exemplo - é algo pessoal e que pode ser decidido conforme a preferência da professora e as recomendações da coordenação escolar. Porém, se enxergo o planejamento como um processo de pesquisa, tendo um olhar crítico e reorganizando minhas ações, os impactos serão mais notáveis no cotidiano.

A confusão entre o processo de planejar e o instrumento do planejamento é ocasionada pelo equívoco entre os conceitos de planejamento e plano. Apesar de serem interdependentes, não dividem o mesmo significado. Como dito anteriormente, o planejamento corresponde uma ação crítica do professor frente ao seu trabalho experienciado e que irá experienciar. Já o plano é a documentação do processo pedagógico. O documento que sintetiza a reflexão e carrega em si a previsão de uma aula ou disciplina é o que consideramos como plano e que muitas vezes é entendido como planejamento (Fusari, 1990). Assim, o planejamento é sintetizado de forma sistemática e racional no plano, dessa forma, se interpelando.

O planejamento pode ser traduzido em alguns tipos de planos: plano da escola, plano da disciplina e plano de ensino. O primeiro corresponde ao plano pedagógico da unidade escolar, na qual está expressa a concepção pedagógica do corpo docente, bases teórico-metodológicas, contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização do corpo discente, objetivos curriculares gerais, sistema de avaliação, estrutura organizacional e administrativa (Libâneo, 2017).

O plano da escola, como o projeto-político-pedagógico, desempenha um papel de orientar os demais planos. Portanto, a elaboração deste não pode ser realizada apenas pela direção e/ou coordenação, mas, sim, como um fruto da discussão coletiva de toda comunidade escolar. Por exemplo, os objetivos da escola devem ser debatidos e conhecidos por todos que constituem aquele espaço: familiares, alunos, professoras, profissionais da educação e a comunidade. Em suma, a construção do plano escolar deve ser o resultado da democratização do ambiente educacional.

No que se refere ao plano de ensino, é um guia das unidades didáticas para um ano ou semestre. Nele constam a justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo, tempo provável e desenvolvimento metodológico (Libâneo, 2017). O plano de ensino, que corresponde a um período maior, geralmente, não é tão comum de ser realizado, sendo substituído pelo plano de aula. Na educação infantil, o plano de ensino pode ser também considerado quando há um documento que informe sobre o projeto, no qual o grupo de crianças irá vivenciar.

Já o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino em fases, traduzidas em aulas. De modo sistemático, os temas e/ou assuntos previamente delimitados são divididos em partes menores, pensados e organizados para serem vivenciados em uma situação didática real. Um dos objetivos centrais dos planos de ensino é, em conjunto, formar um sentido que possibilite a compreensão do aluno sobre a temática central estudada. Para alcançar tal

finalidade, o professor deverá estipular objetivos que suscitarão os métodos e procedimentos avaliativos (Libâneo, 2017).

Para além da correlação entre planejamento e plano, o primeiro, para assumir seu objetivo de ser uma atitude investigativa do fazer e pensar educação e desempenhar o papel de guia para as práticas docentes, deve ter como circunstâncias a intencionalidade, flexibilidade, sistematização, registro e avaliação.

A intencionalidade se refere ao estado consciente das escolhas e ações no ambiente escolar. O porquê das nossas escolhas de materiais, de temáticas e outros deve ser deliberativo, consciente e fundamentado. A teoria e prática se interpelam durante a prática pedagógica, assim o asseguramento de escolhas e o propósito de atividades podem ser alicerçados a partir de estudos teóricos-metodológicos (Libâneo, 2017). O simples fazer por fazer, sem um propósito prévio, faz carecer de sentido tanto para o docente quanto para as crianças e deixa subjacente o caráter pedagógico nas atividades propostas.

Outra particularidade é a flexibilidade. O planejamento realizado não é imutável, pelo contrário, a partir da observação da necessidade do grupo molda-se para atender às condições concretas. O fazer docente conta com a surpresa e o imprevisível pelo fato de ser um trabalho fundamentalmente humano (Libâneo, 2017). Ao interagirmos com o outro, também estamos em contato com seus anseios, cultura, medos, necessidades, gostos. Nesse sentido, é importante que o que prevemos esteja disponível para a imprevisibilidade que é o resultado ao trabalhar com seres humanos. Por essa razão, é preciso encontrar maneiras de estar aberto às manifestações do outro e navegar por outros caminhos caso seja necessário.

A sistematização também é outro aspecto constituinte da ação de planejar. As experiências propostas junto às crianças devem conter uma lógica que proporcione a compreensão ampla da temática trabalhada, ampliação do repertório cultural e apropriação de conhecimentos. A ordem sequencial e progressiva constroi uma história na qual é possível o compreendimento daqueles que estão a vivenciando (Libâneo, 2017).

O registro e a avaliação são processos que auxiliam o planejamento como um processo formativo e reflexivo. Há a necessidade de observar, registrar e avaliar as práticas pedagógicas e seus desdobramentos junto às crianças para que o planejamento possa ser uma revisão crítica dos encaminhamentos. São diversas as possibilidades de registro, como anotação, áudios, fotografias e filmagens. Os registros conservam uma narrativa das experiências vivenciadas, evidenciam a produção das crianças, exprimem seus desenvolvimentos, servem como meios para revisitar o passado e projetar o futuro. Apoiada pelo registro, a avaliação promove um questionamento frente às ações. E olhando para o

registro e promovendo questionamentos e considerações, que é possível constatar o que devemos mudar e o que devemos continuar promovendo em nossa prática.

Entretanto, no cotidiano da Educação Infantil são múltiplos os tipos de planejamento encontrados. Esses planejamentos não são constituídos a partir de uma neutralidade, pelo contrário, carregam em si uma decisão feita pelo professor e/ou coordenação escolar, na qual manifesta, às vezes explicitamente e outras implicitamente, posicionamentos políticos-pedagógicos, objetivos educacionais e concepções de infância. Ostetto (2000), em um exercício de análise, descreveu os tipos de planejamento mais comuns de serem encontrados nesta etapa, sendo eles: baseado em “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, baseado em “áreas de desenvolvimento”, baseado em “áreas de conhecimento”, e por “temas”.

No planejamento baseado na listagem de atividades, o professor tem como foco principal o preenchimento do tempo das crianças quando essas não estão vivenciando momentos da rotina de cuidado. A organização do tempo é pensada em fragmentos que são completados por atividades, como massinha, jogos, história, entre outras. Esse planejamento não é fundamentado em um princípio educativo explícito e tem como intuito principal ocupar as crianças com atividades enquanto estão presentes no ambiente escolar. De cunho assistencialista e tendo a concepção de criança passiva, nesse planejamento as atividades são pensadas de acordo com tempo e não com o desenvolvimento integral dos pequenos (Ostetto, 2000).

No que diz respeito ao planejamento baseado em datas comemorativas, as atividades pedagógicas seguem o calendário comemorativo. Nesse planejamento também há presença de listagem de atividades, entretanto, agora são referentes a uma data específica, como Carnaval, Dias das Mães, Natal e Dia Mundial da Água. Para além de seguir uma lógica capitalista, o trabalho baseado em datas fragmenta os conhecimentos como também não os aprofundam. As datas são trabalhadas superficialmente e de forma descontextualizada, assim não permitindo a verdadeira apropriação sobre o assunto (Ostetto, 2000).

O desenvolvimento infantil é o foco deste planejamento por áreas do desenvolvimento. Tendo como alicerce a psicologia, a ação docente se concentra em aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Partindo de um ideal de desenvolvimento para crianças de zero a seis anos, os parâmetros delimitados servem como guia para propor atividades visando o alcance daquelas áreas específicas (Ostetto, 2000). Dessa forma, ao ter um referencial, acaba por desconsiderar os modos únicos das crianças ao incutir um padrão de normalidade.

Ademais, não se atém ao fato de que as legislações que regulam a Educação Infantil, como as DCNEI (2009), afirmam a importância de promover o desenvolvimento integral.

O planejamento baseado em temas tem uma certa temática como um propulsor para as atividades. As experiências propostas, nas quais tem o eixo condutor no tema, têm como preocupação os interesses do grupo de crianças, portanto privilegiando suas manifestações. Os temas são escolhidos pela professora após a observação de situações significativas experienciadas pelo coletivo; durante o trabalho a contextualização com a realidade do grupo se faz presente e os conhecimentos considerados indispensáveis se entrecruzam com assuntos próprios do tema, de modo interdisciplinar (Ostetto, 2000).

