

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA PRÁTICA DE
LETRAMENTO DOCENTE**

JANE TROMM STOPA

ORIENTADORA: Prof.^a DR.^a ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC

2021

JANE TROMM STOPA
O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA PRÁTICA DE
LETRAMENTO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner.

Joinville – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S883p	Stopa, Jane Tromm O planejamento na educação infantil como uma prática de letramento docente / Jane Tromm Stopa; orientadora Dra. Rosana Mara Koemer. – Joinville: Univille, 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Educação Infantil. 2. Planejamento educacional. 3. Professores - Formação. I. Koemer, Rosana Mara (orient.). II. Título. CDD 372.21
-------	--

Termo de Aprovação

“O Planejamento na Educação Infantil como uma Prática de Letramento Docente”

por

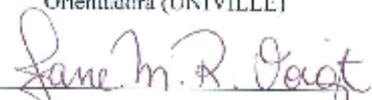
Jane Tromm Stopa

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa
(UFSC)



Profª. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de dezembro de 2021.

RESUMO

A presente pesquisa aborda o planejamento na Educação Infantil como uma prática de letramento do professor e tem como objetivo geral verificar as percepções de professores de Educação Infantil acerca do planejamento de sua prática docente como uma atividade escrita inerente à profissão e, nesse sentido, relacionada ao letramento docente. O trabalho está inserido na linha de pesquisa de “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – SC e é financiado pelo Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) – PICPG. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com uma abordagem da análise de conteúdo conforme Franco (2012), havendo, também, apropriação de algumas propostas de Spink (2011). As reflexões acerca do contexto da Educação Infantil basearam-se, principalmente, em Souza e Kramer (1991), Kramer (1984), Saviani (1998) e Oliveira (1998). No que tange ao planejamento, buscou-se fundamentação em Libâneo (1994), Padilha (2001), Vasconcellos (2000), Zabala (1998), Machado (2002), Oliveira-Formosinho (2019) e Ostetto (2012, 2017) e, em relação ao letramento docente, fundamentou-se em Soares (2010), Kleiman e Assis (2016), Street (2010), Rojo (2009) e Kleiman (2005, 2009). Os principais resultados da pesquisa explicitam as percepções das professoras acerca do planejamento, bem como aspectos relacionados à sua elaboração. O planejamento é considerado um norte para as práticas pedagógicas, e as professoras defendem que deve ser um documento flexível. Sua flexibilidade se dá pelo fato de a Educação Infantil ser um espaço vivo que atende crianças pequenas, onde podem ocorrer situações imprevisíveis que exijam a adequação do planejamento. A flexibilidade se dá, também, a partir da concepção de criança que orienta o trabalho na Educação Infantil, trazendo-a para o centro das atividades, tornando-a participante, ativa e protagonista no seu desenvolvimento. A formação em serviço e o trabalho em equipe no espaço educacional também são apontados como fatores contribuintes para a segurança e aperfeiçoamento quanto à elaboração do planejamento pedagógico no contexto da Educação Infantil. O papel da professora deve ser realizado com comprometimento e sensibilidade, o que reforça a importância da clareza quanto aos objetivos traçados para a prática docente. Sendo o planejamento um instrumento da atividade docente, elaborado a partir de reflexões, pesquisa e por meio de uma atividade escrita da professora, encontra-se na esfera do letramento docente.

Palavras-chave: Planejamento, Educação Infantil, Formação Docente, Letramento Docente.

ABSTRACT

The present research addresses the planning in Early Childhood Education as a teacher literacy practice and it aims to verify the perceptions of early childhood education teachers about planning their teaching practice as a written activity inherent to the profession and, in this sense, related to teacher literacy. The work is part of the research line of "Teaching Work and Training" of the Postgraduate Program in Education at the University of the Region of Joinville – SC and is financed by the Graduate Scientific Initiation Program (Strictu Senso) – PICPG. The methodology used was qualitative, with an approach to content analysis according to Franco (2012), with an appropriation of some of Spink's (2011) proposals as well. Reflections on the context of Early Childhood Education were based mainly on Souza and Kramer (1991), Kramer (1984), Saviani (1998) and Oliveira (1998). With regard to planning, a foundation was sought in Libâneo (1994), Padilha (2001), Vasconcellos (2000), Zabala (1998), Machado (2002), Oliveira-Formosinho (2019) and Ostetto (2012, 2017) and , in relation to teacher literacy, it was based on Soares (2010), Kleiman and Assis (2016), Street (2010), Rojo (2009) and Kleiman (2005, 2009). The main results of the research explain the teachers' perceptions about planning, as well as aspects related to its elaboration. Planning is considered a guide for pedagogical practices and the teachers defend that it must be a flexible document. Its flexibility is due to the fact that Early Childhood Education is a living space that serves small children, where unpredictable situations may occur that require adequate planning. Flexibility also arises from the conception of the child who guides the work in Kindergarten, bringing them to the center of activities, making them a participant, active and protagonist in their development. In-service training and teamwork in the educational space are also pointed out as contributing factors for safety and improvement regarding the development of pedagogical planning in the context of Early Childhood Education. The teacher's role must be performed with commitment and sensitivity, which reinforces the importance of clarity regarding the goals set for teaching practice. Since planning is an instrument of teaching activity, developed from reflections, research and through a teacher's written activity, it is in the sphere of teaching literacy.

Keywords: Planning, Early Childhood Education, Teacher Training, Teaching Literacy.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEPEd – Leituras e Escritas em Práticas Educativas

LETRAFOR – Letramento no Trabalho e Formação Docente

PAPS – Professores de Apoio Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores: “Planejamento + Educação Infantil + Formação Docente”	11
Quadro 2 – Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores “Educação Infantil + Planejamento”	13
Quadro 3 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Planejamento + Educação Infantil + Formação Docente”	15
Quadro 4 – Capítulo 2	22
Quadro 5 – Capítulo 3	22
Quadro 6 – Capítulo 4	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	27
2.1 Perfil e aspectos da formação de professoras da educação infantil	34
3 O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
4 PRODUÇÕES TEXTUAIS DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE	64
4.1 Aspectos a serem considerados na elaboração do planejamento	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	94
APÊNDICE A – TCLE QUESTIONÁRIO	97
APÊNDICE B – TCLE ENTREVISTA	98
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	99
APÊNDICE D – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO	100
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	101

INTRODUÇÃO

Com o intuito de apresentar esta pesquisa e desvelar os caminhos que me trouxeram até aqui, venho contar um pouco de minhas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais. Filha e neta de professoras, desde muito pequena acompanhei a vida escolar, ora por meio de relatos compartilhados por professores da família, ora vivenciando-a como aluna e, por vezes (e não poucas vezes), acompanhando minha avó e minha mãe no local de trabalho, momentos nos quais parecia estar “brincando de escolinha de verdade”. Atitudes docentes me encantavam desde criança ao observar minhas professoras ou mesmo minha mãe e minha avó nos seus fazeres docentes, dentro e fora da escola. Essas vivências despertaram em mim o interesse pela docência já naquela época, e a certeza de ingressar em uma carreira docente parecia se concretizar dia após dia.

Ao concluir o Ensino Fundamental, decidi que faria o Ensino Médio Técnico em Magistério. Os estágios e demais experiências oportunizadas no decorrer do curso confirmavam a certeza de ter tomado a decisão correta.

O envolvimento com o ministério infantil na igreja também contribuiu para perceber a importância e a responsabilidade do trabalho com crianças, além de ser mais uma experiência que me aproximou da atividade docente, e me encantava ao visualizar o potencial do desenvolvimento humano e a contribuição do docente nesse processo.

Concluindo o curso de Pedagogia na UNIVILLE, sentia-me realizada, e após 3 anos atuando como auxiliar de professora na Educação Infantil, recebi a proposta para assumir uma turma de maternal em uma escola da rede particular de ensino.

Pouco tempo depois houve uma oportunidade de minha família adquirir uma escola de Educação Infantil. Agora estávamos, enquanto família, mergulhados na educação: eu, meu pai, minha mãe e meus irmãos. Quando me dei conta, fazia parte da equipe gestora do Centro de Educação Infantil Kindergarten e ocupava o cargo de coordenadora pedagógica.

As experiências vivenciadas na função de auxiliar, professora e, por fim, como coordenadora permitiram aprofundar e sensibilizar meu olhar para a educação e

especialmente para a professora¹ que atua nesse campo. Essas experiências me trouxeram inquietações, especialmente em relação à formação docente, ao perceber dúvidas e inseguranças na elaboração dos planejamentos pedagógicos, o que me levou a buscar respostas para os desafios da docência na Educação Infantil.

Ingressar no campo da pesquisa seria uma possibilidade de encontrar respostas, além de contribuir com o desejo de aprofundar conhecimentos e saberes educacionais pelos quais eu ansiava, o que me levou a buscar pelo mestrado em Educação, sendo que logo me identifiquei com a linha de Trabalho e Formação Docente², uma vez que minhas angústias se encontravam no campo da ação pedagógica, mais especificamente na formação e atuação da professora em sala de aula.

Iniciei o mestrado com muita curiosidade e motivação, impulsionada pelo desejo de aprofundar meus conhecimentos pedagógicos a partir da minha experiência profissional e pela oportunidade de encontrar respostas por meio da pesquisa. A participação no grupo de pesquisa Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPEd³) contribuiu muito para que os conceitos que se referem ao Letramento fossem se consolidando, trazendo maior clareza aos objetivos e delineamento da pesquisa.

A presente pesquisa tem como objetivo geral verificar as percepções de professoras de educação infantil acerca do planejamento de sua prática docente como uma atividade escrita inerente à profissão docente e, nesse sentido, relacionada ao letramento docente⁴. A questão de investigação proposta para esta pesquisa foi: Qual é a percepção da professora da Educação Infantil acerca do planejamento da prática

¹ Utilizaremos o termo “professora”, no feminino, pois a pesquisa se deu no campo da Educação Infantil, em que a maioria dos docentes são mulheres, bem como todas as participantes da pesquisa.

² O Mestrado em Educação da UNIVILLE constitui-se de duas linhas de pesquisa. Até o ano de 2020 as linhas eram: Trabalho e Formação Docente e Políticas e Práticas Educativas. A partir do ano de 2021 houve uma alteração nas linhas, passando a se denominarem, respectivamente: *Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas* e *Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente*.

³ Quando ingressei no Mestrado, esse grupo de pesquisa tinha o nome Letramentos no Trabalho e na Formação Docente (LETRAFOR). No ano de 2021 houve uma reconfiguração nas linhas de pesquisa do Mestrado em Educação, o que resultou na alteração do nome do Grupo para Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPEd).

⁴ Optamos pela expressão “letramento docente” para nos referirmos ao letramento necessário para a profissão docente. Kleiman (2016) utiliza a expressão “letramento” para o local de trabalho ao mencionar as práticas de letramento do professor, que é o que abordamos neste trabalho, e é nas ideias da autora que nos pautamos quando utilizamos essa expressão.

pedagógica? Para que respostas a essa questão pudessem ser alcançadas, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar a compreensão da professora de Educação Infantil acerca do planejamento da sua prática pedagógica; b) Verificar como a professora da Educação Infantil aprende a elaborar o planejamento da prática pedagógica; c) Verificar como o planejamento é elaborado e como ele contribui para a prática pedagógica; d) Identificar os principais desafios apontados pela professora na elaboração do planejamento; e e) Relacionar a elaboração do planejamento com o letramento docente.

O contexto da Educação Infantil esteve sempre muito presente em minha vida, pois minha mãe era professora nessa etapa da Educação Básica, o que me proporcionou acompanhar de perto vários eventos, espaços e principalmente o dia a dia de uma professora. A rotina e os espaços da Educação Infantil possuem uma organização própria, com características específicas que a distinguem das demais etapas da Educação Básica. Dada a importância desses aspectos para o desenvolvimento infantil, Oliveira (2011, p. 197) afirma que:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

A atenção dada à organização espacial na Educação Infantil é tão importante quanto todos os demais momentos do cotidiano, desde possíveis trocas de fralda e alimentação até os momentos de atividades dirigidas, pois “a aprendizagem acontece em todos os momentos do cotidiano. A criança é vista como um ser que interage e que faz. A participação da criança na organização dessa rotina é possível dada sua flexibilidade” (ZANINI; LEITE, 2012, p. 82).

Cada situação que ocorre no universo da educação infantil constitui-se em um privilegiado espaço e tempo de desenvolvimento infantil. Surge, então, a necessidade de planejar cada momento, considerando uma organização prévia dos espaços, dos materiais e da sequência de atividades. Zabala (1998, p. 29) afirma que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos.

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) traz a concepção de criança ativa, participativa, observadora e que interage com o meio e com o outro e que, por meio dessas interações, ela se desenvolve. Ao compreender a criança dessa maneira, a professora assume “[...] o compromisso de fazer educação infantil colocando a criança no centro da proposta pedagógica” (OSTETTO, 2017, p. 1). Essa concepção não diminui a responsabilidade da professora, mas “impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 36, grifos do autor).

O trabalho nessa etapa da educação requer um olhar atento aos detalhes do dia a dia, e para cada criança requer um planejamento minucioso, que considere tempos e espaços que, em outras etapas, não ganhariam o mesmo destaque no planejamento. Nesse sentido, Ostetto (2012) defende que o planejamento na Educação Infantil precisa considerar todo o contexto educativo, de modo a propiciar vivências e descobertas acerca do mundo físico e social. Segundo a autora,

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

O planejamento torna-se, então, um importante instrumento de trabalho para a professora, por meio do qual os momentos diários são elaborados de modo sensível e responsável, a fim de possibilitar interações e brincadeiras significativas às crianças, resultando no seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, compreende-se o planejamento como um importante momento do trabalho docente e, por consistir em uma atividade escrita da professora, ele constitui-se parte do letramento docente, especialmente por estar associado a leituras e pesquisas. De acordo com Libâneo (1994, p. 221), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

A elaboração do planejamento requer um conhecimento acerca do seu público, bem como em relação ao local e contexto no qual será colocado em prática. Kleiman (2005, p. 45) defende que “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas”, o que reforça que a atitude de planejar está relacionada ao letramento docente.