Podendo possuir a noção da Educação Infantil como espaço preparatório para o Ensino Fundamental, o planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento trabalha pensando que as atividades devem contemplar as áreas de língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais (Ostetto, 2000). Nessa compreensão, é dever da escola proporcionar que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados. No entanto, essa etapa da educação básica não se configura como uma preparação para a próxima etapa; portanto, do mesmo modo o planejamento para a Educação Infantil deve acompanhar as experiências necessárias para essa faixa etária.

Há no cotidiano da educação Infantil diversos modos de entender o porquê, para quê e como se planeja. Nessa conjuntura, este estudo delimita como compreendemos a ação de planejar, sendo um processo reflexivo que, ao rever e modificar a ação pedagógica vivenciada com as crianças, também propicia uma pesquisa do seu próprio fazer docente. Contudo, são vários os modos de pensar e planejar considerando e desconsiderando suas circunstâncias e assumindo concepções de infâncias. A participação da criança no ato de planejar espaços, tempos e vivências é reivindicar por meios de transgredir práticas que os coloquem como coadjuvantes e reafirmar o planejamento como um espaço que também é democrático.

2.2 O ato de planejar com as crianças na Educação Infantil

A educação que propicia a participação das crianças no cotidiano escolar tem como princípio a escuta e o acolhimento de suas vozes e manifestações. Ao reconhecer sua capacidade e agência, suas necessidades, gostos e desejos são expressos nas práticas pedagógicas. O educador, ao protagonizar as crianças, materializa suas subjetividades e individualidades na concretude da realidade da escola, nas atividades, espaços e tempos. Sendo assim, a criança passiva, à espera da ação do adulto, dá lugar a criança que ao se

relacionar com o mundo e com outros se expressa de múltiplas formas, se colando no mundo ao conhecê-lo... A visão adultocêntrica dá lugar a uma educação construída por todos.

Modos de conceber a educação com crianças de zero a seis anos contrapõem constantemente, de modo similar, a pedagogia da participação se confronta com a pedagogia da transmissão. A primeira busca a construção do conhecimento de forma conjunta, tendo como cerne a participação nos processos de aprendizagem. Já a segunda se concentra no conhecimento acumulado historicamente, que deve ser socializado (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013). Modos outros de fazer educação, tendo como enfoque a participação, ocasiona uma ruptura com a pedagogia transmissiva, ao pensar outros modos de ver o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

O conjunto de conhecimentos produzidos historicamente por uma sociedade é selecionado após serem considerados indispensáveis para a transmissão às novas gerações, visando a preservação da cultura e a inserção de cada indivíduo nesse coletivo. É responsabilidade das pedagogias transmissivas atuar nesse sentido. O foco é a passagem do patrimônio cultural e a inserção de cada criança na sociedade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

Nessa visão educacional o professor desempenha uma função de transmissor do que um dia foi transmitido. Assim, agora, ele é o guardião dos saberes que, quando criança, o tornaram educado, civilizado e culto. Os objetivos do ensino-aprendizagem são a transmissão do patrimônio e a sua tradução em aquisição de habilidades e na compensação de déficits. No âmbito da Educação Infantil, o propósito é acelerar os processos de desenvolvimento, e a visão de criança que sustenta essas práticas é de uma folha em branco, pronta para memorizar e reproduzir o que lhe foi passado (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

A concepção bancária da educação, expressa por Paulo Freire (2005), pode ser entendida como uma pedagogia da transmissão, ao ter objetivos de ensino-aprendizagem e visões de educador e educando similares. As relações entre educador e educando são apoiadas pela narração, ato este que contém um narrador e seus ouvintes. Logo, o educador tem obrigação de encher os educandos com os conteúdos através da sua narração. Segundo Freire, essas narrações, que deveriam estar associadas a uma dimensão concreta, na verdade se esvaziam ao serem desconectadas da realidade. Portanto, tornam-se dissertações alienadas e alienantes.

O processo de ensino-aprendizagem, nesse cenário, se dá por meio da memorização mecânica da narração. O ato de narrar faz com que a educação se torne um mero depositar, e, frente ao depósito de conhecimento imutáveis, o educando o memoriza e o repete. Nesse

sistema, a educação bancária nega o saber como um processo de busca, ao estagnar que o educador é aquele que sempre sabe e o educando aquele que sempre não sabe, ocasionando uma relação de opressão ao negar outros saberes e culturas (Freire, 2005). No âmbito da Educação Infantil, a centralidade na prática do professor, num sentido transmissivo, desvaloriza as interações estabelecidas entre as crianças e a ação docente a partir do que elas mostram (Guimarães; Arenhart; Santos, 2019).

Entretanto, ao estimar o caráter fixo e imutável dos saberes, a concepção bancária desconsidera a incompletude dos homens por serem fundamentalmente sujeitos históricos. O homem não é, porém, está sendo ao interagir e desenvolver-se com sua realidade, mediada pelo outro (Freire, 2005). O senso de constante mudança do eu, do outro e do mundo à nossa volta é o que caracteriza a concepção problematizadora, ao contrário da concepção bancária, que dá ênfase à permanência.

A consciência da sua incompletude, em conjunto com o ímpeto de se transformar, faz com que os homens busquem *ser mais*. Essa busca é a vocação propriamente dita do ato de humanizar-se. Humanização essa que ocorre não de forma individualizada, mas, sim, coletiva. O inacabamento consciente desperta um movimento de busca conjunta e permanente por ser mais (Freire, 2005). A ideia de ser mais pode ser considerada ao pensarmos nas pedagogias participativas, entendendo que, ao reafirmarmos nossa incompletude, abre-se espaço para a procura por uma educação em que todos, adultos e crianças, construam ao partilhar seus saberes. A participação infantil expressa que as crianças são competentes e devem ter o direito de se colocarem no mundo, buscando conosco modos de serem mais.

As pedagogias participativas têm como finalidade o envolvimento nas experiências e na construção da aprendizagem em vivências interativas. Para tanto, a visão de criança que sustenta tal objetivo é aquela que enxergada como um ser competente. A ação da criança é compreendida como uma colaboração no cotidiano da Educação Infantil, onde sua atividade possibilita a construção de práticas colaborativas. Já o papel do professor é o de organizar os espaços e de observar e escutar a criança para comprehendê-la e respondê-la. O processo de aprendizagem é concebido como um espaço partilhado entre adultos e crianças; e os espaços e tempos são idealizados para permitir a relação e a continuidade educativa (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

Como um sujeito histórico de direitos, a participação social da criança em políticas públicas, assuntos e ações que lhe cabem, respeitando suas formas de expressão, a colocam como cidadã da sociedade. Onde seus dizeres implicam em pontuar as necessidades e desejos tanto individuais quanto de um grupo, nos quais só aqueles que verdadeiramente fazem parte

podem expressar com exatidão. Frente à defesa pela participação infantil nas decisões relacionadas ao seu próprio processo de desenvolvimento na esfera educacional, o professor atua no sentido de auxiliar que essas manifestações sejam expressas no cotidiano. Entretanto, para que a criança possa expressar-se livremente acerca de assuntos que a contornam, é preciso que haja estruturas que a permita realizar tal tarefa.

Para participar deve haver meios concretos que viabilizem e sustentem essa ação. Os espaços e tempos devem ter brechas para que a voz da criança tenha lugar, e a postura respeitosa do docente deve exprimir que o seu dizer é relevante. Posteriormente, suas expressões devem ser ecoadas na sala de referência do grupo, na escola como um todo, na rotina e na escolha de materiais. Favorecer o aparecimento de opiniões, fazendo listagem, votação ou conversando em roda, assegura que eles estejam, efetivamente, presentes e ativos nas tomadas de decisão.

Além disso, colocar-se, debater em conjunto e deliberar deve estar em conformidade com as particularidades etárias e de desenvolvimento das crianças. Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas têm modos distintos de se expressarem e, consequentemente, diferentes modos de participarem. Por esse fato, é preciso que haja profissionais qualificados que promovam uma escuta adequada em relação às especificidades dos modos diferentes de expressar-se.

No processo de planejar a partir das manifestações, desejos e necessidades do grupo, as vivências nas quais as crianças estão envolvidas precisam vir à tona através da observação e escuta atenta, servindo como um alicerce para o que o educador irá projetar. Para além de alcançar essas informações de maneira mais direta, como numa votação, é preciso que, ao contemplar e refletir criticamente sobre as relações e brincadeiras, o educador possa extrair desses momentos noções acerca do grupo.

Para também garantir a participação, é necessário que a criança esteja apropriada das dinâmicas e significados presentes na escola. A ponderação e construção de opinião são formadas a partir de um entendimento prévio sobre o que foi vivenciado. Nessa circunstância, uma criança poderá expressar seu desejo de trocar a ordem do momento da história pelo momento dos jogos, se entender a rotina que lhe foi explicada. Assim, para se colocar sobre certa situação é indispensável a compreensão de significados, condutas e combinados existentes.

Nesse contexto, o planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem, permite uma troca e a comunicação entre os protagonistas do ambiente escolar entre eles:

crianças e professores. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de intercâmbio entre esses (Edwards, Gandini, Forman, 2015).

Participar não significa apenas opinar sobre algo, mas é um aspecto mais amplo acerca do direito infantil. A participação infantil promove que a criança possa desempenhar seu papel de direito como cidadã. As crianças refletem, produzem e possuem dizeres sobre a realidade na qual estão inseridas, e essas manifestações devem produzir resultados visíveis nos seus cotidianos. No âmbito da Educação Infantil, cabe ao educador propiciar a partir de dentro, ou seja, através das manifestações e necessidades das crianças o planejamento é elaborado.

CAPÍTULO 3

PARTICIPAÇÃO: UM DIREITO DA CRIANÇA

Considerando o seguinte problema que orienta as reflexões deste trabalho: *como se dá a construção e a realização do planejamento na Educação Infantil, considerando a participação e protagonismo das crianças pequenas?* E as seguintes questões que emergem a partir do problema supracitado, e, semelhantemente, guiam os estudos desta pesquisa:

- Qual a concepção de criança por trás do planejamento?
- De que modo se dá a participação da criança no ato de planejar?
- Como as professoras planejam?
- O que as professoras entendem como planejamento participativo?

Situando-o no campo da pesquisa em Educação, este trabalho se pauta na abordagem qualitativa, que teve como metodologia a participação e observação de reuniões de planejamento no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) e entrevista com uma professora de Educação Infantil da mesma instituição. A escolha dos procedimentos ocorreu pela necessidade de haver uma consonância com o problema e objetivos do trabalho, não tendo o intuito de responder e finalizar a questão, mas sim de fomentar reflexões sobre a temática delimitada.

Assim, ao delimitar como objetivo a compreensão de uma determinada prática docente, assume como parte da pesquisa uma realidade dinâmica e complexa do fenômeno educacional, requerendo procedimentos que visem auxiliar a construção de reflexões que se aproximem do objetivo. A complexidade de pesquisar um fenômeno humano, como as práticas docentes de um grupo, se dá por compreender que estas ações não são neutras e puramente racionais, mas carregam consigo aspectos sociais, individuais, históricos e políticos (Mendonça, 2017). Também é necessário pontuar que os discursos e ações dos docentes foram observados por um tempo determinado, o que significa que a observação é um recorte de uma dinâmica social e que jamais poderá representar a realidade em sua totalidade.

Delimitando o problema desta pesquisa e os questionamentos derivados deste e reafirmando a complexidade que é a pesquisa que envolvem dinâmicas sociais e práticas docentes, a pesquisa irá dispor de algumas técnicas a partir da imersão no ambiente escolar, sendo elas:

- Observação;
- Entrevista semiestruturada;

A pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Em relação ao seu contexto histórico-organizacional, com setenta anos de existência e quarenta e três da Educação Infantil, o colégio se firmou como uma instituição comprometida com a formação de cidadãos críticos, capazes de assumir seu papel na sociedade em que estão inseridos. A identidade da instituição tem como característica a defesa pelos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, de acordo com a função primária do CAp, que é de se constituir como um espaço formativo para os alunos dos cursos de Licenciatura.

Devido ao Decreto-Lei federal n. 9053 de 1946, instaurou-se a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem os ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Nessa conjuntura, os Colégios de Aplicação foram pensados a partir de dois princípios: serem um campo de estágio obrigatório para os licenciandos e o de viabilizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Atualmente, o colégio se diferencia ao ter uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola. A gestão administrativo-pedagógica atual se configura por uma cogestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. O Conselho, inicialmente constituído por representantes dos Setores Curriculares e presidido pela Direção, atualmente conta também com a representação de servidores técnico-administrativos, alunos e pais e/ou responsáveis.

Quanto à localização, ao longo de sua história, o CAp sempre enfrentou problemas devido à inexistência de uma sede própria, tendo funcionado, sempre, em espaços cedidos. Em 2024, o colégio está localizado na Zona Sul do município do Rio de Janeiro. A Educação Infantil, estava sediada até 2023 na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Entretanto, atualmente, localiza-se na unidade da Zona Sul junto com as demais séries, devido a um laudo técnico que interditou o prédio por apresentar grau de risco nas estruturas. Nessa circunstância, houve a necessidade de se ajustar em um curto período para dar continuidade às atividades.

Com a mudança repentina devido à interdição da sede onde a Educação Infantil do CAp se localizava, o número da frequência teve uma redução. Entretanto, compreendendo a necessidade de uma nova logística e organização familiar por parte dos responsáveis pelas crianças, o colégio abriu um período de exceção referente à obrigatoriedade da frequência, instituída através de uma minuta. Certamente, por um lado, a transferência repentina do corpo docente, profissionais de educação e das crianças foi uma difícil modificação, implicando em diferentes condições de trabalho, distâncias a percorrer, espaços e tempos. Por outro lado,

para algumas professoras, estar na mesma sede que as demais séries, proporciona que a Educação Infantil e suas questões tenham mais visibilidade. Além disso, a sede unificada garante, para estas, a reafirmação da identidade do colégio à Educação Infantil.

Atualmente, ainda operando nessas circunstâncias, a Educação Infantil do colégio conta com dois agrupamentos, sendo um multietário. O grupo Melancia, também chamado de infantil três e quatro, têm crianças da faixa etária de três a quatro anos. Já o grupo Aranha, ou infantil cinco, tem crianças de cinco anos.

No que se refere ao horário, a instituição trabalha com horário integral, das 8:30 até 15:30. O grupo Melancia conta com duas professoras no turno da manhã, outras duas professoras à tarde e mais uma professora intermediária, que fica das 10:00 às 14:00. O grupo Aranha tem quatro professoras, sendo duas de manhã e duas à tarde. Também há a presença de outros profissionais, chamados de Especialistas, sendo esses professores de: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Educação Física. O colégio também conta com o trabalho do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI).

Considerando o contexto histórico e organizacional do CAp-UFRJ, o estudo se deu através da observação de duas reuniões de setor, que consistem em uma reunião com as professoras da Educação Infantil. A primeira reunião contou com a presença apenas das professoras do grupo Melancia, Infantil 3 e 4. Já a segunda reunião de setor contou com a presença das professoras do grupo Aranha, Infantil 5. Ademais, estive presente em uma reunião de série, que se configura em uma reunião com todos os setores que atuam nessa etapa: Direção Adjunta de Ensino, Coordenação de Setor, professoras da Educação Infantil e Especialistas. As reuniões se davam de forma coletiva no período da tarde, após a saída das crianças, e tiveram uma duração de cerca de 1 hora e 30 minutos cada.

Também estive presente em uma reunião de responsáveis mediada pelas professoras da tarde do grupo Melancia. Nessa ocasião, as professoras narraram as vivências juntas às crianças durante os projetos desenvolvidos, bem como as atividades, objetivos pedagógicos e aprendizagens desenvolvidas ao longo do primeiro semestre. Por fim, entrevistei uma professora do referido colégio, aqui identificada como P1². A entrevista semiestruturada abordou a estrutura organizacional do colégio, sua formação e trajetória acadêmica e as questões sobre planejamento e participação. A escolha da entrevistada ocorreu devido à sua disponibilidade em orientar estudantes dos cursos de licenciatura e aos seus saberes e

² Com intuito de resguardar a identidade das participantes da pesquisa e respeitando os acordos presentes no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes das professoras serão mantidos em sigilo e, consequentemente, serão identificadas por: P1, P2, P3, P4.

experiências acumulados como professora efetiva. Consequentemente, ela possui uma longa trajetória no colégio e carga horária diferente das professoras substitutas.