A fim de verificar os estudos já realizados abordando o planejamento como parte do letramento docente, buscaram-se as publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, delimitando os últimos 5 anos de publicações.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizadas buscas utilizando diferentes combinações de descritores, filtrando sempre os últimos 5 anos. A primeira busca, com os descritores “Planejamento” + “Educação Infantil” + “Formação Docente”, resultou em 87 publicações, sendo que, destas, 4 pesquisas se aproximaram com o tema proposto nesta pesquisa, como pode ser visualizado no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 – Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores: “Planejamento + Educação Infantil + Formação Docente”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2016	Planejamento didático: ações e interações na educação infantil	DAVID, Hellen Costa	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Dissertação	O trabalho busca compreender a importância do planejamento para professores de educação infantil, sua organização, elaboração e aplicação diária. A pesquisa aproxima-se com a atual pesquisa por ter como objeto de estudo o planejamento na educação infantil, mas distancia-se por não tratar o planejamento como parte do letramento da profissão docente, que é o foco nesta pesquisa.
2017	Das necessidades de formação	CAMPOS, Rebeca Ramos	UFRN	Tese	Busca conhecer as necessidades de formação das

	docente à formação contínua de professoras da educação infantil				professoras de Educação Infantil a fim de construir um programa de formação, levando em consideração as dificuldades apontadas por elas. Esta pesquisa distancia-se da presente pesquisa por ter como objeto de estudo a formação contínua de professoras da Educação Infantil, mas relaciona-se com o tema da pesquisa quando coloca que o planejamento foi uma das dificuldades mais citadas por todas as professoras e coordenadoras participantes da pesquisa.
2018	A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil	OLIVEIRA, Midiã Olinto de	PUC-SP	Tese	A pesquisa acompanhou professoras de uma turma de berçário na sua rotina diária. A relação dessa pesquisa com a pesquisa que está sendo desenvolvida aqui se dá quando as pesquisadoras apontam que há um frágil planejamento da prática pedagógica; os objetivos não ficam claros e as vivências/atividades oportunizadas pelas professoras não são realizadas em toda sua potencialidade, por falta de um planejamento consistente. Porém, essa pesquisa diferencia-se da presente pesquisa por não explorar o planejamento como um aspecto do letramento da profissão docente.

2018	Concepções de professores da educação infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes	CORREIA, Amine Quintas	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Dissertação	O trabalho apresenta as concepções de professores da Educação Infantil acerca de fatores que corroboram a elaboração do planejamento de ensino na Educação Infantil, trazendo os conceitos que as professoras têm acerca de: criança, ensino, aprendizagem e função da Educação Infantil. Essa pesquisa aborda a elaboração do planejamento a partir desses conceitos, o que a diferencia da presente pesquisa, que busca entender a elaboração do planejamento como parte do letramento docente.
------	--	------------------------	--	-------------	---

Fonte: Banco de dados BDTD (2021).

A segunda busca, com os descritores “Planejamento” + “Educação Infantil” + “Letramento Docente” + “Prática Pedagógica”, trouxe 8 resultados, mas somente 1 se aproximava do tema aqui proposto, sendo que já havia sido contemplado na primeira busca. Em nova busca, com os descritores “Letramento Docente” + “Educação Infantil”, houve um resultado de 24 trabalhos, mas apenas 1 tinha aproximação com esta pesquisa e já constava na primeira busca.

Concluindo a busca na BDTD, utilizando os descritores “Educação Infantil” + “Planejamento”, teve-se um resultado de 322 trabalhos. Destes, 5 se aproximavam do tema desta pesquisa; porém, 3 deles já haviam aparecido em buscas anteriores, restando 2 novas pesquisas que se aproximam do tema aqui proposto.

Quadro 2 – Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores: “Educação Infantil + Planejamento”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2016	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que	RAMOS, Rafaela de Moraes	Universidade Federal de Goiás – UFG	Dissertação	O trabalho teve como objetivo analisar se o professor de Educação Infantil

	ressignificam a prática docente na educação infantil				articula três importantes elementos da atividade docente: planejamento, prática pedagógica e registro, utilizando esses instrumentos pedagógicos para analisar, avaliar e redimensionar o seu fazer pedagógico.
2018	Produções subjetivas da ação docente: o movimento da articulação entre planejamento e currículo	OLIVEIRA, Marluce de Souza	Universidade de Brasília	Dissertação	A dissertação aborda a construção do planejamento, ressaltando a subjetividade presente na ação docente ao planejar a ação pedagógica. A presente pesquisa vem contribuir com a pesquisa aqui mencionada, pois também abordará o planejamento da prática pedagógica, mas o fará sob a perspectiva do letramento da profissão docente.

Fonte: Banco de dados BDTD (2021).

Os trabalhos encontrados nas buscas feitas na BDTD trazem como um dos focos de pesquisa o planejamento na Educação Infantil, e esse é o ponto de aproximação com a pesquisa em questão. Mesmo abordando aspectos relevantes e considerando a ação docente de planejar na Educação Infantil, os trabalhos estabelecem uma relação maior com a prática pedagógica e com a formação docente, mas não abordam o letramento da profissão docente como um fator contribuinte e necessário na elaboração e execução do planejamento da prática pedagógica.

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada considerando os últimos 5 anos e utilizando outros filtros (grande área do conhecimento e áreas de avaliação, concentração e programas). Utilizando os

descritores “Planejamento” + “Educação Infantil” + “Formação Docente”, os resultados obtidos foram 1.300 trabalhos, sendo que somente 1 trabalho tinha certa aproximação com o tema desta pesquisa.

Quadro 3 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Planejamento + Educação Infantil + Formação Docente”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2018	Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos	CURY, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina	Universidade de Brasília – UNB	Dissertação	O objetivo da pesquisa foi analisar quais aspectos os professores consideram na elaboração do planejamento pedagógico. O estudo foi realizado com professores do Ensino Fundamental – séries iniciais.

Fonte: Banco de dados CAPES (2021).

Em nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os mesmos filtros da busca anterior e com o descritor “Educação Infantil”, obteve-se o resultado de 141 trabalhos. Porém, fazendo uma leitura dos resumos dos trabalhos, notou-se que nenhum deles tinha aproximação com o tema desta pesquisa.

Também foram feitas buscas no site da ANPEd, considerando especialmente 3 GT: GT04 (Didática), GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT08 (Formação de Professores). As buscas foram feitas na 38ª Reunião Nacional da ANPEd (2017), 37ª Reunião da ANPEd (2015) e 21ª Reunião Regional da ANPEd Sul (2016); porém, não foram encontrados trabalhos que tivessem aproximação com o tema proposto por esta pesquisa.

As buscas realizadas nos bancos de dados aqui elencados explicitam que até o momento houve poucas pesquisas acerca do letramento da profissão docente, permitindo o entendimento de que o letramento profissional (e aqui, especificamente, o letramento da profissão docente) tem sido pouco estudado ou, ainda, que é um tema novo a ser debatido e pesquisado. Através deste estudo da arte, percebe-se a necessidade de focar em estudos voltados ao letramento da profissão docente e

espera-se, então, que a presente pesquisa possa trazer reflexões sobre a temática proposta.

A fim de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, bem como realizar a análise dos dados e relacioná-los com a fundamentação teórica selecionada para embasar esta pesquisa, será apresentado, a seguir, o modo como esta dissertação foi construída. Após essa breve introdução, será apresentado o percurso metodológico que delineou a pesquisa e os capítulos seguintes trarão as análises dos dados fundamentadas em teóricos que abordam os temas que permeiam este trabalho.

Inicialmente, apresenta-se o contexto da Educação Infantil como parte, oficialmente, da Educação Básica, considerando sempre as especificidades próprias dessa etapa e contexto educacional, especialmente por se tratar de crianças pequenas, o que leva à compreensão do atendimento de crianças naturalmente em situação de vulnerabilidade. Em seguida, as percepções dos professores acerca do planejamento na Educação Infantil serão abordadas, fundamentadas também em autores que discutem o tema do planejamento, aliando sempre às discussões voltadas ao contexto da Educação Infantil. O terceiro capítulo, finalmente, trará questões acerca do letramento docente, buscando relacioná-lo à sua formação e ao que é esperado que ele elabore de acordo com as suas funções. Nas considerações finais retomo os objetivos deste estudo para avaliar os resultados gerados e sugerir possíveis aprofundamentos futuros.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de buscar novas reflexões acerca do letramento docente na Educação Infantil, estabeleceu-se um modelo de pesquisa que possibilitasse ouvir os professores e verificar suas percepções acerca do planejamento da prática pedagógica sob a perspectiva do letramento do professor. Trata-se de um estudo qualitativo, pois esses estudos possibilitam ouvir o pesquisado no que tem a dizer acerca de determinado objeto de estudo, garantindo que suas percepções sejam consideradas enquanto dados de pesquisa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

De acordo com as autoras, o participante da pesquisa é analisado no seu contexto considerando, além de sua formação, também sua história e realidade social, reconhecendo que não há neutralidade na análise dos dados: “passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (*id. ibid.*, p. 31).

Observar o perfil de cada participante da pesquisa, compreender e considerar o seu ponto de vista são propostas sugeridas por Spink (2011), que entende a necessidade de validar cada pessoa em sua integridade. Ao apropriar-me, em alguns aspectos, das propostas da autora, também me sinto à vontade para me colocar em primeira pessoa em alguns momentos do texto, especialmente na introdução e considerações finais.

Os estudos qualitativos possibilitam uma aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, garantindo “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34). Por meio das falas dos professores, possibilitam

[...] melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagens, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações,

das formas de mudança e resiliência presentes na ação educativa (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Respeitando o rigor exigido na pesquisa, optou-se por elaborar, como instrumentos para a geração de dados, um questionário e, posteriormente, a realização de uma entrevista semiestruturada, visto que essa técnica se constitui por meio de um roteiro, mas permite ao pesquisador certa flexibilidade para fazer adaptações a fim de se obterem os dados necessários para a pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2014, p. 34), “a entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Inicialmente, pensou-se em utilizar o questionário físico e realizar a entrevista de modo presencial, ou seja, por meio de um encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Porém, no decorrer do ano de 2020, a pandemia ocorrida com a chegada do novo Coronavírus resultou na necessidade de que a pesquisa acontecesse de modo virtual. Sendo assim, houve uma alteração na maneira em que os dados seriam gerados, não havendo necessidade de alterar os instrumentos selecionados inicialmente.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na elaboração do projeto e, em seguida, no contato com a Secretaria de Educação do Município de Joinville para conversar sobre a viabilidade de realizar a pesquisa com os professores dos Centros de Educação Infantil da rede municipal desse município. Os contatos com a Secretaria da Educação foram feitos por meio de WhatsApp, e-mail e telefone, uma vez que o contato pessoal estava inviabilizado pelas restrições em função da pandemia.

O primeiro contato teve o intuito de solicitar à Secretaria de Educação do município de Joinville que a pesquisa fosse realizada nos Centros de Educação Infantil que atendiam turmas de 4 e 5 anos. Com o consentimento obtido em documento assinado pela Secretaria da Educação, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para que fosse analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UNIVILLE, sendo que a sua aprovação ocorreu sob o parecer de número 4.306.805. No decorrer desse processo, já foram elaboradas as perguntas do questionário e, em seguida, o roteiro da entrevista semiestruturada.

A fim de se obter a informação sobre o número de professores que lecionam nas turmas de 4 e 5 anos dos CEIs de Joinville, foi feito novo contato com a Secretaria

de Educação. Os dados informados pela Secretaria foram de que havia, naquele momento, 570 professores atuando na pré-escola da Educação Infantil da rede municipal de Joinville; porém, mesmo após algumas tentativas de contato, não ficou evidente se esse número contemplava somente os professores referência⁵ ou se incluía auxiliares e/ou professores volantes⁶ também, possivelmente em função de uma organização interna que não continha esses dados em detalhes.

Conforme mencionado anteriormente, a pandemia que ocorreu no período desta pesquisa fez com que a coleta de dados acontecesse de modo virtual. Optou-se, então, pela utilização da plataforma Google, sendo que, para a elaboração e aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta Google Forms. Foi acordado que a pesquisadora enviaria o *link* de acesso ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a coordenadora do setor de Educação Infantil da Secretaria de Educação, sendo que esta encaminharia, por meio de e-mail interno, para as coordenadoras dos CEIs e escolas que atendem turmas de 4 e/ou 5 anos, denominadas, respectivamente, 1º e 2º período.

O *link* do questionário foi enviado, conforme combinado, no dia 15 de outubro de 2020, e o questionário foi encerrado no dia 06 de novembro do mesmo ano. Nesse período, obteve-se um total de 57 respostas; porém, o número de respostas válidas, de acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa (professores atuantes nas turmas de 4 e 5 anos), foi de 45 professores.

Em função do período de pandemia, que resultou na necessidade de que o questionário fosse *online*, este acabou chegando a professoras que não estavam dentro dos critérios estabelecidos para esta pesquisa e, de outro lado, possivelmente não chegou até outras professoras que estavam dentro dos critérios. Nesse sentido, houve respostas que não foram validadas, assim como também, possivelmente, houve professoras que talvez não o receberam.

Por meio do questionário, as professoras demonstraram seu interesse ou não em participar da entrevista. Ao analisar as respostas do questionário, notou-se que havia 12 professoras que manifestaram interesse em continuar contribuindo com a

⁵ Professor referência é o professor que tem o maior número de horas com a turma e, portanto, é o professor responsável pela turma.

⁶ O Art 2º §4º da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, determina que o professor deverá desempenhar 2/3 da jornada de trabalho com os educandos e 1/3 será destinado às atividades extraclasse. Em vista do cumprimento da Lei, professores denominados volantes atuam com as turmas enquanto os professores realizam as atividades extraclasse.

pesquisa, participando de uma entrevista semiestruturada e que aconteceria individualmente e em ambiente virtual, em função da necessidade de isolamento imposta pela pandemia presente no período da geração de dados para esta pesquisa.

Para conseguir estabelecer algumas relações e fazer análises mais aprofundadas quanto à elaboração do planejamento no início da carreira e após um período de experiência profissional, a proposta inicial para a entrevista era de selecionar 3 professoras de duas das fases propostas por Huberman (1992): entrada na carreira (2-3 primeiros anos de ensino) e desinvestimento (fim de carreira), totalizando 6 professoras. Dessa forma, pretendia-se perceber os impactos dos saberes experienciais na elaboração do planejamento, como também a relação que se estabelece entre o planejamento aprendido na formação inicial com o planejamento que é solicitado às professoras no local de trabalho ao ingressarem na carreira. Ao analisar as respostas do questionário, notou-se que as professoras que se dispuseram a participar da entrevista encontravam-se nas fases de estabilização (4 a 6 anos de carreira) e diversificação (7 a 25 anos de carreira), não havendo nenhuma professora nas fases pretendidas. Com o intuito de tentar manter o perfil das participantes o mais próximo da proposta inicial, o critério utilizado para selecionar as professoras que participariam da entrevista foi considerar as 3 que se encontravam mais próximas do início e as 3 que se encontravam mais próximas do final da carreira. Em um ano de pandemia, em que os contatos foram feitos sempre virtualmente, nem todas as professoras selecionadas retornaram o contato para marcar a entrevista. Nesse caso, as entrevistas foram realizadas com as professoras que conseguiram retornar o contato e marcar a entrevista, não sendo possível considerar o tempo de carreira proposto inicialmente. Com essa mudança em relação ao perfil das professoras entrevistadas, a comparação entre a elaboração do planejamento em início de carreira e após certa experiência passou a ser feita na fala de cada professora, analisando o que elas afirmaram que sentiram ao elaborar os primeiros planejamentos e como se sentem após alguns anos atuando como professoras.

O primeiro contato feito com cada uma das participantes foi para combinar o melhor dia e horário para realizar a entrevista, considerando o melhor momento sugerido pela participante, lembrando ainda que a entrevista, assim como o questionário, aconteceu no formato virtual. Para isso, utilizou-se a plataforma Google Meet, uma vez que esse recurso permite o contato visual e auditivo, garantindo as informações que a entrevista pode fornecer, visto que o entrevistador precisa atentar

também para as respostas não verbais do entrevistado: “[...] há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 22).

No momento da entrevista, as professoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e esclarecidas de que a entrevista seria gravada para que os dados pudessem ser transcritos e utilizados como dados para a pesquisa. Lüdke e André (2014, p. 41) afirmam que:

[...] há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

A pesquisadora selecionou nomes fictícios para preservar a identidade das professoras participantes. Conforme Lüdke e André (2014, p. 59), “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los”. Foram usados excertos das respostas de perguntas abertas do questionário, bem como da transcrição das entrevistas. As professoras que responderam ao questionário, mas não participaram da entrevista, serão identificadas pela letra P, referindo-se à palavra “professora”: P1, P2 e assim sucessivamente, e as professoras entrevistadas serão identificadas pelos seguintes nomes fictícios: Bete, Edema, Otti, Raquel, Rosane e Rose.

Na abordagem dos dados gerados, buscamos apoio na Análise de Conteúdo, como proposta por Franco (2012, p. 22), pois proporciona uma aproximação dos resultados encontrados com as teorias pesquisadas, sendo que “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações textuais”.

Para a organização e categorização dos dados gerados, o estudo fundamentou-se em Lüdke e André (2014, p. 53): “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões

relevantes”. Os quadros que seguem dão uma ideia do caminho escolhido para a análise de dados e sua escrita em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 4 – Capítulo 2

Capítulo 2: O contexto da Educação Infantil e a formação de professores	
Objetivo	Identificar a compreensão do professor de Educação Infantil acerca do planejamento da sua prática pedagógica. Verificar como, quando e com quem o professor da Educação Infantil aprendeu a elaborar o planejamento da prática pedagógica.
Perguntas do Questionário	1. Qual é a sua formação acadêmica? 6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? 11. Onde você aprendeu a fazer o planejamento que utiliza atualmente?
Perguntas da entrevista	1. Na sua opinião, qual é o papel a ser desempenhado pela Educação Infantil na turma de 4 e 5 anos? 2. Qual é a importância que você vê no planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil? 3. O que você considera fundamental trabalhar nessa faixa etária?
Principais aportes teóricos	Souza e Kramer (1991) Kramer (1984) Saviani (1998) Oliveira (2011)

Fonte: A autora (2021).

Quadro 5 – Capítulo 3

Capítulo 3: O planejamento na Educação Infantil	
Objetivo	Verificar como o planejamento é elaborado e como ele contribui para a prática pedagógica.
Perguntas do Questionário	17. Você faz o seu planejamento individualmente ou em grupo? 18. Você discute o seu planejamento com alguém?
Perguntas da entrevista	5. Quais são as etapas da aula que você contempla em seu planejamento?

	<p>6. Que outros momentos e/ou situações da sua aula você considera importante mencionar no seu planejamento, visando a uma organização prévia?</p> <p>8. Você percebe que no planejamento que você elabora ficam lacunas que lhe levam a trabalhar com mais improviso do que flexibilidade? Justifique.</p> <p>9. Após colocar em prática o seu planejamento, você volta para ele e faz algum tipo de reflexão e registro?</p> <p>10. Considerando-se a flexibilidade necessária da prática pedagógica na Educação Infantil, de que forma você contempla ou reorganiza aquilo que você não conseguiu trabalhar no dia planejado?</p>
Principais aportes teóricos	<p>Libâneo (1994)</p> <p>Padilha (2001)</p> <p>Vasconcellos (2000)</p> <p>Zabala (1998)</p> <p>Machado (2002)</p> <p>Oliveira-Formosinho (2019)</p> <p>Ostetto (2012, 2017)</p>

Fonte: A autora (2021).

Quadro 6 – Capítulo 4

Capítulo 4: O letramento na profissão docente e os desafios de planejar na Educação Infantil	
Objetivo	Identificar os principais desafios apontados pelo professor na elaboração do planejamento.
Perguntas do Questionário	<p>14. Que gêneros textuais necessários à prática docente você aprendeu na graduação?</p> <p>16. Com relação à elaboração do seu planejamento: a) Você segue um padrão estabelecido pela instituição na qual trabalha? b) Você tem autonomia para construí-lo à sua maneira?</p>
Perguntas da entrevista	<p>7. Em algum momento da sua carreira, você sentiu dificuldade em elaborar o seu planejamento? E hoje, quais são os principais desafios que você enfrenta ao elaborar o seu planejamento?</p> <p>12. Você considera o planejamento um gênero textual inerente à profissão docente?</p> <p>13. Que outros gêneros textuais você considera que o professor da Educação Infantil deva dominar?</p>

Principais aportes teóricos	Soares (2010) Kleiman e Assis (2016) Street (2010) Rojo (2009) Kleiman (2005, 2009)
-----------------------------	---

Fonte: A autora (2021).

Os resultados da pesquisa, que serão apresentados nos próximos capítulos, abarcam três pontos: Educação Infantil, planejamento e letramento docente. Esses aspectos estão interligados, sendo possível perceber a conexão entre eles no decorrer desta dissertação, possibilitando reflexões acerca da influência do letramento docente na elaboração do planejamento da prática pedagógica: “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2012, p. 30).

O próximo capítulo apresentará um breve percurso histórico da Educação Infantil, bem como os documentos responsáveis pela organização e constituição dessa etapa da educação na atualidade, visto que o entendimento desse contexto se dará de modo mais significativo ao compreendermos o modo como a Educação Infantil foi se constituindo. Nesse sentido, pretende-se esclarecer por que, ainda hoje, a Educação Infantil é vista de maneira tão simplista e, por vezes, até insignificante, com pouco caráter pedagógico, dando margem a um pensamento de que seria um espaço para simplesmente cuidar de crianças ou de cunho assistencialista, aparentando pouco compromisso com o desenvolvimento infantil.

A proximidade com algumas professoras que trabalham na Educação Infantil também se mostrou um fator importante, bem como o entendimento quanto à formação mínima exigida para essa função, o que possibilitará a compreensão do perfil dessas docentes. Por isso, também será apresentado o perfil das professoras participantes da pesquisa e aspectos da formação das professoras que atuam com essa faixa etária, a fim de ampliar e aprofundar a análise dos dados.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Para compreender o contexto da Educação Infantil, será feito um resgate histórico dessa etapa educacional, apresentando o percurso, as conquistas e os desafios que essa etapa teve até se constituir no que se compreende hoje como Educação Infantil. Neste relato também serão apresentadas as principais políticas públicas fundantes da Educação Infantil, bem como os documentos oficiais que a amparam. As ideias apresentadas aqui estão embasadas em Souza e Kramer (1991), Kramer (1984), Saviani (1998) e Oliveira (2011).

Este relato inicia no tempo em que as crianças recebiam sua educação em casa, por meio dos cuidados e ensinamentos da própria família, em especial das mães, pois o seio da própria família era considerado o espaço mais favorável e seguro para a educação da criança. Algumas famílias, por não terem condições de criar seus filhos ou encontrarem-se em situação desfavorável, utilizavam-se de alternativas que foram construídas no decorrer da história para suprir essas necessidades:

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” – cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Até o século XVIII, a família era a principal responsável pela educação da criança, e a educação fora da família apresentava uma ideia negativa, sendo uma alternativa para as famílias que se encontravam em condições precárias, sem possibilidades de cuidar da educação dos filhos.

As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa, em decorrência da passagem do sistema feudal para o sistema capitalista, fizeram com que muitas mulheres entrassem no mercado de trabalho, passando a trabalhar nas fábricas durante horas no decorrer do dia, visto que também não havia uma legislação que regulamentasse o trabalho naquela época. Como não tinham com quem deixar seus filhos, eles acompanhavam suas mães ao local de trabalho e eram expostos a

condições precárias de cuidados e sanitização, além de muitas vezes serem chamados para o trabalho juntamente com suas mães.

Surge, então, a necessidade de se constituírem lugares de cuidado às crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhos de trabalhadores (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 23).

O desenvolvimento europeu foi de grande influência para mudanças relacionadas à educação. As descobertas científicas e a expansão comercial, nos séculos XV e XVI, resultaram em novos desafios que precisavam ser encarados pela sociedade e, aos poucos, a sociedade foi se transformando e reconfigurando-se a partir de novas maneiras de viver e de se relacionar com o trabalho e o mundo capitalista.

A Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, fez com que muitas famílias deixassem o meio rural e migrassem para as cidades, refletindo nos relacionamentos familiares e no atendimento às crianças. Com a demanda de trabalho surgindo nas fábricas, crianças que eram entregues aos orfanatos muitas vezes eram submetidas aos trabalhos dentro das fábricas e, aos poucos, também os filhos de pais e mães trabalhadores eram expostos ao trabalho, sujeitando-se a condições precárias e exploratórias nesses ambientes. Por conta dessas transformações, novos modelos de atendimento às crianças surgiram, sendo que instituições filantrópicas e movimentos religiosos foram as principais entidades que se envolveram nesse trabalho.

A história da Educação Infantil no Brasil é muito semelhante ao que ocorreu nos demais países, especialmente os da Europa, conforme relatado anteriormente. Dessa forma, havia, inicialmente, um caráter assistencialista, buscando suprir necessidades sanitárias ou simplesmente a função de guardar/cuidar das crianças e, em seguida, foi vista como a principal alternativa para prevenir os males da educação, como os atrasos na aprendizagem e outros distúrbios provenientes de carências nutricionais e afetivas, o que a caracterizou como compensatória.

No início do século XX, alguns grupos começaram a se preocupar com a situação da criança no Brasil. Um desses grupos criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1899:

O Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1984, p. 54).

As atividades do Instituto foram se ampliando, sendo incorporadas a ele campanhas de vacinação e combate a pandemias, multiplicação das maternidades, creches e institutos de atendimento às crianças, persistindo, porém, uma visão assistencialista e sanitária.

Além do atendimento às crianças, surge também o interesse de conhecer e documentar a situação da criança no país. Então, o grupo que fundou o Instituto foi também responsável pela criação do Departamento da Criança no Brasil, em 1919, que buscava organizar e informar dados relacionados à infância no Brasil, tendo como principais funções:

[...] realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 1984, p. 55).

O início do século XX é marcado também pela urbanização e industrialização, tornando a entrada das mulheres no mercado de trabalho uma necessidade da sociedade. Essas transformações resultaram em mudanças significativas nos relacionamentos familiares e no atendimento às crianças, mas o cuidado com as crianças não era visto como um dever social.

Para manter a força de trabalho necessária, surgem creches nas próprias fábricas ou vinculadas a elas como resposta a movimentos que solicitavam que as fábricas pudessem oferecer algum tipo de atendimento às crianças:

Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do

ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2011, p. 97).

Em 1922, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidas questões diversas relacionadas à criança, de cunho social, pedagógico, higiênico, médico, como também o papel da mulher como cuidadora. De acordo com Oliveira (2011, p. 97), “nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância”.

Nesse período, alguns educadores mais preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico passaram a se interessar e se envolver no movimento de renovação pedagógica, conhecido como escolanovismo (OLIVEIRA, 2011). Como reflexo dos períodos colonialista e imperial, o acesso à escola era extremamente elitista, passando a emergir uma defesa em prol da democratização do ensino. As questões educacionais começaram a fazer parte das discussões políticas nacionais.