Em relação à sua formação e trajetória profissional, P1 trabalha com crianças bem pequenas desde os 14 anos. Iniciou sua formação ao cursar formação de professor no Colégio Pedro II, posteriormente fez licenciatura em Pedagogia na UERJ, especialização na PUC-RJ, mestrado na UNIRIO e doutorado em parceria UFRJ e UNIRIO. Sua trajetória profissional foi percorrida inteiramente na Educação Infantil, onde trabalhou em creches privadas e convencionadas como professora e, mais tarde, foi diretora de uma creche e conselheira tutelar da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Há 15 anos no CAp-UFRJ, começou ocupando o cargo de técnica de assuntos educacionais por 8 anos e atualmente é professora efetiva com o cargo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Em seu escopo de trabalho atua em três frentes, sendo elas: pesquisa, ensino e extensão. Tendo a carga horário de 40 horas semanais de dedicação, P1 divide-se em: ensino, onde 10 horas são em sala com as crianças e 2 horas de orientação com licenciandas; extensão, onde oferece um curso acerca das legislações que regem a Educação Infantil; e pesquisa, na qual é coordenadora de um projeto e participante de outro, que refletem sobre questões envolvendo as infâncias negras e indígenas. Atualmente, também está na coordenação de setor.

3.2 Participação e planejamento: entrelaçamentos

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.” (Barros, 1996)

As crianças com as suas imaginações afloradas, cheias de ressignificados das suas prévias experiências e construindo novos saberes a partir de sua curiosidade, transvêm o mundo. A realidade na qual estão inseridas ganham novos contornos ao ser transformada por modos outros de ver e pensar, próprios da cultura infantil. Tudo se torna possível e alcançável, e questões já respondidas e comumente conhecidas são portas para uma profunda investigação. Mediante esta realidade, as crianças propõem cotidianamente e é necessário que os professores mergulhem nessas redes de significados e ressignificados que despertam através das interações e das brincadeiras, para que possam propiciar uma educação co-construída com elas.

A construção coletiva de uma educação que seja pensada para o desenvolvimento integral e para vivências que proporcionem aprendizagens significativas para as crianças, em

que suas manifestações e necessidades se fazem materializadas em práticas e propostas pedagógicas, requer um processo contínuo de diálogo, negociação, escuta e observação sensível ao outro (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013). Há diversos meios que sustentam e garantem a participação, direta ou indireta, da criança no que se refere ao cotidiano da Educação Infantil. A construção participativa do conhecimento, tomada de decisões sobre a rotina vivida, as características do grupo expressas na organização dos ambientes, a organização do tempo mediante ao tempo individual e coletivo das crianças, seus gostos, manifestações e necessidades concretizadas em propostas pedagógicas e construções de momentos em que o diálogo se faz possível.

A ação docente frente aos saberes e expressões das crianças é como fosse a ação de desenovelar um grande fio com intuito de construir uma grande rede de sentidos, conhecimentos e aprendizagens com seus gostos e necessidades. Como dito durante a Reunião de Responsáveis pela P2 “A criança imagina e o adulto trás o fio para trazer pra realidade”. De fato, a prática docente tem a capacidade de tornar real e preencher de sentidos socialmente construído o imaginário infantil, possibilitando ampliação do repertório cultural e promovendo seu desenvolvimento. Nessa inferência, a ação de planejar das professoras de um colégio federal do Rio de Janeiro demonstra a possibilidade de trabalho considerando o protagonismo das crianças e a garantia da sua participação em uma educação que é construída com elas.

Nessa conjuntura, após a observação de três reuniões, sendo elas de série e de setor, notamos que o planejamento das professoras participantes se traduz em um lócus de pesquisa e formação docente. Por vezes em outras esferas educacionais, por uma confusão conceitual que se traduz em ações ou por uma supervalorização do plano, ocorre a tabulação do instrumento de forma mecânica e burocrática. A compreensão de que o planejar é ação de preencher o plano e/ou a superestimação apenas do instrumento reduz o planejamento ao exercício da tabulação.

Entretanto, ao se reunirem as professoras do colégio narraram experiências com as crianças, citando particularidades individuais e coletivas; perguntaram e esclareceram dúvidas sobre as dinâmicas, contextos organizacionais e atribuições dos profissionais do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva; se organizaram visando a movimentação política por melhores condições de trabalho, tendo como cerne a discussão sobre a possível nova sede da Educação Infantil; discutiram sobre a organização dos espaços-tempos, abordando sobre a sala de referência e o momento da refeição; expressaram-se sobre a relação escola-família, especialmente a comunicação; chamaram atenção a importância do registro, observação e

avaliação; ressaltaram a importância de estarem alinhadas quanto aos princípios que norteiam o trabalho no colégio, perpassando pela DCNEI e pelos eixos, interações e brincadeiras; entre outros aspectos.

Seus momentos de planejamento transcendem a redução deste processo ao simples preenchimento do plano. Pelo contrário, a ação de planejar das professoras participantes representa a oportunidade, em comumhão, de pesquisarem sobre suas práticas, compreenderem as dinâmicas do próprio colégio e as narrarem experiências junto às crianças. Discutindo, negociando, trazendo novos saberes as professoras propiciam que estes momentos sejam potencializados por reflexões e pelas investigações, isto é, seja uma pesquisa do seu próprio fazer docente.

Alicerçadas nas reflexões críticas de elementos que constituem a prática pedagógica realizadas nas reuniões, as professoras propõem e repropõem vivências junto aos grupos Melancia e Aranha. As reuniões em si denotam que as docentes utilizam desse tempo como forma de discutir e refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil, não o reduzindo ao preenchimento do plano, como também algumas falas dão indícios dessa mesma perspectiva. Durante uma reunião de série, a P3 discorre aos seus pares:

“O que a gente defende é muito mais é a questão dos princípios. O que a gente possa dar afinados nos princípios. Então, quais são os princípios? interações e as brincadeiras... Então, a gente está trazendo espaço para isso?! A construção desse planejamento que é mais flexível, o trabalho com os projetos. Então, assim a gente traz as relações das crianças pesquisadoras (...) A gente defende muito mais dos princípios do que a tabulação em si, né? Se a gente tá afinado nos objetivos, se a gente tá afinado nos princípios a gente entende que a gente caminha bem.” – (P3 – Reunião de série)

No trecho, P3 exemplifica ao grupo os princípios e aspectos que fundamentam o trabalho pedagógico do colégio. Ela cita os eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: a interação e as brincadeiras (Brasil, 2009), além do planejamento flexível, metodologia de projetos e criança pesquisadora. P3 destaca que estar alinhadas acerca das perspectivas que sustentam a prática é uma defesa maior do que o preenchimento mecânico do plano, visto que esse entendimento comum proporciona uma melhor fluidez ao trabalho.

Na entrevista, retomamos a conversa acerca da importância de o coletivo docente estar em sintonia com os princípios e objetivos que fundamentam a prática pedagógica do colégio. Nessa circunstância, P1 afirma que:

“(...) Para a gente é muito mais importante que os professores entendam os princípios que orientam a gente são as Diretrizes, os princípios éticos, estéticos e políticos como eles se materializam no dia a dia, nas relações, nas conversas, nos diálogos, na forma que você faz uma abordagem com a criança do que um preenchimento de um papel burocrático para dizer que está fazendo um planejamento. Embora eu pense que é importante ter organizado as ideias. Eu sempre acho que a Educação Infantil é um currículo do acontecimento... É atravessado o tempo todo por tudo o que as crianças trazem. Não há uma rigidez nesse planejamento, é um planejamento flexível. Mas eu sempre acho importante, mas a gente não cobra essa rigidez, que haja uma orientação no que a gente vai pensar no planejamento... a gente se organiza e se reorganiza. Isso é importante... as professoras têm horário de planejamento em casa, que elas trabalham para planejarem os seus momentos com as crianças. Todas elas têm esse horário. Não só planejamento em casa, mas em suas cargas horárias a gente garante para que elas tenham momentos entre elas. A gente tem um grupo de “Whats” que elas organizam a semana. Por exemplo, essa semana a gente organizou que a gente iria fazer o Fredegundo, essa semana a gente vai contar uma história sobre Iansã para falar sobre fenômenos naturais. Então, assim a gente tem um planejamento que orienta toda a nossa prática.” – (P1 – Entrevista)

Parece haver uma consonância a favor de um entendimento comum, que ocasiona na fundamentação da prática docente no colégio. A legislação citada e, consequentemente, seus princípios, eixos e objetivos são marcos de referência para as professoras, que utilizam esses para alicerçar seu fazer junto com as crianças. A partir de suas falas, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009), seus eixos norteadores: as interações e a brincadeira e seus seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos parecem ser, especialmente, a legislação que fundamenta os princípios defendidos pelo colégio.