Na década de 30 buscava-se uma regulamentação para a relação entre patrões e empregados, a fim de atender a reivindicações dos trabalhadores e, também, estabelecer normas específicas para eles. O governo Vargas (1930-1945), por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, garantiu alguns direitos dos trabalhadores, como a amamentação no local de trabalho:

Art. 389.

§ 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º A exigência do §1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA, ou de entidades sindicais (BRASIL, 1943).

Do início do século até a década de 50, as escolas que existiam eram de responsabilidade de entidades filantrópicas e religiosas, e tinham como principal objetivo cuidar da alimentação, da higiene e saúde física das crianças. Havia pouca ou nenhuma preocupação com o pedagógico.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, que era parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. Ainda predominava o discurso médico,

mas preocupações relacionadas à marginalidade e à criminalidade, por parte de instituições sociais, começavam a ganhar espaço. No ano de 1953, o Ministério da Educação e Saúde se divide e o Departamento Nacional da Criança passou a fazer parte do Ministério da Saúde, sendo substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970.

Na segunda metade do século XX, a industrialização e urbanização no país fizeram com que aumentasse o número das mulheres no mercado de trabalho: “creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 102).

No ano de 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) que aprofunda aspectos relacionados à instituição de jardins de infância, apresentando mudanças importantes para o meio educacional:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.
Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Assim se apresentava o contexto sociopolítico e econômico no início da década de 60, o que foi alterado com a entrada dos governos militares, refletindo no campo educacional, inclusive em relação às crianças pequenas. Ainda nesse período, as ideias tecnicistas ganharam força, refletindo fortemente na organização educacional e no trabalho com as crianças.

O cenário político-social na segunda metade do século XX apresentava um crescimento na demanda de trabalhadores. O aumento de trabalho e a quantidade de mulheres no mercado de trabalho reacende a preocupação com as crianças, fazendo com que escolas e pré-escolas fossem defendidas por diversos segmentos sociais.

Na década de 70, o fracasso escolar, especialmente das camadas menos favorecidas, justificava-se pela privação cultural, ideias advindas de teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa. Pensava-se nos problemas, tentava-se resolvê-los, mas não se estudava a fundo a raiz desses problemas. Mesmo assim, o atendimento pré-escolar foi considerado como a grande possibilidade para combater

essas deficiências. As propostas educativas nesse período “visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

Com o crescimento das empresas e as mulheres cada vez mais no mercado de trabalho, o número de creches e pré-escolas aumentou. A preocupação com o desenvolvimento das crianças também fez com que o atendimento tivesse um viés mais educativo, observando questões cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

Após o período militar, em 1985, novas políticas para a creche e a pré-escola foram se constituindo, bem como a emergência do atendimento enquanto responsabilidade do Estado.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser vista como criança de direitos. É também na Constituição que se reconheceu que a escola é um direito das crianças e um dever do Estado. O artigo 208, item IV, apresenta que o Estado deverá garantir “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5⁷ (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

A década de 90 trouxe alguns marcos importantes para o campo educacional. Em 1990 houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que veio complementar e concretizar os direitos das crianças e adolescentes já apresentados na Constituição. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases foi de grande importância à Educação Infantil ao estabelecer que ela se configurasse na primeira etapa da Educação Básica. Conquistou-se, com esse documento, o caráter educacional para a Educação Infantil.

Com a educação de crianças de 0 a 6 anos em debate, surgiu a necessidade de se pensar em formação de professores específicos para o trabalho com essa faixa etária, bem como a questão de currículo para atender esse público. Nesse sentido, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), e, em 2004, o documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2004).

⁷⁷ Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de 9 anos, considerando o ingresso da criança no 1º ano aos 6 anos de idade. Com essa lei, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse momento, começou também uma preocupação com a educação de crianças pequenas que se encontravam fora do território urbano e entre a população indígena, ribeirinha, quilombola, dentre outras, além de olhar também para a educação inclusiva. Em 2009, vieram as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sobre esse documento, Oliveira (2011, p. 120) explica que:

A aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

No ano de 2013, a Lei nº 12.796/2013 torna obrigatória a entrada da criança na escola a partir dos 4 anos de idade, sendo que, anteriormente a essa data, era facultativa a matrícula das crianças antes dos 6 anos de idade. Essa lei determina, ainda, que as crianças de 4 e 5 anos serão atendidas pela etapa da Educação Infantil denominada pré-escola.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação reitera a necessidade de uma base nacional curricular para o Brasil, que tenha como foco a aprendizagem com o intuito de melhorar a qualidade da educação no país, traçando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

O documento mantém as interações e brincadeiras como eixos estruturantes para a Educação Infantil, o que já havia sido proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, a partir deles, elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Na proposta da BNCC (BRASIL, 2017, p. 36) a criança é vista:

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

Esse documento (BNCC) contempla as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa estrutura demonstra, mais uma vez, que a Educação Infantil tem conquistado espaço no campo da educação, garantindo o desenvolvimento e a valorização de que as crianças de 0 a 5 anos necessitam.

No decorrer da história da Educação Infantil, a criança passou a ser vista sob um novo olhar. De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), a criança é um ser social: “elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem”. Esse novo olhar para a criança e para a Educação Infantil requer também um novo profissional, preparado para atuar com a criança a partir dessa concepção, considerando-a como um ser ativo no processo de desenvolvimento social e pessoal.

Nesse sentido, a próxima sessão trará aspectos da formação das professoras da Educação Infantil, além de apresentar o perfil das professoras participantes desta pesquisa. Esse olhar se justifica especialmente por ser tão recente a conquista da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, o que aponta para reflexões acerca da formação dessas professoras, uma vez que esse atendimento já ocorria, mas sem a devida atenção à qualificação das docentes. Para que o atendimento na Educação Infantil garanta o desenvolvimento das crianças de modo significativo, torna-se necessário um investimento na formação e preparo para o trabalho com essa faixa etária. São esses aspectos que serão abordados a seguir.

2.1 Perfil e aspectos da formação de professoras da Educação Infantil

Diante das transformações ocorridas no campo educacional, especialmente em relação à Educação Infantil, e considerando as suas complexidades, é pertinente conhecer o perfil das professoras que trabalham nessa etapa da educação, a sua formação e a maneira como a legislação propõe essa formação. Para fundamentar as ideias a seguir, teremos como base Machado (2002), Kramer (2006), Nóvoa (2009), Tardif (2010) e Imbernón (2006).

A Educação Infantil passou a ser considerada, oficialmente, uma etapa da Educação Básica com a LDB de 1996, que a equiparou ao Ensino Fundamental e Médio. As discussões acerca do trabalho a ser desenvolvido com crianças de 0 a 6

anos começou a ganhar força nesse período, alavancando, também, discussões sobre a formação dos professores que trabalham com essa faixa etária.

Diante desse cenário tão recente, Kramer (2006, p. 804) afirma que “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre”. O reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica foi uma conquista inicial, se considerarmos todo o contexto que engloba a primeira infância. Faz-se necessário pensar nas implicações que isso gera em um contexto mais amplo, como políticas de financiamento para o atendimento qualificado e a formação de professores para atuar nessa etapa com a devida qualificação.

Em relação à formação desses profissionais, o artigo 62 da LDB determina que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em um primeiro momento, quando se fez necessário qualificar e oferecer uma formação inicial para os inúmeros professores que já atuavam na Educação Infantil sem qualquer formação específica, a formação em nível médio poderia ser uma medida paliativa. É importante, contudo, que as discussões acerca da formação docente específica para a Educação Infantil tenham continuidade, visando a um aprofundamento nas questões pertinentes ao trabalho com essa faixa etária. Nesse sentido, as Políticas Nacionais de Educação Infantil (2004) retomam questões relacionadas à formação docente, dentre outras metas e objetivos pertinentes às especificidades do atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Assim, traremos dados sobre o perfil e a formação das professoras participantes da pesquisa a fim de conhecê-las melhor e compreendermos o modo como se relacionam com a docência.

Ao responder à questão da formação acadêmica, das 45 professoras, 36 (80%) responderam que possuem pós-graduação, 2 professoras (4,4%) estão cursando pós-graduação, 6 (13,3%) possuem o Ensino Superior completo e somente 1 (2,2%) possui Mestrado. Os números apontam que a maioria das professoras possui alguma formação além do Ensino Superior, ficando evidente o investimento em formação continuada por parte das docentes. Algumas hipóteses podem ser levantadas para justificar a busca por formação continuada, como políticas públicas que preveem

reconhecimento financeiro por meio de plano de carreira, como também incentivo das próprias instituições ou, ainda, a busca por aprimoramento profissional por iniciativa própria dessas professoras, uma vez que a formação inicial oferece uma preparação mais generalizada, sendo significativas as formações específicas para o trabalho com a Educação Infantil.

Ao se optar por uma profissão, normalmente se faz um desenho acerca do que está por vir, onde predominam a empolgação e a expectativa pelo momento de poder atuar com mais independência. No caso da profissão docente, um dos momentos mais esperados é de ter sua própria turma, com a qual a professora poderá trabalhar com autonomia e a partir dos conhecimentos dos quais foi se apropriando no decorrer dos estudos realizados até então. Quando a professora passa a vivenciar a docência, ela entra em contato com o real, colocando em prova o ideal que havia desenhado inicialmente. Dependendo da história (pessoal, profissional e/ou social) de cada professora, a distância entre o real e o ideal pode ser mais ou menos sutil, bem como a maneira de lidar com os desafios que vão aparecendo também difere. A partir disso, no decorrer da carreira docente, é possível destacar algumas fases específicas pelas quais as professoras passam, que se configuram a partir do seu desenvolvimento profissional e relacionamento com a própria profissão. Huberman (1992) salienta, principalmente, 4 estágios da carreira docente: o primeiro estágio constitui-se nos 2-3 primeiros anos da carreira e se caracteriza por dois aspectos: o período de sobrevivência, em que o professor passa a conhecer os desafios diários da sua profissão, deparando-se com “a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...], dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado” (*id. ibid.*, p. 39). O segundo aspecto é o da descoberta, que se caracteriza pelo vislumbramento da profissão, a empolgação que mobiliza o professor por estar em uma posição de responsabilidade, por fazer parte de um corpo docente. Esses primeiros anos da carreira, também compreendidos de forma global como o período da exploração, apresentam esses dois aspectos concomitantemente, sendo que o aspecto da descoberta é o que dará suporte para atravessar os desafios da sobrevivência.

Em seguida, dos 4 aos 6 anos da carreira, apresenta-se a fase da estabilização, que é o momento em que o professor se sente mais seguro frente às situações do seu cotidiano profissional. O seu fazer pedagógico vem acompanhado de um sentimento

de confiança e conforto. Dos 7 aos 25 anos de docência, Huberman (1992, p. 41) diz que:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Esse período da docência, denominado pelo autor como “fase da diversificação”, apresenta outra face por volta dos 15 aos 25 anos, quando, por vezes, há professores que podem se acomodar em uma prática rotineira ou ainda realizar uma análise quanto à sua vida profissional, questionando-se a respeito da possibilidade de ingressar em outra carreira enquanto ainda há tempo para isso. Esse percurso compreende as fases de serenidade e conservantismo. Finalmente, a etapa de final de carreira, denominada desinvestimento, caracteriza-se por um momento em que se passa a dar maior atenção a aspectos da vida pessoal. Aos poucos, diminui-se o ritmo e o investimento na carreira “para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (*id. ibid.*, p. 46).

Apesar da possibilidade de visualizar esses estádios, o autor alerta que nem sempre todos os professores experimentam todas as fases, e também nem sempre elas acontecem na mesma sequência, pois o desenvolvimento profissional depende também de fatores relacionados à vida pessoal, à maturidade do professor e a experiências anteriores, sejam profissionais ou pessoais.

Ao responderem o questionário sobre o tempo de atuação na Educação, das 45 professoras que responderam ao questionário, 4 delas atuam de 0 a 3 anos (entrada na carreira), 8 delas trabalham de 4 a 6 anos (fase de estabilização) e 33 têm de 7 a 25 anos (fase de diversificação). O encontro de professores em diversos momentos da profissão docente contribui para a constituição docente e, conseqüentemente, para a prática pedagógica, pois a interação e a troca de informações que acontece entre eles caracterizam-se na formação em serviço. Tardif (2010, p. 52) afirma que:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente, ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência.

A formação do profissional para atuar na Educação Infantil também é um desafio dentro das políticas públicas educacionais, visto que as particularidades dessa etapa diferem em muito das demais etapas da Educação Básica. Considerar essas particularidades que dizem respeito às características próprias da faixa etária é um passo importante na busca pela qualificação e formação do professor. Kishimoto (2002, p. 108) afirma que:

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor.

Além de conhecer o contexto da Educação Infantil, é imprescindível conhecer as características dessa criança, a começar pelo entendimento de que ela aprende de modo integrado, por meio das vivências, da troca, da experiência e das relações. Nesse sentido, corroboro Imbernón (2006), que defende a formação do professor no decorrer da sua trajetória profissional. Segundo o autor, a formação docente é resultado de diversas vivências e reflexões decorrentes do seu cotidiano, mas também precisa ser organizada e oportunizada por meio de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (IMBERNÓN, 2006, p. 49).

O papel da experiência na formação docente tem sido motivo de discussões e pesquisas no campo educacional. As reflexões acerca da prática pedagógica provocam, mesmo que inconscientemente, aprendizagens e repertório para a formação do profissional da educação, assim como as discussões e trocas que

acontecem entre os professores, que acabam gerando outras reflexões e resultam em novas aprendizagens e, muitas vezes, novas práticas pedagógicas. Esse movimento de aprendizagem coletiva também é defendido por Nóvoa (2009, p. 14): “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

O professor mais experiente carrega uma bagagem mais ampla, o que lhe permite atuar com maior segurança e convicção. É importante que haja espaço para os momentos de conversa entre os professores, pois resultam em aprendizagens para as professoras iniciantes. Em contrapartida, a contribuição das professoras iniciantes também precisa ser ressaltada, pois o entusiasmo com o qual elas chegam ao receberem suas primeiras turmas é motivador e as impulsiona a testarem, a experimentarem, a ousarem, levando-as a novas descobertas, o que pode resultar em criatividade e inovação na educação.