A legislação em questão consta da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, explicitando a identidade desta etapa. Além disso, apresentam a função sociopolítica e pedagógica das instituições que atendem bebês e crianças de 0 a 6 anos, traçando uma clara concepção de criança como sujeito histórico de direitos. Nas DCNEI os eixos que norteiam as propostas pedagógicas são as interações e a brincadeira. O primeiro eixo, as interações, refere-se ao impacto das relações no desenvolvimento infantil. É por meio das relações sociais que ocorre a construção de suas identidades. O segundo eixo, a brincadeira, é considerado como atividade fundamental e por meio dela que são favorecidas múltiplas aprendizagens (De Oliveira, 2010).

A interação deve respaldar as experiências no cotidiano da criança. Nesse sentido, o documento oficial assegura a interação com crianças da mesma idade, idades diferentes e com adultos (Brasil, 2009). A interação social entre crianças-adultos e crianças-crianças permite a

construção da humanidade, visto que tem a potência de transmitir repertórios culturais construídos pela sociedade e de criar elementos sociais a partir das relações estabelecidas.

O documento oficial também assume a brincadeira como uma experiência fundamental de desenvolvimento da criança, na qual favorece múltiplas aprendizagens. Dessa forma, o ato de brincar contém diversos saberes, fazendo com que a brincadeira seja um ambiente de apropriação e constituição pelas crianças de habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade (Borba, 2006). Algumas dessas aprendizagens são: uma determinada comunicação específica da própria ação, na qual contém antigos e novos significados expressos por aqueles que brincam; a interação com seus pares e demais sujeitos, permitindo conhecer os modos de se brincar em relação ao outro; estabelecimento de novos significados a partir da criação e imaginação de situações diversas das experiências da vida real; respeito, negociação, criação de laços ao interagir com colegas, viabilizando a socialização das crianças; leitura e reflexão do vivido; ampliação do repertório cultural, entre outras. Logo, são essas noções que guiam as práticas das professoras participantes.

No que tange ao planejar, os princípios que sustentam o seu fazer parecem ser mais relevantes do que preenchimento burocrático e mecânico do plano. Estarem alinhadas e apropriadas dos princípios, que por consequência sustentam e guiam práticas que compartilham de uma mesma concepção base, parece ser uma intenção do corpo docente. Realmente, possuir marcos que regem seu fazer, compreender como esses se relacionam nas dinâmicas do cotidiano escolar e trabalhar no sentido de aproximar a realidade aos princípios são ações que desnaturalizam o planejamento como uma simples ação burocrática de preenchimento de documentos. Os princípios que concebem o planejar como processo de pesquisa permite que resulte em momentos em que a reflexão crítica esteja presente para pensar acerca de práticas do ontem, do hoje e do amanhã.

Contudo, mesmo compreendendo a importância de princípios comuns que fundamentam o fazer docente, a P1 reafirma a importância do preenchimento do plano. Pontuando a relevância de organizar as ideias, P1 discorre sobre os procedimentos do ato de planejar das professoras. Segundo ela, as professoras possuem as reuniões de setor e série, que asseguram o debate coletivo. Entretanto, garantido em suas cargas horárias, as docentes também planejam em casa, trocam por um grupo no aplicativo *WhatsApp* e preenchem o plano semanalmente posto no *Google Drive*. Portanto, direcionando-se ao que foi exposto, se faz necessário acrescentar ao debate que as proposições, reflexões e reelaborações advindas do planejamento coletivo são sintetizadas no plano. Assim, o planejamento e o plano são correlatos durante a ação de coordenar a prática pedagógica.

Sistematizar as reflexões obtidas do planejamento ao organizar e reorganizar as atividades junto às crianças em um instrumento permite que se estruture as ideias levando em consideração as realidades dispostas na instituição escolar. Ademais, o plano desempenha a função de um registro dos momentos propostos e realizados, podendo servir de instrumento ao ser revisitado com um olhar crítico sobre o que foi posto, o que foi vivenciado e como foi recebido pelas crianças. Em suma, o plano detém grandes possibilidades de investigação quando contém nele descrito o resultado de pensamentos e debates da prática docente e de projeções das experiências.

Outro aspecto latente do modo como se dá o planejamento no CAp-UFRJ é o fato de ser constituído como um momento coletivo. As professoras da Educação Infantil, assim como outros profissionais que atuam junto com as crianças, se reúnem em comunhão para discutir sobre questões que são próprias do trabalho pedagógico. Em um ambiente propício, isto é, aberto e receptivo, a acolhida de experiências, saberes e opiniões de todos se fez presente. Foi notório, a partir da observação das reuniões, a vontade de todas de construir um local seguro para ouvir os seus pares, o que resultava em um ambiente instigante para o surgimento de novos conhecimentos a partir das trocas de experiências e saberes.

O sistema de docência compartilhada vigente na instituição, assim como as reuniões com professoras do mesmo agrupamento, professoras de outro agrupamento e demais profissionais de outros setores, fez com que se criasse uma cultura de formação. A atuação docente carrega em si perspectivas sociais e culturais, tal como também é constituída por elementos individuais próprios do sujeito (Lahtermaher; Cruz, 2022). Sua formação acadêmica; sua trajetória profissional; os autores, livros, palestras; suas experiências dentro e fora de sala; entre outros fatores desempenham particularidades exclusivas da prática de um professor. Sendo assim, mesmo que compartilhem princípios comuns, sempre haverá contribuições para somar na formação de outro profissional. No que se refere a esse pensamento e respondendo à pergunta sobre a importância do planejamento se dá de forma coletiva, a P1 responde que:

“(...) Porque eu acredito nisso... a escola precisa ser uma comunidade de aprendizagem. Então, a oportunidade de a gente trocar, trocar experiências, debater, conversar “olha eu fiz assim”, “eu li tal livro” e de repente você leu outro livro que tem outra experiência que possa abordar com as crianças, cada um com todo o seu repertório, né? Pode contribuir com o outro. Então, eu acho que é um momento quando a gente troca. Esse momento entre a gente coletivo, é um momento de a gente potencializar as nossas ações e também olhar para as nossas fragilidades, né? Porque não é só tudo

maravilhoso. Tem coisas que a gente faz que não dá tão certo. Então, por que não deu certo? Como que a gente pode tentar? Qual é o meu olhar?

E aí eu já falei, mas eu acho importante, porque assim, quando você lê o trabalho da Joyce, você vai ver que no trabalho dela, ela fala uma coisa: a docência compartilhada ela não é tão simples. São várias pessoas que vêm de pesquisas diferentes, teóricos diferentes, interesses diferentes. Então, assim, como que a gente consegue potencializar a relação com a criança, a relação a partir das suas experiências incríveis, né? Assim, cada um traz suas experiências que são mesmo... que podem potencializar o fazer com as crianças sabendo lidar... Eu acho que é um espaço também para a gente lidar com os conflitos que aparecem. Porque somos professoras, às vezes tem conflitos de ideias, às vezes tem conflitos de concepções de infância. Então, esse espaço coletivo, você viu, tem reuniões que a gente pensa, né? Tem vários pontos de vista. E aí, a partir disso, qual é o ponto de vista? (...)

Para mim, o planejamento coletivo, ele é importante porque todos nós podemos ter concepções, formas, mas existem princípios que orientam o nosso trabalho. Então, quando a gente está junto, qual é o melhor princípio que a gente pode adotar para aquela criança, para aquele fazer, sabe? Então, assim, isso se dá no coletivo.

(...) A Gisele Cruz estuda muito isso no grupo de pesquisa dela, que é como a gente consegue fazer, eu não sei se eu estou me apropriando do conceito de outro modo porque eu não estudo isso. Mas para mim esse conceito faz sentido da seguinte maneira, uma comunidade de aprendizagem: a escola precisa ser uma comunidade de aprendizagem, onde a gente tenha oportunidade de conversar. Porque a formação docente, ela é muito solitária. Você já chega, você se forma, as pessoas colocam você numa sala, você não tem orientação, você não teve...

Agora o complexo de formação, as universidades, estão discutindo intensamente isso: são saberes diferentes, o do professor que está na educação básica e o professor do nível superior. O que o Nóvoa vai falar que é a casa comum, que é o complexo de formação. O que é a casa comum? É você juntar esses dois saberes e entender que a formação do licenciando é fundamental que ele tenha o saber daqui da educação básica, que é o que a gente tem, e o saber da graduação. E juntar isso aqui e fazer a formação.