O trabalho em equipe é imprescindível entre os professores, especialmente quando se tem consciência também do seu papel social. É nesse sentido que reforço a riqueza do entrosamento entre as docentes na Educação Infantil, por meio do qual as professoras mais experientes contribuem com suas conquistas e segurança profissional, sendo, por outro lado, desafiadas pela empolgação e novidades das professoras iniciantes. Ambos os perfis são necessários para o campo educacional, resultando em significativas aprendizagens tanto para as crianças como para o aprimoramento docente. Em um contexto em que se busca o desenvolvimento de cidadãos, é importante que as professoras possam interagir em prol do desenvolvimento de seus alunos, que possam também estabelecer uma rotina de parceria de trabalho, em que as discussões acerca dos alunos visem ao seu desenvolvimento integral.

Reflexões sobre a atuação da professora de Educação Infantil são necessárias para que a sua formação seja cada vez mais específica e conforme as características do contexto no qual atuará. Considerar a formação de uma professora generalista – nomenclatura que caracteriza a professora da Educação Infantil, por ter a função de explorar todas as áreas do desenvolvimento infantil, pelo fato de não haver divisão dos componentes curriculares para o ensino nessa faixa etária – é uma das discussões a serem levantadas em relação ao processo de formação inicial da professora de Educação Infantil. Formosinho (2002, p. 169) apresenta alguns dilemas

existentes na universidade quanto à formação de professores e afirma que há “uma tensão entre uma instituição baseada na especialização disciplinar estrita e a formação de profissionais generalistas”.

Outro aspecto relacionado à formação do professor levantado por Formosinho (2002) diz respeito àquilo que foi vivenciado e internalizado pelo docente enquanto esteve no papel de aluno. O autor afirma que as práticas oportunizadas pelos seus professores funcionam como um período de estágio prático, o que o acompanhará, consciente ou inconscientemente, nas suas futuras práticas pedagógicas. Ao tratar das especificidades da formação do professor, Formosinho (2002, p. 172) afirma que:

A primeira especificidade consiste em a docência ser uma profissão que se aprende pelo desempenho do papel de aluno; isto é, aprende-se desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores. Aprende-se no jardim de infância, na escola fundamental, no ginásio e nas aulas dos cursos de formação de professores. Não acontece isso com outras profissões.

Considerando-se esse espelhamento que as futuras professoras fazem do seu professor formador enquanto está no papel de aluno, vale a pena pontuar alguns aspectos da organização dos cursos de formação inicial, como a fragmentação do ensino em disciplinas, o formato do tempo escolar, o formato das aulas e ainda o modo como as práticas são oportunizadas no decorrer da formação inicial, constituindo-se, muitas vezes, como um apêndice de outras disciplinas e correndo o risco de se tornar “apenas uma disciplina um pouco diferente” (FORMOSINHO, 2002, p. 179).

Apesar das críticas levantadas aqui, é importante salientar que

a entrada da formação de educadores de infância na universidade teve inegáveis vantagens à formação profissional, para além das relacionadas com o estatuto social da profissão. Há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos (*id. ibid.*, p. 171-172).

Não há dúvidas quanto à necessidade da formação inicial do professor, ou seja, aquela oferecida na graduação, pelas universidades ou mesmo pelas inúmeras faculdades existentes que ofertam o curso de Pedagogia. Há que se considerar, porém, que o curso visa a formar professores para trabalhar em diversos contextos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, cursos de EJA, Educação Especial, o que,

por vezes, dificulta um aprofundamento na futura área de atuação. Nesse sentido e considerando as rápidas transformações ocorridas no campo educacional e social, torna-se necessário olhar para outras esferas da formação docente.

As aprendizagens geradas no próprio ambiente de trabalho, por meio de trocas entre os colegas ou mesmo pela intervenção de orientadoras ou coordenadoras pedagógicas, se caracterizam como formação em serviço. Tardif (2010, p. 61) defende a interação entre os professores como oportunidades para a construção de saberes docentes, pois

sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneira de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.

Esse movimento de aprendizagens, ora espontâneo, ora organizado, constitui-se em ricas possibilidades de formação docente. É pertinente observar a força que as aprendizagens no local de trabalho exercem nas práticas docentes das professoras entrevistadas nesta pesquisa. A professora Rosane, ao responder ao questionamento sobre o que considera importante trabalhar com seus alunos, afirma que o olhar e a escuta atenta são fundamentais na Educação Infantil e complementa dizendo que

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

São vários os meios de aprendizagem que acontecem a partir do local de trabalho apontados por essa professora. Em primeiro lugar, ela aponta as pessoas que contribuem nesse processo: outros professores e coordenadora pedagógica. Ela também cita meios que proporcionam aprendizagens, como leituras e *lives*; e, ainda, as interações: conversa em grupo e discussões. Além desses pontos, ela destaca a importância de a própria professora ter uma postura consciente de treino do seu olhar e sua escuta no trabalho com as crianças pequenas.

A professora Otti relatou a ajuda que teve de uma colega logo quando iniciou no CEI da rede municipal: *“eu tive esse apoio, a professora que trabalhou comigo [...], ela me ensinou muitas coisas, né, e tudo a gente dividia. Então, uma semana eu planejava, outra semana ela planejava, as avaliações eram todas divididas”*.

O trabalho em equipe é de grande riqueza no meio educacional. A oportunidade que a professora Otti teve de compartilhar seu trabalho diariamente e igualmente, em questões de responsabilidade pedagógica, com a colega com a qual dividia todas as funções foi primordial para o seu engajamento no novo local de trabalho. Nóvoa (2009) apresenta a partilha como um importante elemento dentro da escola, visto que a coletividade é maior do que a soma de várias competências individuais. O autor defende

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 16).

O envolvimento das coordenadoras pedagógicas no trabalho docente também ficou evidente nas falas das professoras entrevistadas, especialmente quando relataram aspectos relacionados ao início da carreira, ou mesmo nos primeiros contatos com a docência no CEI da rede municipal. Edema relata o seguinte: *“Para mim, assim, foi bem difícil, né, porque era tudo novo. Vontade eu tinha, mas eu não tinha experiência. Daí eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo. A minha coordenadora, né, [...], ela foi uma bênção, foi uma grande mestre na minha vida”*.

De modo semelhante às professoras anteriores, Bete reconhece o papel da coordenadora nas aprendizagens docentes:

[...] quando eu fui pra prefeitura, que eu passei no concurso pra professora, eu fui para uma escola que não tinha Educação Infantil, só a minha sala era do pré, da Educação Infantil, eu não tinha quem me orientasse, então eu senti bastante dificuldade, eu pesquisei muito e assim tinha muitas dúvidas, daí eu tive que ir no outro CEI falar com uma amiga minha que era a coordenadora lá e ela sentou comigo uma tarde e explicou tudo.

O relato da professora Bete demonstra a dificuldade que ela sentiu por não ter com quem compartilhar suas experiências e tirar suas dúvidas, o que reforça uma das características dos saberes experienciais apresentados por Tardif (2010, p. 109): “[...] é um saber interativo mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos”.

A professora Rose também evidencia as contribuições da coordenadora pedagógica⁸, reconhecendo-a como um pilar importante para a sua prática pedagógica e crescimento profissional: *“Eu tenho a melhor Apoio Pedagógico. Ela leva muito a gente a buscar, ler, a conhecer, a sair da mesmice, né? Então eu admiro muito meu Apoio Pedagógico. Escuto muito ela, sabe? Eu procuro escutar e reter tudo o que é bom”*.

A partir das falas dessas professoras, está claro o suporte da coordenação pedagógica na escola, especialmente em relação às reflexões sobre as práticas docentes. Isso é previsto também na Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville (2019, p. 187) quando apresenta a estrutura pedagógica e propõe a presença de um “profissional qualificado para acompanhar as professoras da Educação Infantil (professor de apoio pedagógico⁹ para as escolas que atenderem 4 turmas de Educação Infantil ou mais)”. A respeito desse apoio em vista da prática e formação docente, Domingues (2014, p. 147) afirma que:

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

O trabalho em equipe dentro da escola se faz necessário, tanto quando se pensa no desenvolvimento dos alunos como também quando se pensa no desenvolvimento profissional docente. Os momentos de reflexão são essenciais na busca de um aprofundamento teórico, visando a compreender, de fato, as práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas oportunizadas na Educação Infantil requerem um planejamento antecipado e organizado, de modo a garantir a intencionalidade nos encaminhamentos nos espaços de Educação Infantil.

⁸ Algumas professoras as denominam como Professoras de Apoio Pedagógico ou PAPs.

⁹ PAPs citadas anteriormente.

O planejamento pedagógico é um importante instrumento de trabalho, pois, por meio dele, a professora organiza sua prática diária e reflete sobre o seu trabalho. Especialmente na Educação Infantil, o planejamento contempla aspectos diferentes de outros níveis da educação, pois há momentos que são inseridos no processo pedagógico, como períodos de higiene e alimentação, que se constituem em momentos de aprendizagem, visto que as crianças pequenas estão desenvolvendo autonomia em relação a esses aspectos. Os tempos e os espaços em que ocorrerão as vivências, brincadeiras e interações também acabam sendo mais especificados, pois a ideia de grupo e interação está sendo construída pela criança, assim como a ideia de tempo e espaço, o que resulta em uma atenção maior por esses aspectos nessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, no próximo capítulo abordaremos aspectos do planejamento da professora na Educação Infantil, suas compreensões e implicações nas práticas pedagógicas.

3 O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo serão abordadas questões acerca do planejamento da prática docente e o modo como ele é elaborado pelas professoras. A fundamentação será realizada com os estudos de Libâneo (1994), Vasconcellos (2000), Zabala (1998), Machado (2002), Oliveira-Formosinho (2019) e Ostetto (2012, 2017).

Há muito tempo o planejamento está presente no meio escolar, especialmente nas práticas docentes, e cada vez mais esse tema vem ganhando importância entre os estudos educacionais. O ato de planejar faz parte da vida do ser humano. Diariamente o homem se depara com situações nas quais age a partir de um planejamento prévio, ora mais elaborado, ora menos; ora consciente, ora inconscientemente. O horário de levantar, o horário de se alimentar, o trajeto que fará no trânsito são situações que requerem um planejamento, o que nem sempre acontece de modo consciente. Outras situações pedem um planejamento mais elaborado, como uma viagem ou uma festa de casamento, sendo importante analisar, também, possíveis variáveis diante do que está sendo planejado.

É evidente, portanto, que em vários momentos do dia e da nossa vida necessitamos de uma organização prévia e de um planejamento, mesmo que muitas vezes não nos demos conta dos planejamentos que fazemos, visto que pequenas situações, por vezes, tornam-se automáticas. Vasconcellos (2000, p. 11) afirma que “incessantemente há na ação consciente dos sujeitos um nível de elaboração, um sentido, um fim, uma justificativa, uma marca humana que é a intencionalidade”.

Na segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade de uma organização do trabalho por meio de sistemas de produção previamente elaborados. Nesse sentido, o planejamento, enquanto uma atitude consciente e uma organização sistemática, surgiu no meio industrial, sendo muito utilizado também em períodos de guerra, a partir de interesses políticos, econômicos e sociais.

Vasconcellos (2000, p. 27) faz uma retrospectiva histórica lembrando que o planejamento “se dá fora do campo educacional, estando ligado ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do séc. XIX”.

O ato de planejar é parte fundamental no desenvolvimento do trabalho docente. É importante que o professor organize previamente as ações que desenvolverá com seus alunos, conforme afirma Libâneo (1994, p. 221):

O planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

A escola, a fim de cumprir seu objetivo de possibilitar o desenvolvimento de seus alunos como cidadãos críticos, visando a uma educação emancipatória, também se utiliza do planejamento para organizar seus trabalhos e, assim como no meio econômico e social, no campo educacional houve diferentes períodos e modelos de planejamento.

Vasconcellos (2000) apresenta três concepções de planejamento que vão se configurando em diferentes períodos da história do planejamento no campo educacional. Em primeiro lugar, tem-se o *planejamento como princípio prático*, baseado principalmente nas tarefas a serem realizadas. Nessa concepção, o planejamento constituía-se especialmente por meio de duas categorias: os objetivos e as tarefas. Nesse caso, configurava-se mais no que poderíamos chamar de roteiro ao invés de planejamento. Transformações ocorridas no campo educacional, que sempre estiveram e estão interligadas com o contexto político-econômico-social, trouxeram um novo olhar para o planejamento, passando a ser um *planejamento instrumental/normativo*. Essa concepção compreende o planejamento como uma possível solução para alguns problemas do meio educacional, visto que se relaciona à tendência tecnicista de educação. Nesse período, entendia-se que os especialistas eram as pessoas mais indicadas para a elaboração do planejamento, dando a ideia de que um bom planejamento seria a garantia de uma boa prática pedagógica. Finalmente, em um período mais recente, tem-se o *planejamento participativo*, a partir de uma concepção que valoriza a coletividade no campo educacional, por meio da interação, do diálogo e da reflexão. Essa compreensão do planejamento resgata a voz e autoria do professor na elaboração do seu planejamento e, conseqüentemente, do seu fazer docente. Segundo Vasconcellos (2000, p. 31):

Esta perspectiva rompe com o planejamento funcional ou normativo das duas concepções anteriores, onde as práticas do professor e da

escola são vistas como isoladas em relação ao contexto social. Aqui o planejamento é entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária.

No decorrer da história, por meio das mudanças ocorridas no meio educacional a respeito do planejamento, especialmente no período tecnocrata, em que a sua elaboração estava nas mãos de especialistas, surgiu uma descrença quanto à necessidade de planejar. Aos poucos, o professor foi assumindo, novamente, a autoria do planejamento; porém, muitas vezes sem conseguir atingir seus objetivos ou mesmo realizá-los, levando a questionamentos quanto à real validade de um planejamento para a prática pedagógica. Muitas vezes a demanda de formulários a serem preenchidos e as exigências dos sistemas de ensino acabam por colocar em prova a necessidade do planejamento. Essa descrença é justificada por Vasconcellos (2000, p. 33): “o que ocorre em muitas realidades é que o planejamento por parte do professor é feito ‘para a escola’ e não para organizar e orientar efetivamente o trabalho, passando a significar ‘prisão’, forma de controle autoritário”. Segundo o autor, essa visão acerca do planejamento pode resultar em uma elaboração de planejamento vazio, entendido como uma prática do professor alienado, que acaba se conformando com a demanda exigida e, em função da quantidade de atribuições impostas a ele, opta por seguir um roteiro pré-estabelecido, sem questionar.

É importante salientar que um planejamento é sempre um instrumento para a transformação, assim como a educação também contribui para o desenvolvimento humano e social do sujeito, tendo como fim maior a sua emancipação. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 68), “a alteração da realidade é o grande desafio do homem, uma vez que por esta atividade o ser humano continua se fazendo, se constituindo, se transformando também. Neste contexto mais amplo é que se coloca a tarefa de planejar”. De modo semelhante, Libâneo (1994, p. 17) afirma que:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

O trabalho do professor é de grande complexidade, considerando as diversas variáveis que refletem e interferem no cotidiano escolar. Zabala (1998) apresenta

algumas dessas variáveis, dentre as quais pode-se citar: a organização social da aula, a maneira como são organizados os alunos e o espaço físico, a relação entre professor e aluno e entre aluno e aluno, a utilização dos espaços e tempos, a organização dos conteúdos, a existência e utilização dos materiais curriculares e outros materiais didáticos. Além desses fatores que influenciam no cotidiano escolar, há que se considerar as características próprias da Educação Infantil, como a idade das crianças atendidas, que exige um olhar diferenciado em vista da sua imaturidade, dependência e necessidade de cuidados básicos, o que amplia o papel do professor nessa etapa da educação. A respeito dessa complexidade, Zabala (1998, p. 15) afirma que:

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em sala.

A complexidade do trabalho docente desencadeada, em grande parte, pelas inúmeras variáveis no contexto educacional justifica a necessidade do planejamento da prática pedagógica. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 222) reforça a influência de fatores sociais, econômicos e políticos no planejamento escolar:

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

No contexto da sala de aula, inúmeras situações não previstas podem surgir. Nesse sentido, existe a necessidade de preparo do professor para os imprevistos, o que justifica a necessidade de uma postura flexível. É importante prever algumas dessas situações já no momento do planejamento, de modo que o professor não corra o risco de desenvolver seu trabalho com mais imprevisto do que flexibilidade.

Zabala (1998, p. 93) utiliza o termo *plasticidade na aplicação* ao se referir à flexibilidade do professor nas práticas pedagógicas, e o cita em função da

complexidade dos processos educativos, alertando o professor para que tenha “o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem”.

Em vista do contexto educacional e especialmente nos remetendo ao contexto da Educação Infantil, é válido salientar que ocorrem diversos imprevistos diariamente. Se o campo educacional já possui uma complexidade maior que outras instituições, dentro desse campo, podemos arriscar dizer que a Educação Infantil é o espaço de maior complexidade em função da faixa etária atendida. Cabe às professoras que atuam nessa etapa da educação considerarem a necessidade da flexibilidade do planejamento, levando em conta a plasticidade citada por Zabala (1998), a fim de evitar o imprevisto, conforme afirma Padilha (2001, p. 45): “[...] a atividade de planejar é intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa”.

O trabalho na Educação Infantil requer um olhar atento às crianças, visto que elas se comunicam mais por meio das suas atitudes e expressões do que verbalmente. Além disso, encontram-se em um período em que dependem muito do adulto para realizar quaisquer atividades, sejam pedagógicas ou de cuidados de higiene e/ou saúde. Se as crianças pequenas requerem uma atenção diferenciada em função das suas especificidades e necessidade de cuidados, o planejamento elaborado para o trabalho com essa faixa etária também necessita de contornos diferenciados. Não se questiona a validade ou a necessidade de um planejamento, mas a maneira como é elaborado.

Ostetto (2012) apresenta algumas formas mais comuns de planejamento na Educação Infantil: a) *Planejamento baseado em listagem de atividades*, em que a professora faz uma lista de atividades que serão desenvolvidas no decorrer da semana para ocupar as crianças entre um momento e outro da rotina geral (hora do lanche, banheiro, higiene); b) *Planejamento baseado em datas comemorativas*: aqui também é elaborada uma lista de atividades, mas a partir de datas selecionadas pela instituição ou pelo próprio professor, desconsiderando a participação da criança. Uma característica desse planejamento é que não há uma discussão aprofundada acerca das comemorações selecionadas. Por exemplo, ao trabalhar a semana da Pátria, não há espaço para discutir a pobreza, a miséria, a fome, o desemprego, dando a impressão de uma visão mais romantizada em relação às comemorações tradicionais;

c) *Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento*: esse planejamento considera especificidades do desenvolvimento infantil, partindo normalmente de parâmetros da psicologia do desenvolvimento; há, contudo, uma crítica a esse modelo, pois muitas vezes os quadros que servem de base para esse planejamento partem de referências gerais do desenvolvimento infantil, não considerando particularidades de qualquer natureza (cultural, social, familiar); d) *Planejamento baseado em temas*: aqui a criança pode ser ouvida, ou seja, os temas escolhidos podem vir do professor, mas também podem partir do interesse da criança, além de que “o ‘tema’ busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho” (OSTETTO, 2012, p. 185). A autora chama atenção, portanto, para que o tema não seja simplesmente um pretexto para a listagem de atividades, e sua crítica consiste na ausência de questionamentos, pesquisa e exploração prática por parte da criança. Nesse sentido, a criança participou somente da escolha do tema, voltando a ser passiva no restante do processo; e) *Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento*: traz noções de conteúdos que envolvem as quatro grandes áreas do conhecimento – matemática, língua portuguesa, ciências sociais e ciências naturais –, buscando uma aproximação com o Ensino Fundamental.

Nota-se, dentre esses modelos de planejamento, que os dois primeiros aparentam ser mais fragmentados, de condução quase absoluta do professor; o terceiro passa a considerar características do desenvolvimento infantil; o quarto começa a ouvir a criança; e o quinto busca um caráter mais pedagógico. A autora analisa essas ideias de planejamento, fazendo considerações e críticas a cada uma delas. É válido lembrar, portanto, a concepção de criança apresentada na BNCC (2017), pois esse é um dos fatores determinantes na elaboração do planejamento e da prática pedagógica. De acordo com o documento (BNCC), a criança é vista como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36).

As questões voltadas à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades estão, certamente, dentre os fatores a serem explorados no contexto escolar, mas há outros aspectos igualmente importantes a serem considerados nos processos educativos que podem favorecer (ou impedir, quando não levados em

conta) um desenvolvimento saudável e global da criança. O campo educacional perpassa outras frentes na constituição do sujeito. É necessário atentar para a esfera emocional, social e física, além das aprendizagens cognitivas. Nesses aspectos, a conduta da professora também tem importante participação. Nesse sentido, Ostetto (2012, p. 190) afirma:

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

Tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, é importante que a professora compreenda o planejamento como um orientador das suas práticas pedagógicas. Pelo fato de as crianças aceitarem muito facilmente tudo o que lhes é proposto sem questionar, corre-se o risco de a professora cair no comodismo de ofertar vivências e práticas vazias e sem sentido. Diante disto, é importante verificar como as professoras da Educação Infantil compreendem o planejamento das suas práticas pedagógicas.

Ao se referirem à importância do planejamento para o trabalho docente, quatro das professoras entrevistadas utilizaram a palavra “norte” para explicar a sua necessidade no cotidiano:

*Eu acho, o planejamento, ele é muito importante, porque ele é o nosso **norte**. (Professora Rosane)*

*Bom, ele é a minha ferramenta, ele é o meu **norte**. (Professora Raquel)*

*Eu acredito, assim, que dá um **norte** pra gente, né, (...) ele é um **norte**, assim, é bem importante. (Professora Bete)*

*Eu acho que ele é o **norte** do professor, precisa, é muito importante na nossa prática, e sem ele eu acho que vira meio que bagunça, né? (Professora Edema)*

A palavra *norte* representa orientação. Entende-se que a professora utiliza seu planejamento como um guia para organizar o seu cotidiano junto às crianças. Um

norte também dá a ideia de algo flexível, que não está acabado em si mesmo, o que também contempla uma das características do planejamento na Educação Infantil. Nesse sentido, compreender o planejamento como um norte é importante, pois permite que ele sofra adaptações no decorrer do percurso. Também é válido lembrar que todo planejamento requer transformação, mudança como resultado, por isso é importante que se compreendam os porquês vinculados ao planejamento, garantindo a clareza de onde se quer chegar com as propostas ali traçadas: que aprendizagens a professora quer promover? Aonde ela quer chegar? Que habilidades serão potencializadas? Por que a professora selecionou determinada vivência e/ou atividade para explorar o tema X? Por que escolheu este caminho para trilhar com seus alunos, e não outro? Vasconcellos (2000, p. 41-42) justifica a necessidade de planejar:

Por que o planejamento é necessário? Se o ponto de partida, se a motivação primeira é o desejo de mudança da realidade, é preciso perceber que esta mudança não se dará (1) espontaneamente (o que transforma a realidade são as ações), (2) apenas com boa vontade (não é qualquer ação): há uma lógica dada que caminha em sentido contrário ao da humanização que estamos buscando.

O preparo da professora, concretizado por meio da elaboração do planejamento, pressupõe que ela concorda que, no âmbito escolar, há a necessidade de organizar as ações a serem realizadas, pois o desenvolvimento espontâneo não é suficiente para as práticas escolares; a espontaneidade vem complementar o desenvolvimento decorrente dos encaminhamentos educacionais previamente planejados. Os movimentos espontâneos promovem desenvolvimentos e descobertas; porém, são também imprevisíveis. Cabe à professora refletir, traçar e planejar o que acredita ser adequado para o desenvolvimento dos seus alunos, pois dessa forma estará também preparada para improvisar quando isso se fizer necessário.

Dentre as percepções acerca da necessidade de planejar, ressalta-se a resposta da professora Edema. Ela diz que o professor *“precisa ter o planejamento para ele ir preparado para a sala, porque senão vira muito tempo ocioso. E quando vira aquele tempo ocioso, às vezes vira bagunça, às vezes as crianças não se organizam”*.

É natural que, quando as crianças dispõem de um tempo livre, possa gerar momentos de aparente desorganização. As crianças são ativas e criativas,

movimentam-se e são curiosas, pois estão em processo de desenvolvimento e descobertas. Por isso, é imprescindível que a professora esteja sempre preparada para suas aulas, ou seja, que tenha um planejamento previamente elaborado e adequado à sua turma, o que significa conhecer o contexto e as crianças com as quais está trabalhando. Vasconcellos (2000, p. 42) afirma que “não pode ser qualquer ação, pois não temos qualquer finalidade, e não partimos de qualquer realidade (pessoas, recursos, instituição, comunidade, sociedade)”. Nesse sentido, é pertinente pensar que não somente o tempo ocioso pode gerar bagunça, como relata essa professora, mas também vivências e atividades que não condizem com a realidade do grupo.

Ao mesmo tempo em que as professoras consideram o planejamento imprescindível para a prática docente, chama a atenção a unânime concordância em suas respostas quanto à necessidade de planejar, levando-nos a reflexões sobre a elaboração de um planejamento consciente. Realçar esse fato é importante para que as professoras não passem a realizar atribuições inerentes à própria profissão com pouca reflexão e de modo automático, tendo como motivação seguir orientações burocráticas.

A concepção de criança prevista nos documentos oficiais para a Educação Infantil aponta para um ser que pensa, interage, socializa, brinca, cria, se expressa e se desenvolve na interação com o outro. Esses aspectos apontam para um tipo de planejamento que busca a participação da criança em todo o percurso pedagógico, desde a condição de ouvi-la, de modo a aproximar as propostas do seu interesse, como também no desenvolvimento de toda a proposta pedagógica, pois visa a uma criança que participa, investiga, pergunta, questiona, levanta hipóteses. Compreender o que as professoras da Educação Infantil levam em conta para planejar é importante, pois elas explicitam também sua visão de criança e o modo como se relacionam com ela.

Oliveira-Formosinho (2019) apresenta o termo *pedagogia participativa* para esse novo modo de olhar a criança e elaborar o planejamento. Nessa pedagogia, os processos pedagógicos são menos previsíveis e encontram-se, em um primeiro momento, inacabados, pois necessitam da participação das crianças para a sua construção. A autora afirma que a pedagogia participativa

[...] envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar os seus

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

Está claro que as professoras concebem o planejamento como um norte para suas práticas pedagógicas. Oliveira-Formosinho (2019) sugere a participação das crianças nos encaminhamentos das atividades, o que justifica a concepção do planejamento como um referencial inicial, pois poderá sofrer alterações no decorrer do processo pelo envolvimento da turma. Cabe, neste momento, uma reflexão: qual é o limite da intervenção da criança na elaboração do planejamento? De que maneira a professora elabora o planejamento para que se torne possível a participação dos alunos? Há um conhecimento da professora que justifica a principal autoria do planejamento por parte dela? Em que medida esse planejamento deve estar aberto para as intervenções dos alunos? Nesse sentido, é pertinente trazer alguns dados que apontam o que as professoras levam em conta para a elaboração do planejamento.