Então, é isso... eu falei disso para falar isso, que a formação, às vezes, o professor não tem muita experiência, ele só teve a experiência com as crianças só no estágio. Então, sabe assim, como você não tem um espaço de troca, ele fica na sala, quando ele chegou na escola, ele pega uma turma, ele não tem com quem trocar, ele não tem com quem falar, porque não tem... não é bidocência, normalmente, na escola não tem bidocência, ou docência compartilhada, e ele fica isolado.

Então, **o planejamento pedagógico ele é um caminho para pensar uma escola potente da formação dessa comunidade de aprendizagem**, de todos nós, que a gente possa ter um espaço de falar das nossas dificuldades, não só das questões pedagógicas, mas dos nossos medos, das nossas angústias, principalmente, para quem está chegando. E entendendo também que, aí eu acho muito importante, quem está chegando contribui para quem está... move também quem está antigo. Eu tenho

15 anos de educação infantil, mas eu estou sempre aprendendo muito com quem chega, mas também tenho muito a ensinar. Então, acho que nessa ensinar e aprender, o espaço tem que existir o planejamento, ele é fundamental. “Ah mas os professores podem pensar...”, eu não acredito... pensar sozinho. Acho que eles podem pensar sozinho sim, mas não é à toa que tem uma legislação que garante um planejamento que todos os professores estejam juntos na escola para pensar uma escola comum no sentido de pensar junto, de ouvir, olhar nos olhos, também tem outras coisas, o afeto, isso tudo atravessa uma reunião. Eu não tenho tempo para conversar com você, já chego e já estou com as crianças, já saiu..” – (P1 – Entrevista, grifo nosso)

Como pontua P1, a dimensão social é o cerne do planejamento, como também da própria instituição como um todo. As trocas provenientes da ação de planejar propicia que a jornada docente seja facilitada visto que essa pode ser complexa e solitária. A fala acerca do aspecto coletivo da P1 demonstra a potência frente a possibilidade de falar e escutar outros professores. Segundo P1, para além de contribuir com o outro com o seu repertório, proporcionar melhorias em suas práticas, aproximar professores experientes e professores recém-formados, criar um espaço onde possam expressar sentimentos, a socialização profissional também pode potencializar o fazer com as crianças ao unir os diferentes repertórios culturais de cada professor.

Entre enunciar e escutar, deste modo, as reuniões de planejamento tem como possibilidade tornarem uma comunidade de aprendizagem docente. O conhecimento preciso para ensinar é consequência de questionamentos sobre o ensino, os alunos, o conteúdo, o currículo, as instituições educacionais; e este saber é construído na coletividade dentro de comunidades. Logo, as comunidades de aprendizagens docentes correspondem a espaços intelectuais, sociais e organizacionais que fornecem apoio ao desenvolvimento profissional (Lahtermaher; Cruz, 2022).

Podendo tornar-se espaços democráticos, as comunidades de aprendizagem aproximam professores da universidade e da educação básica, fazendo uma articulação não hierárquica entre o conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional, com intuito à melhoria da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a ação formativa também vai em encontro da tentativa de diminuir a lacuna entre saberes advindos da universidade com as realidades do cotidiano da escola (Lahtermaher; Cruz, 2022). As reuniões do CAp-UFRJ, mais do que um momento de elaboração de propostas com as crianças, são espaços que desempenham a função formativa para todos aqueles que participam.

Atrelado a estas constatações, e considerando as reuniões nas quais estive presente, constata-se que as professoras participantes possuem a compreensão da criança como um

sujeito histórico de direitos, que consequentemente vive em sociedade, a transformando e transformando a si própria ao exercer seu papel como cidadã. Essa noção foi inferida com base nos discursos proferidos durante as três reuniões de planejamento observadas, e ratificadas a partir da reunião com os responsáveis do grupo Melancia e a entrevista com a P1.

As falas contêm, implicitamente e explicitamente, concepções que convergem ao assumir as crianças como pesquisadoras, ativas em suas vivências escolares e co-construtoras de conhecimentos e cultura. Assim, o protagonismo infantil esteve presente quando as professoras pontuaram ao planejar, com base na escuta e observação atenta, manifestações, proposições, necessidades e gostos dos grupos. Ademais, quando dialogavam sobre meios para possibilitar a participação dos pequenos em momentos do cotidiano da Educação Infantil.

Mediante a essa colocação, e a fim de elucidar as dinâmicas que viabilizaram a percepção de como ocorre o planejamento considerando a participação e protagonismo infantil, destaco falas de algumas professoras:

Trecho 1:

“Nessa questão de doação, queria saber se pode pedir revista e jornal. As crianças gostaram muito... acalma elas.” – (P4 - Reunião de série)

Trecho 2:

“Eu gosto dessa ideia dos panos...A gente podia tentar ver antes o tamanho do pano efetivamente ali fora para pensar onde a gente vai prender... vê se precisa cortar, vê se precisa mexer. E ai de repente o infantil 5 podia escrever alguma coisa – (P3 - Reunião de série)

Eles adoram escrever... – (P4 - Reunião de série)

Adoram! – (várias professoras - Reunião de série)

Trecho 3:

“Eu lembrei... água eles gostam muito. Eu falei com a (nome da diretora adjunta de ensino) para trocar o dia da (nome da professora de educação física) ... vê se ela conseguiria pedir pra (nome da professora de educação física) pra trocar e nesse dia fazer uma atividade que eles gostem muito. Mas o teatro é algo que eles adoram também...” – (P1 - Reunião de série)

No trecho 1, as professoras debatiam sobre a possibilidade de pedir materiais específicos para trabalhar com as crianças. Nesse contexto, P4 questiona sobre a possibilidade de pedir revistas e jornais, visto que a interação com tal recurso acalmava e era de interesse das crianças. Solicitando diferentes suportes e gêneros textuais, fundamentou-se sua escolha por tais materiais com base nos gostos das crianças e nas suas reações ao utilizá-los.

Já no trecho 2, o grupo de professoras planejam propostas com as crianças para a comemoração do aniversário de 43 anos da Educação Infantil no colégio. Ao pensar na confecção do tecido, as professoras propõem uma atividade para o grupo Aranha considerando o interesse das crianças pela escrita. Dessa forma, possibilitando o contato com a leitura e escrita a partir da curiosidade dos pequenos.

No trecho 3, as professoras continuam ponderando sobre as atividades possíveis de serem realizadas em comemoração ao aniversário da Educação Infantil. P1 relembra o gosto das crianças por água, sugerindo um banho de mangueira. Como resultado, reflete sobre a possibilidade, junto à Diretora Adjunta de Ensino, de mudar a rotina do dia para conseguir ter tempo para as crianças viverem essa experiência.

Em ambos os trechos há uma consonância em, a partir do conhecimento das particularidades do grupo, elaborar e reelaborar a propostas pedagógicas e a disponibilização de recursos com base nos gostos e interesses das crianças. A participação do grupo aparece ao servir como base para pensar em práticas do cotidiano. Portanto, as professoras propiciam a partir de dentro. Isto é, as manifestações, necessidades, gostos e desejos das crianças são conhecidas e atendidas pelas professoras, que, ao compartilharem lembranças e compreensões sobre o grupo, concretizam propostas considerando os pequenos.

O conhecimento que sustenta a proposição de atividades significativas para o grupo é advindo da análise da experiência das crianças. As professoras participantes reconhecem que as crianças se acalmam ao utilizar a revista, que gostam de escrever e que adoram brincar com água porque, provavelmente, enquanto elas experienciaram, as docentes estavam abertas à compreensão que aquele momento poderia proporcionar. Planejar a partir da concretude permite uma proposta mais consciente, como também que as atividades, espaços e tempos carreguem um pedacinho de cada criança ao incluir os seus gostos.