Em primeiro lugar, é importante perceber qual é o ponto de partida para planejar na Educação Infantil. A escuta do que as crianças apresentam no cotidiano fica evidente nas falas das professoras. A professora Rose diz o seguinte: *“para mim, o planejamento partiu daquela escuta da criança, né, aí você, a partir daquilo, você planeja a tua nova ação, né? A partir do que a criança vai respondendo, você planeja qual o próximo passo, né?”*.

A professora Raquel, que teve sua primeira experiência como professora no Ensino Médio, onde elaborava seu planejamento baseada em livros didáticos, afirma que na *“educação infantil é a criança que vai dar o... como é que se diz... o suporte pra ti fazer [sic] o planejamento, não são os livros. Assim você vai estudar, pegar algumas coisas do livro, mas quem te dá, mesmo, o teu planejamento são as crianças”*.

Ainda em relação às contribuições das crianças para a elaboração do planejamento, a professora Otti responde o seguinte:

Eu acho necessário, sim, né, importante ter o planejamento, só que, claro, que nem ali, a gente vai muito pelo que a criança traz, também, né? Tu planejas algo, mas o teu planejamento não é algo fechado, né,

a criança trouxe algo de diferente, tu vai [sic], né, trazendo as respostas e vai dando continuidade ao que tu propôs [sic].

As professoras deixam claro que há uma escuta e um olhar atento aos interesses da criança, valorizando sua curiosidade e o seu desejo. As professoras Raquel e Rose explicitam que primeiro ouvem a criança para então elaborarem o planejamento, deixando a percepção de que sempre partem do que é de interesse da turma, enquanto que a professora Otti reforça a importância de ter um planejamento flexível, que poderá sofrer alterações conforme o que a criança demonstra.

As palavras *flexível* e *flexibilidade* também estiveram muito presentes nas respostas das professoras. Seguem alguns trechos das falas que contemplam a flexibilidade no planejamento das professoras:

[...] todo esse planejamento, o nosso planejamento, ele não é engessado (Professora Rosane).

[...] o teu planejamento não é algo fechado (Professora Otti).

O planejamento, eu sempre digo que ele é flexível (Professora Edema).

Eu já tenho que fazer aquele meu planejamento flexível (Professora Raquel).

Às vezes é um dia que eles pedem, né, um planejamento flexível (Professora Bete).

As professoras Rosane, Otti, Edema e Raquel parecem lidar de forma mais tranquila com a flexibilidade do planejamento, talvez até de um modo bastante aberto, aguardando os interesses das crianças para concluí-lo e colocá-lo em prática. Já a professora Bete passa a ideia de que se responsabiliza pela elaboração do planejamento e há dias em que permite a participação das crianças para alterar algumas propostas.

Por outro lado, a professora Rose mostra-se pouco confortável com a possibilidade de mudança no planejamento. Ela relata que uma dificuldade que encontra em relação ao seu planejamento é *“o imprevisto, né? O imprevisto, às vezes você planeja, mas a criança, ela te traz outra coisa, né, a criança, ela te traz outra visão. Eu tenho um pouco de dificuldade nesse imprevisto, de sair um pouco do meu controle”* (Professora Rose).

Compreender os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem é importante para que a professora entenda o que compete a cada um no contexto educacional. Há uma intenção nas práticas pedagógicas, e a clareza disso garantirá maior segurança à professora no planejamento e na medida da flexibilidade e da participação da criança em todo o processo pedagógico. Oliveira-Formosinho (2019, p. 116) afirma que

[...] os propósitos das crianças não suprimem as intencionalidades educativas e a voz dos educadores. A documentação não revela unicamente a aprendizagem da criança; ela revela também a aprendizagem da criança em um contexto pedagógico específico, no âmbito de uma pedagogia específica, o que significa que revela também o ensino.

A professora Raquel justifica a flexibilidade do seu planejamento:

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

Quando a professora diz que, embora tenha um planejamento para a sua aula, ela muda “*porque eles queriam aprender outra coisa*”, permite-nos o seguinte questionamento: Está claro para essa professora o que precisa ser trabalhado com seus alunos? Como a flexibilidade do planejamento é interpretada pelas professoras da Educação Infantil? Quando se toma o planejamento como um instrumento norteador da prática pedagógica, considerando a sua elaboração por meio de reflexões e saberes docentes, a partir dos conhecimentos construídos pela professora acerca de suas atribuições, atenta-se para o cuidado em não tornar o dia a dia um imprevisto justificado pela flexibilidade. Segundo Vasconcellos (2000, p. 79), “deve ficar muito claro, portanto, que planejar é também se comprometer com a concretização daquilo que foi elaborado enquanto plano”.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2019, p. 116), “as intencionalidades educativas e a voz dos educadores” não podem ser abafadas pelos interesses das crianças e, nesse sentido, o professor precisa ter clareza de onde quer chegar com seus alunos, de modo a conduzi-los a uma aprendizagem adequada e significativa. Ao relatar que está “*sempre à procura do que as crianças querem aprender*”, essa

professora confirma que a observação do cotidiano a orienta na elaboração do seu planejamento, o que poderia lhe dar maior segurança com seus alunos, evitando improvisos e demasiadas incertezas.

A concepção de criança como um sujeito ativo, curioso, de interesses próprios mobiliza o contexto educacional a desenvolver as atividades pedagógicas de modo a valorizar a participação das crianças no cotidiano. A partir dessa ideia

[...] em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 21).

Os interesses das crianças ganham espaço no desenvolvimento das atividades pedagógicas; porém, a intencionalidade docente deve servir de guia para que a professora tenha convicções claras e faça as alterações de forma adequada em seu planejamento. Nesse sentido, a autora afirma que “as práticas desejáveis de observar, ouvir, escutar e negociar precisam estar situadas em um pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28). Nesse sentido, ao ser questionada se há lacunas no seu planejamento que lhe levam a muitos improvisos no cotidiano com as crianças, a professora Rosane diz: “[...] eu vejo que isso não seja uma lacuna, mas um direcionamento que a gente pode trabalhar”. Observa-se que ela faz a troca da palavra *lacuna* por *direcionamento*, indicando que ela tem consciência dos ajustes que acabam acontecendo no planejamento.

Os relatos das professoras participantes da entrevista evidenciam que a observação, a escuta e a negociação estão presentes nas suas práticas pedagógicas e refletem-se no modo de elaborar o planejamento. Outro recurso que auxilia a elaboração do planejamento das professoras são os registros que fazem após (ou durante) as práticas pedagógicas. De acordo com Ostetto (2012, p. 8), “a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica”.

A professora Rosane afirma que tem o hábito do registro das suas práticas e considera importante registrar, inclusive, as falas das crianças, o que poderá utilizar posteriormente em pareceres descritivos que se caracterizam como instrumento de

avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem: “[...] depois que eu faço o planejamento com as crianças, eu registro todas as experiências que foram proporcionadas, na hora mesmo, ali, eu já tenho um caderno, e aí as crianças vão falando e eu já vou anotando as falas delas” (Professora Rosane).

O registro tornou-se parte integrante do fazer docente, pelo menos no contexto da Educação Infantil. Ele constitui-se em parte da documentação pedagógica, ao lado do planejamento e avaliação. Ostetto (2012, p. 19) diz que o planejamento, o registro e a avaliação são “instrumentos da prática pedagógica na Educação Infantil”.

O registro funciona também como importante instrumento de reflexão, promovendo desenvolvimento profissional e aprimoramento de práticas pedagógicas. A prática do registro não deve ser feita para cumprir mais uma atribuição da professora, mas deve, principalmente, servir como um momento de reflexão, em um movimento contínuo de atribuir significado ao trabalho com as crianças em busca de qualificação nas práticas pedagógicas.

O registro – com o caráter de refletir sobre suas práticas a fim de ressignificá-las, promover uma autoavaliação e reorganizar novas práticas – ficou explícito no relato de algumas professoras, sendo possível perceber algumas contribuições que ele traz para elas. Um trecho da fala da professora Bete aponta o registro como possibilidade de desenvolvimento profissional: “[...] a gente reflete no que deu certo, né, no que poderia melhorar, a gente mesmo, como profissional, a gente acaba se questionando, né?”.

É importante perceber que o registro precisa estar acompanhado da reflexão; o registro pelo registro não garante a reflexão. Ostetto (2012, p. 20) apresenta a reflexão como desenvolvimento profissional:

[...] não se trata apenas de contar o que aconteceu [...], mas tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência.

A experiência aliada à reflexão, concretizada por meio do registro, configura-se em fonte de aprendizagens e conseqüente desenvolvimento profissional, o que pode ser entendido como fator que favorece a formação por meio da experiência profissional.

A professora Otti afirma que o registro possibilita, também, analisar o desenvolvimento das crianças: “[...] essa é uma forma da nossa reflexão do planejamento, né, no fazer o registro, né? Porque é através do registro que você vai ver se a criança avançou, se não avançou, se você deve ou não retomar aquela atividade”.

A prática do registro requer um olhar atento e uma escuta sensível, pois é necessário selecionar o que registrar e saber por que vai registrar. Para isso, é imprescindível observar ações, reações, expressões, atitudes, interações, não só das crianças, mas também da própria professora. De acordo com Ostetto (2012, p. 13):

Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.

Conforme o relato das professoras, o registro configura-se em um suporte essencial para a elaboração dos próximos planejamentos, pois apresenta os interesses das crianças e explicita as aprendizagens e as dificuldades do grupo. Nesse sentido, vale reforçar a intencionalidade das práticas pedagógicas, evitando alterações únicas e exclusivamente pelo (des)interesse da turma em alguma proposta apresentada.

Levar em conta que a criança participe de decisões referentes ao planejamento não significa considerar sempre o que é de interesse dela, mas garantir também o que é necessário para o seu desenvolvimento individual e mesmo do grupo como um todo. A elaboração do planejamento pode partir do interesse das crianças, mas também precisa considerar a necessidade do grupo, conforme Ostetto (2012, p. 178) propõe:

como um processo reflexivo, do processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber nas necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas.

Percebe-se, ainda, que o planejamento é compartilhado com as coordenadoras pedagógicas, que aparentam ter a função de orientar e contribuir com ideias, visando a enriquecer as práticas oportunizadas pelas professoras.

Domingues (2014) apresenta o coordenador pedagógico como importante articulador no processo de formação dos docentes: “A gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pelo coordenador pedagógico, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor” (DOMINGUES, 2014, p. 124). Partindo desse pressuposto, compreende-se que o coordenador pedagógico desempenha um importante papel no contexto escolar, pois, além de suas funções de coordenar os processos pedagógicos associados ao desenvolvimento dos alunos e às organizações pedagógicas das professoras, lhe é atribuída uma parcela importante no que diz respeito à formação dos docentes. Para compreender a maneira como se estabelece essa relação, traremos algumas considerações levantadas pelas professoras da Educação Infantil em relação à coordenação pedagógica.

Ficou claro, no decorrer das entrevistas, que faz parte da rotina escolar a entrega do planejamento para a coordenadora pedagógica antes de colocá-lo em prática: “[...] *na quarta-feira a gente entrega e na quinta-feira ela dá o retorno. Sempre dão um retorno pra gente*” (Professora Rosane). A professora Bete também afirma que “*elas olham sempre o planejamento semanal*”. A professora Otti também relata sobre o retorno do planejamento: “*eu gosto assim, bastante, do retorno que ela me dá e ideias que elas¹⁰ sugerem*”. A ideia da formação em serviço também fica explícita na fala dessa professora, assim como ficou clara em outras falas: “[...] *ela leva muito a gente, assim, a buscar, ler, a conhecer, a sair da mesmice, né?*” (Professora Rose). A professora Raquel também reconhece o envolvimento da coordenadora pedagógica: “[...] *ela ajuda a dar sustentação naquele planejamento, ela ajuda com ideias [...], é muito bom ter, assim, a orientação, é um suporte tremendo para o professor*”. E ainda complementa: “*Ela está sempre na sala participando junto*”.

As professoras demonstram apreciar esse retorno das coordenadoras quanto ao seu planejamento, especialmente quando elas fazem sugestões de modo a

¹⁰ Em um primeiro momento a professora se reporta à coordenadora no singular e, posteriormente, o faz no plural. O texto se trata da transcrição de entrevista, ou seja, de um discurso oral, o que justifica a colocação da professora dessa maneira.

enriquecer ou aprofundar tanto o planejamento como os seus conhecimentos pedagógicos.

Domingues (2014, p. 121) faz um alerta quanto ao modo de agir do coordenador pedagógico:

O modo de agir do coordenador na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam.

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui-se de 3 elementos: o planejamento, o registro e a avaliação. O registro e o planejamento inter-relacionam-se constantemente: a prática pedagógica vivenciada a partir do planejamento é registrada, esse registro servirá de suporte para o próximo planejamento e assim sucessivamente. Dessa forma, algumas professoras já concebem o planejamento e o registro conjuntamente e relatam que a coordenadora acompanha ambos os documentos, inclusive porque, segundo apontam, é no registro que ficam relatados os ajustes feitos no planejamento em função das diversas e possíveis variáveis no contexto da Educação Infantil.

Em relação ao registro, a professora Bete explica que *“elas pedem para especificar tudo, assim”*. O uso da palavra *tudo* pode ultrapassar a ideia da reflexão e formação docente, parecendo indicar uma questão de controle sobre a atuação da professora. Faz-se necessário que o momento de registro e reflexão da professora seja consciente, em busca de uma educação de qualidade, pois *“a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”* (FREIRE, 1994, p. 24).