Neste movimento, a pedagogia da participação tem como processos principais a observação, escuta e negociação. Mas não simplesmente as ações devem ser realizadas sem a fundamentação crítica e reflexiva do porquê e para quê, mas, ao contrário, devem estar situadas em um entendimento crítico. A escuta e observação são meios para sustentar que a subjetividade e identidade da criança esteja presente e traduzida em experiências do cotidiano da Educação Infantil (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

Ademais, outro modo de garantir a participação das crianças, agora de maneira mais direta, é criar momentos em que promovam o diálogo. As crianças narram, opinam e debatem sobre os acontecimentos ao seu redor, portanto proporcionar espaços de trocas faz com que a

participação delas aflore. Esse é outro aspecto notável durante as reuniões das professoras participantes, conforme mostra os trechos a seguir:

Trecho 4:

“E a até a gente poder pensar um pouco o que a gente vai botar nesse quadro... porque tem isso também dá gente conversar com as crianças, porque é isso... como é um quadro coletivo a gente precisa conversar. E como é um quadro coletivo que não é só de um grupo e o quadro coletivo de dois grupos. É diferente. Então, assim quando a gente vai fazer um quadro coletivo lá na turma a gente tem os combinados, precisa conversar com eles para ter espaço para todos. Então, é difícil... A gente tentar pensar um pouco nessa condução” – (P3 - Reunião de série)

Trecho 5:

“A (nome de uma professora) tava falando essa questão da manifestação e eu achei muito legal. Porque ano passado nós fizemos isso com a turma e nós tivemos uma conversa tipo “O que vocês têm hoje e o que vocês querem?”. Até uma luta política para marcar o que as crianças querem. Depois elas compartilharam nas turmas e falaram no microfone no espaço da escola. (...) Foram várias coisas que eles trouxeram e foram super legais...” – (P4 - Reunião de série)

Acerca do trecho 4, P3 refere-se sobre como ocorreria a realização de um quadro coletivo entre o grupo Melancia e Aranha. A professora faz a associação que, por ser um quadro coletivo, é preciso conversar com as crianças para haver uma decisão sobre o que irão colocar e quais acordos serão estabelecidos para que haja espaço suficiente para o outro grupo pintar.

P4, no trecho 5, relembra uma experiência junto às crianças como possibilidade de realizar uma nova manifestação. Em sua fala, a professora afirma que marcar os desejos das crianças pode ser considerado como uma luta política. Por fim, pontua que as diversas manifestações das crianças, expressas neste momento proposto pelas docentes, foram muito legais.

Diante dessas falas, e considerando os demais discursos supracitados, conclui-se que as professoras planejam tendo como intenção a criação de espaços-tempos em que as crianças possam se expressar, negociar e debater sobre assuntos que fazem parte das suas realidades. As crianças dispõem de agência, o que significa possuir poder e capacidade de, através do seu exercício de cidadão, assumir como sujeitos ativos que intervêm nas dinâmicas postas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013). A participação infantil também se materializa no âmbito social quando as crianças têm a oportunidade de fazer valer seus modos de pensar e estar no mundo.

Ocorre uma interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos. Um espaço de participação para elas precede criar um contexto para que elas participem. Por sua vez, neste contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensadas com o objetivo de criar possibilidades de escuta ativa da criança e que resulte em consequências no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

Os contextos educativos interferem ao passo que são interferidos pelas crianças, podendo, assim, auxiliar na construção de espaços participativos ou não. Além disso, os espaços e as estruturas da instituição influenciam os modos como as professoras trabalham e propõem experiências com as crianças. Nessa conformidade, evidencia-se a necessidade de considerar o fato que a Educação Infantil do CAp-UFRJ passou por uma mudança repentina de sede, sendo preciso ajustar-se a um novo espaço que não foi previamente pensado para receber a faixa etária de 3 a 5 anos.

Embora, atualmente, com o passar dos meses pareça que estão mais adaptados à mudança e propondo espaços-tempos visando à participação das crianças, questiona-se se e/ou como a participação das crianças foi pensada durante o momento da mudança de localidade e o período de adaptação. Considerando, portanto, a mudança repentina e os espaços não pensados para as crianças bem pequenas, deduz-se que as propostas de espaços-tempos para a participação efetiva das crianças durante esse período foram afetadas. Assim, compreendendo a relação das crianças e de seus contextos, nota-se a importância de que os ambientes da Educação Infantil sejam pensados previamente para atender as especificidades dessa faixa etária e, a partir do olhar pedagógico das professoras, tornem-se espaços propícios para a construção de saberes coletivos e a participação.

Para a criança participar ativamente no cotidiano da Educação Infantil é preciso que se tenha disposto o contexto e interações que sustentem este fazer. A rotina junto aos pequenos precisa ser constituída com momentos em que suas vozes são ouvidas e acolhidas. Nessas ocasiões é importante a utilização de diferentes suportes e linguagens que atendam as diferenças bagagens culturais e que estejam em conformidade com as particularidades etárias de cada grupo. Conforme se pode perceber nas falas da P3 e P4, há, durante as reuniões de série, uma tentativa de criar durante a rotina espaços em que as crianças possam exercerativamente seus papéis como coprodutoras da suas realidades educacionais.

Nesses espaços de participação, o diálogo estabelecido entre professoras e crianças assegura que as tomadas de decisões das crianças sejam concretizadas no ambiente escolar. Entretanto, dialogar com o outro vai além da simples capacidade auditiva de cada sujeito.

Requer estar sensível ao outro ao passo que está aberto ao seu saber, seus gestos e as diferenças que podem aparecer ao longo deste diálogo. Segundo Freire, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” (2014, p.43). Logo, esse escutar é situado, primeiro, em uma abertura ao outro e, depois, em uma reflexão crítica e contextualizada sobre o que foi ouvido.

Compreendendo essas dinâmicas, infere-se que as vivências dentro da Educação Infantil são resultadas do encontro entre crianças e professoras. É no encontro, através das relações estabelecidas, que as proposições infantis se tornam realidade. É por meio da relação professora-criança, mediada pela escuta, observação, negociação e diálogo que há a garantia efetiva da participação infantil no cotidiano escolar. Nesse ínterim, ao responder como ocorre o surgimento e planejamento dos projetos, P1 aborda sobre a relação professora-criança:

“A gente trabalha com essa coisa que já muito forte na Educação Infantil que é trabalhar a partir das narrativas das crianças, mas entendendo, que o livro 100 linguagens fala, que não é nem centralizar nas crianças nem no adulto. É entender que é como se fosse um jogo de pingue-pongue. **Nasce no encontro entre professoras e crianças.** Então, pensando que nasce a partir desse encontro, a gente tem uma atenção enorme para o que as crianças fazem brincando, conversando, interagindo, que são os eixos das diretrizes. Nessas interações e brincadeiras a gente vai observando o que está nesse momento... aparece mais vezes naquele momento para a gente trazer pra discussão e potencializar e nascer o projeto.” – (P1 – Entrevista – grifo nosso)

Como expressa P1 acerca da ação que também é cultivada no colégio, as experiências alicerçadas nas manifestações do grupo nascem no encontro entre professoras e crianças. Tendo como base as reflexões advindas das interações e das brincadeiras, as professoras proporcionam a concretude a partir das narrativas infantis. Assim, o trabalho e a produção de saberes não é dicotomizado ao centralizar o processo pedagógico no docente ou apenas na criança, mas é compreendo, sem extremismo, que a prática docente tem a capacidade de mediar e materializar o processo participativo das crianças no cotidiano.

A premissa de trazer à tona os interesses infantis a partir do encontro entre professora e crianças faz sentido na configuração da organização curricular adotada pelo colégio: a metodologia de projetos. A pedagogia de projetos tem como cerne o entendimento que o conhecimento é produzido através da experiência, isto porque, o saber é o resultado da relação do sujeito com o mundo (Barbosa, Horn, 2009). Sendo a experiência o que nos afeta quando

estamos abertos para as transformações que dela advém, é necessário desacelerar, interromper o julgamento, ter atenção, paciência, ouvir e outras diversas condutas.

Vivemos em uma sociedade baseada no consumo desenfreado de informações, o que resulta no reducionismo da experiência. O alto processamento desses estímulos, consome uma quantidade significativa do nosso tempo, consequentemente diminuindo o período que teríamos para experienciar a vida. A falta de tempo, a velocidade e a cultura da opinião também são fatores adicionais que corroboram para a impossibilidade da experiência atualmente (Larrosa, 2002).

Entretanto, o sujeito da experiência não é fundamentado na informação, opinião e velocidade, mas sim na passividade, paixão e atenção. Assim, metaforicamente, o sujeito da experiência é “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p.19). Desse modo, esse indivíduo tem como característica fundamental a passividade, que possibilita sua abertura e exposição para ser tocado. Para além, a passividade está circunscrita em uma lógica da paixão, entendendo a si mesmo em uma relação de interdependência, sendo capaz de se apaixonar pelo novo. Ao se permitir deixar ser tocado, a transformação torna-se a decorrência da receptividade.

Como refere-se P1, o currículo da Educação Infantil pode ser considerado um currículo do acontecimento. Portanto, os saberes são frutos das relações quando as professoras e crianças estão abertos para serem afetados. Na metodologia de projetos a função principal da escola é ajudar as crianças a compreenderem a realidade através da pesquisa, do debate e solução de problemas, promovendo uma relação entre os conhecimentos acumulados e os interesses do grupo (Barbosa, Horn, 2009).

A pedagogia de projetos possui momentos decisivos, sendo eles: definição do problema; o planejamento do trabalho; coleta, a organização e o registro das informações; avaliação e comunicação. A forma como os demais momentos são planejados e organizados fica ao critério das crianças e das professoras, isto porque os projetos desempenham o papel de percursos dinâmicos por ser sensível ao tempo da pergunta, da pesquisa e da criança (Barbosa, Horn, 2009). Ao considerar os saberes, curiosidades e tempo das crianças, a metodologia de projetos preconiza a valorização da experiência e da participação das crianças.

Nessa conjuntura, se faz coerente que o colégio trabalhe com a metodologia de projetos, onde as crianças são coproductoras dos seus processos de conhecimento. A construção conjunta de projetos viabiliza que as crianças possam estar ativamente exercendo seu papel de protagonista. Ao narrar a vivências das crianças com o projeto que deu vida ao personagem Fredegundo, P4 diz:

“Então, a gente [professoras do grupo Melancia] falou “olha, a gente precisa mergulhar nesse universo, nesse imaginário, que está tão latente nessas crianças”. O Fredegundo nasceu dentro da sala e já tá indo para dentro da casa das pessoas...” – (P4 - Reunião de responsáveis)

P4 ao discorrer sobre as vivências do grupo e os objetivos pedagógicos por trás das propostas experienciadas no projeto, ressalta que foi preciso mergulhar no universo das crianças. Nota-se que as professoras têm a ciência da necessidade de navegar pelo imaginário das crianças, para potencializar momentos junto a elas. A organização do currículo do CAp-UFRJ está em consonância com os princípios defendidos e trabalhados pela instituição. Princípios esses que fundamentam o trabalho com as crianças, sustentando práticas em que esses são ativos e protagonistas.

Logo, a participação das crianças se dá em vários momentos do cotidiano da Educação Infantil, inclusive na ação de planejar das professoras. Alicerçadas em princípios e na organização curricular por metodologias de projetos, conclui-se que as professoras planejam em comunhão, dividindo assim dúvidas, saberes e propostas para serem vividas com as crianças. A partir da escuta e observação atenta das interações e brincadeiras, as professoras levam registros e narrativas das crianças para alicerçar suas escolhas pedagógicas. Dessa forma, o que as professoras propõem carrega em si as manifestações, gostos e necessidades das crianças. Além disso, também utilizam o momento do planejamento para elaborar contextos em que potencializam o diálogo das crianças, fazendo com que eles possam exercer seus papéis de coprodutores de conhecimento no cotidiano da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos históricos envolvendo a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em nossa sociedade estão entrelaçadas às concepções e ainda podem ser encontradas em algumas práticas pedagógicas. Os eventos históricos e as visões acerca da identidade e dos papéis que as crianças ocupam se entrecruzam ao percorrer das décadas. Isso significa que são várias as representações que sustentam o modo como entendemos e lidamos com as crianças, entre elas: 1 – a criança como pura, ingênua e passiva, decorrente das visões higienistas e assistencialista; e 2 - a criança a “vir a ser” causada pela perspectiva salvacionista da pré-escola.

Entretanto, com a aquisição de garantias pelas legislações educacionais, movimentos políticos e produções acadêmicas, a criança é entendida como sujeito histórico de direitos, agente social e cidadã. Para além da responsabilização do atendimento e democratização da Educação Infantil por parte do Estado, a criança agora detém outros direitos fundamentais, como a dignidade, o respeito, a alimentação e a participação. No que tange às legislações educacionais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009), estas exprimem concepções de criança, ao passo que também concebem um projeto político, social e educativo.

No que se refere ao planejamento, este pode ser considerado como um processo baseado na reflexão crítica do fazer docente. Apoiados por registros e avaliações das experiências junto às crianças, a elaboração e reelaboração de espaços-tempos e experiências educacionais estão baseadas em uma intencionalidade. No âmbito educacional, planejar significa pesquisar, racionalizar, organizar e realizar a ação docente, considerando o cotidiano escolar, as questões do contexto social e os seus sujeitos.

Como um sujeito histórico de direitos, a participação social da criança garante que esta assuma seu papel como cidadã da sociedade. Frente à defesa pela participação infantil nas decisões relacionadas ao seu próprio processo de desenvolvimento, a ação docente pode proporcionar que as manifestações das crianças sejam expressas no cotidiano da Educação Infantil.

Diante desses contextos teóricos, a análise das reuniões de planejamento das professoras participantes do Colégio de Aplicação da UFRJ demonstra quais são os fundamentos e como ocorre a ação de planejar considerando a participação das crianças.

Nota-se que as professoras têm uma visão ampla acerca do que é planejamento. Portanto, não reduzem esse momento a simples tabulação burocrática e mecânica do plano; ao contrário, esse encontro é a oportunidade de se reunirem, trocarem saberes, narrarem experiência junto às crianças e tirarem dúvidas. Como resultado, o planejamento das professoras participantes representa um momento de pesquisa de suas práticas pedagógicas e, por isso, desempenha um momento formativo.

Além disso, parece haver uma concordância sobre a importância de haver princípios comuns que fundamentam a ação pedagógica. Por vezes, esses princípios são alicerçados, principalmente, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009), seus eixos e seus princípios. Entretanto, P1 reconhece a importância dos princípios comuns, porém ressalta a necessidade do preenchimento do plano. Esse tem a capacidade de sistematizar reflexões, reorganizar as atividades junto às crianças e de ser um registro dos momentos propostos.

Outra particularidade do planejamento observada é a importância do aspecto social na ação de projetar e reprojetar. As professoras da Educação Infantil, assim como outros profissionais, se reúnem para discutir sobre questões do cotidiano escolar e de seus contextos. Neste ambiente, entre ouvir e falar, ocorre a troca de saberes e a construção de novos. Assim, as reuniões de planejamento têm como possibilidade tornarem uma comunidade de aprendizagem docente.

As falas das professoras expressam suas concepções que convergem ao assumir as crianças como pesquisadoras, agentes sociais, ativas e co-construtoras de conhecimentos e cultura. Dessa forma, os trechos demonstram haver uma tentativa de proposições pedagógicas com base nos gostos e interesses das crianças. A participação das crianças é expressa nas reuniões quando servem de base para pensar em práticas do cotidiano. Por isso, as professoras propiciam a realidade da Educação Infantil a partir de dentro.

Ademais, conclui-se também, a partir de suas falas, que as professoras planejam tendo como intenção a criação de espaços-tempos em que as crianças participem ativamente, isto é, possam narrar, negociar e debater sobre assuntos que fazem parte das suas realidades no ambiente educacional. Portanto, infere-se que as experiências fundamentadas nas narrativas das crianças nascem no encontro entre professoras e crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Artmed Editora, 2009.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996 a.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Ensino Fundamental de Nove Anos.** Brasil, Ministério da Educação. Orientações para inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, 2006. (p.33 a 46)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CORSINO, Patrícia (Ed.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Autores Associados, 2020.

DE OLIVEIRA MENDONÇA, Priscilla Bibiano et al. **A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência.** EDUCAÇÃO, v. 5, n. 3, p. 87-96, 2017.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Formação e profissionalização de professores da educação infantil.** Veras, v. 2, n. 2, p. 223-231, 2012.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Penso Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Série Ideias, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GUIMARÃES, Daniela. **Concepções de Infância na História** IN: JACOBINA, AVANCI & FERRO (orgs). A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais. Brasília. FIOCRUZ/MDS, 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira, ARENHART, Deise, SANTOS, Núbia de Oliveira Santos. **Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento.** In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019, Rio de Janeiro

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Helysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 1992.

LAHTERMAHER, Fernanda; CRUZ, Giseli Barreto da. **Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente.** Educar em Revista, v. 38, p. e85839, 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora, 2017.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância.** Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas História Sociedade E Educação No Brasil, v. 7, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança.** Porto: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, p. 175-200, 2000.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 2007.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. 4a edição brasileira.