Ao serem questionadas quanto à estrutura do planejamento, os tópicos que contemplam na sua elaboração, ficou muito evidente a descrição de uma rotina. Em alguns momentos aparecem os objetivos, mas ficou claro que as professoras compreendem o planejamento como uma sequência descritiva do que pretendem propor aos alunos, citando, inclusive, espaços, tempos e materiais que utilizarão. A professora Rosane descreve da seguinte maneira:

[...] os nossos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que nós colocamos também; aí o material que nós vamos utilizar para isso, o desenvolvimento, como que vai ocorrer esse..., como que vai ocorrer essa interação com as crianças, e aí nós temos a nossa rotina, né? Na nossa rotina não pode faltar, é... aí, sim, um dia a gente trabalha, por exemplo, história [...]. Aí no outro dia vamos fazer uma brincadeira com música, né, nós vamos cantar a música, eles vão acompanhar com gestos a música, nós vamos colocar uma... uma música no rádio para nós brincarmos, nós vamos brincar de estátua, né, uma música e movimento. [...] tem sempre uma rotina, né, que é uma história, que é uma música, que é a roda de conversa, que é... a história, a música, a roda de conversa, o crachá, né, então sempre uma atividade, assim, variando, é como a gente faz o nosso planejamento.

De modo semelhante, as demais professoras também relatam a elaboração do planejamento, citando os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem (conforme estão disponibilizados na BNCC) e, em seguida, a descrição da rotina. Algumas professoras relatam que a coordenação pedagógica determina um modelo de planejamento para seguir, e outras demonstram que fica a critério da professora descrevê-lo à sua maneira.

Em relação a seguir um modelo de planejamento exigido pela escola, a professora Bete afirma que “*é um modelo bem bom, assim, esse planejamento que elas pedem, né, que a gente faça, porque fica bem organizado, você consegue perceber qual é o objetivo das atividades e você consegue fazer as atividades no tempo*”. A professora Otti, diferentemente da professora Bete, parece pouco confortável com um modelo de planejamento exigido pela instituição:

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

Planejar é uma atividade inerente à profissão docente, mas apresenta particularidades conforme o contexto para o qual se planeja. Ostetto (2012, p. 177) defende que

planejar é essa 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.

A compreensão da necessidade do planejamento está clara nos dados gerados pelas entrevistas, assim como a efetiva elaboração desse instrumento norteador. O modo de elaborar esse planejamento, quando há um modelo pré-estabelecido pela instituição, parece gerar certo desconforto por parte de algumas professoras; mesmo assim, ficou evidente que ele se constitui em uma indispensável ferramenta para o fazer docente.

Sendo o planejamento inerente ao fazer docente, torna-se importante aprofundar as análises quanto à sua aprendizagem. As professoras participantes da pesquisa consideram o planejamento um instrumento indispensável para a sua prática diária e o têm como um importante meio de reflexão. Considerando a relevância do planejamento pedagógico, já foram apresentadas reflexões acerca da sua aprendizagem prática e o local de trabalho. Cabe, neste momento, um olhar mais aprofundado, no sentido de percebermos em que esfera do fazer docente o planejamento se manifesta.

A compreensão de que o planejamento é um material escrito com uma utilização social abre um caminho para estabelecer uma relação do planejamento com o letramento docente. Nesse sentido, no próximo capítulo serão analisados aspectos do letramento docente, mais especificamente relacionados às práticas de letramento situado na profissão docente.

4 PRODUÇÕES TEXTUAIS DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE

Inicialmente será feito um breve resgate histórico sobre o termo *letramento* e suas compreensões no contexto social, acadêmico e profissional. Para esses relatos a fundamentação se dará a partir dos estudos de Soares (2010), Kleiman e Assis (2016), Street (2010), Rojo (2009) e Kleiman (2005, 2009).

De acordo com Soares (2010), uma das primeiras vezes em que o tema e a palavra *letramento* aparecem no Brasil é na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni também aborda o tema do letramento, distinguindo-o da alfabetização em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Então, em 1995, a palavra *letramento* aparece em título de livro escrito por Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, demonstrando que a palavra e seu significado passaram a conquistar um espaço significativo no meio acadêmico e na sociedade.

A palavra *letramento* deriva do inglês, da palavra *literacy*, à qual Soares (2010, p. 17) faz referência quando afirma que o letramento consiste no

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Os estudos do letramento surgiram decorrentes da percepção dos impactos da leitura e da escrita no âmbito social. Soares (2010) lembra que a análise do Censo realizado pelo IBGE a fim de verificar o nível de alfabetização no país também sofreu alterações: por muito tempo bastava conseguir escrever o próprio nome para ser considerado alfabetizado, mas, nas últimas décadas, é necessário conseguir ler e escrever um pequeno bilhete para ser reconhecido como alfabetizado, o que demonstra aproximações com a ideia de letramento.

Desde o ano de 2001, o site do Instituto Paulo Montenegro apresenta um indicador de alfabetismo no Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), organizado a partir de 5 níveis: 1) analfabeto; 2) rudimentar; 3) elementar; 4) intermediário; 5) proficiente. Mesmo não apresentando a ideia de letramento, quanto

mais próximo do nível 5, maiores condições de interagir socialmente por meio da leitura e da escrita o sujeito apresenta, sugerindo, dessa forma, certa proximidade com a busca de uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Contudo, para ser considerada alfabetizada, basta que a pessoa tenha se apropriado do código escrito e, conseqüentemente, consiga ler e escrever; mas isso não garante que ela interaja socialmente por meio da leitura e escrita. Nisso consiste a distinção entre alfabetização e letramento, pois “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 44). É considerada letrada a pessoa que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita e, dessa forma, consegue interagir de fato com o meio no qual está inserida. De acordo com Mortatti (2004, p. 105), “letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”.

Visando a maior compreensão quanto à distinção dos termos *alfabetização* e *letramento*, tem-se como referência que a alfabetização ocorre em uma esfera individual de aprendizagem enquanto o letramento está relacionado ao âmbito social, pois constitui-se por meio do uso da leitura e escrita em práticas sociais. Rojo (2009, p. 98) explica que

o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (grifos da autora).

Por volta da década de 1980, alguns estudos de cunho etnográfico contribuíram muito para que o tema do letramento pudesse ser estudado e aprofundado. Um dos importantes nomes que trouxeram esses estudos foi Brian Street que, por meio dos Novos Estudos do Letramento, trouxe importantes reflexões acerca do tema, especialmente a partir da sua experiência no Irã na década de 1970 (STREET, 2010).

Street (2010) relata que, no decorrer da sua viagem, observava as relações comerciais entre as pessoas, mas as práticas que envolviam a escrita passaram a lhe

chamar a atenção, levando-o a aprofundar a ideia do letramento em contextos culturais. No relato da sua experiência, mesmo estando no meio de pessoas analfabetas, ele percebeu muito letramento acontecendo naquele local. Seus estudos, em consonância com o que experienciava no local, o levaram a estabelecer um programa para aquele povo, que “os ajudava a desenvolver a prática de letramento específica de que precisavam para uma necessidade específica” (STREET, 2010, p. 40). Mesmo com a Unesco defendendo que “o único jeito daquela sociedade melhorar, desenvolver, ficar mais rica era aumentar o nível de alfabetização” (STREET, 2010, p. 35), o pesquisador entendia que conseguir interagir por meio das práticas de leitura e escrita possibilitaria maiores ganhos para aquela comunidade.

A interação das pessoas com o código escrito difere de acordo com o contexto no qual ela acontece. Street (2010), insatisfeito com as ideias acerca dos benefícios e transformações que a “simples” alfabetização poderia gerar, se envolveu em um conjunto de estudos que viria a alavancar as discussões acerca do letramento por meio dos Novos Estudos sobre o Letramento. As ideias advindas desses estudos são fortalecidas no Brasil especialmente por Kleiman a partir da década de 1990.

Street (2010) apresenta a palavra *literacy*, que representa o que temos como letramento no português, e traz uma adjetivação a ela: *social literacy* e *social literacy practices*, ao se referir às práticas de letramento social, citando as: “práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais” (STREET, 2010, p. 44).

Nas pesquisas realizadas até o momento, pouco se encontra acerca do letramento da profissão docente. Há estudos que o trazem como letramento para o local de trabalho, ao tratar especificamente das habilidades de leitura e escrita próprias de alguma profissão. Não poucas vezes esse letramento encontra-se vinculado ao letramento acadêmico, embora aponte mais para o domínio de gêneros textuais voltados à formação acadêmica do que propriamente às vivências relacionadas ao aprendizado dos gêneros textuais próprios da profissão.

Torna-se necessário atentar para as práticas de letramento que ocorrem nos contextos nos quais o professor está inserido, ou seja, o contexto escolar. Quais são as práticas de letramento dos professores no seu fazer docente? Ou, mais especificamente, quais são as práticas de uso da escrita das professoras da Educação Infantil? Afinal, como já foi explicitado neste trabalho, o contexto da Educação Infantil difere das demais etapas da Educação Básica, e isso se reflete diretamente nas

práticas docentes e nos fazeres e saberes das professoras que trabalham com as crianças pequenas.

O contato e domínio da professora quanto às produções escritas que fará decorrentes da sua função não devem ser ignorados. Ao se tratar de professoras da Educação Infantil, os tipos de textos que a docente produzirá no decorrer da sua carreira são inúmeros, dos quais pode-se citar especialmente os 3 textos que compõem a tríade da documentação pedagógica da Educação Infantil: planejamento, registro e avaliação.

Dentro de cada um desses gêneros pode haver subtextos, como, por exemplo: o planejamento inclui os projetos, planejamentos relativos a eventos comemorativos e o planejamento diário; o registro constitui-se das anotações diversas, por meio de tópicos ou descrições avulsas, até compor o registro descritivo diário a partir das vivências realizadas, de fato, com as crianças; e, por último, a avaliação descritiva, que atualmente, além de apresentar o desenvolvimento individual da criança, conta também com as mini-histórias¹¹. Mesmo compreendendo o quanto essas produções favorecem o desenvolvimento profissional das professoras, às vezes a obrigatoriedade por elaborá-las pode resultar no cumprimento de exigências burocráticas, levando a produções repetitivas e abrindo pouco espaço para a reflexão.

Como se pode perceber, a quantidade de material escrito que é produzido pelas professoras da Educação Infantil não é pouca. Poderiam ficar de fora da esfera do letramento docente essas produções? De que forma as professoras se relacionam com esses textos? Em que momento são produzidos? Com base em que documentos? De que maneira eles poderiam favorecer a formação docente?

Um dos fatores que favorecem o processo de formação docente é a prática da leitura. Assim como em qualquer outra profissão, o ato de ler possibilita ao profissional se aperfeiçoar, aprofundar seus conhecimentos e encontrar meios para lidar com os seus desafios diários; o mesmo efeito pode ter a leitura na vida docente. É importante que a professora esteja em contato com a leitura e a escrita, para que constitua um repertório amplo de linguagem, vocabulário e conteúdo acerca do que precisará produzir. Torna-se pertinente trazer algumas contribuições das professoras participantes da pesquisa, de modo a compreender como elas se percebem frente a

¹¹ As mini-histórias consistem em pequenos textos nos quais as professoras relatam fatos significativos vivenciados pelas crianças e, por meio deles, abordam questões de aprendizagem e desenvolvimento individual dos estudantes.

essa produção escrita, considerando especialmente o planejamento dentre a tríade de textos mencionada.

A professora Rosane, ao defender que a professora precisa ter conhecimento acerca da faixa etária com a qual trabalha para que consiga atender para o que a criança está lhe mostrando diariamente – quanto ao seu desenvolvimento e quanto aos seus interesses de aprendizagem –, conclui dizendo que *“tudo isso a gente consegue com bastante leitura”* (Professora Rosane). A professora Otti, de modo semelhante, também indica a importância da leitura para o seu trabalho: *“[...] tem que ter muita leitura, né, muita pesquisa”*. Ela deixa claro que quanto mais a professora lê, mais preparada ela estará para realizar o seu trabalho e cita, inclusive, a necessidade da leitura frente à educação inclusiva, visto que tem recebido alunos com deficiências diversas com frequência em suas turmas. Desse modo, fica evidente a busca por suporte teórico para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano das professoras.

A leitura contribui significativamente para a constituição da identidade docente. É o que defende Almeida (2009, p. 119) quando diz que

[...] as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis.

A professora Rose relatou um pouco do início da sua carreira docente e afirmou que se manteve em uma posição mais passiva nos primeiros anos, buscando poucas leituras, mas reconhece o quanto a leitura pode contribuir para o crescimento profissional: *“De três anos para cá que eu acho que eu cresci mais um pouco, comecei a buscar mais, né, ler mais”* (Professora Rose).

Os estudos do letramento apontam para os benefícios da leitura na vida do indivíduo, uma vez que visam a lhe dar condições para interagir socialmente. De acordo com Mortatti (2004, p. 33),

certo é que saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação.

O relato da professora Edema demonstra o quão importante ela considera a leitura:

a gente tem que trabalhar pra criança ser empoderada, pra criança aprender a falar, para ela se expressar bem, a gente tem que estar encorajando as crianças. Geralmente, assim, eu faço muita proposta de leitura, né, de eles recontarem a história.

Ela relata que trabalhar a oralidade, a expressão oral e a postura frente a um grupo são aspectos importantes para desenvolver a autoconfiança em seus alunos. Dessa forma, ela utiliza estratégias por meio da literatura infantil e posterior reconto por parte dos alunos como possibilidade de encorajamento. Através de seu relato, fica claro, ainda, que o que ela acredita que a leitura faz nas crianças é o mesmo que ela percebe que a leitura fez e faz na própria vida. Os efeitos da leitura na vida profissional da professora também são apresentados por Almeida (2009, p. 124): “as práticas de leitura representam para os sujeitos-professores um fator de elevação de auto-estima, de valorização profissional e de convicção quanto à dignidade da própria tarefa educacional”.

É evidente que a leitura contribui na formação docente, e é essencial que os professores desenvolvam o hábito de ler, de envolver-se com a cultura letrada, buscando fundamentar o seu trabalho e dar subsídios para o seu fazer docente. Mesmo compreendendo os benefícios da leitura, há inúmeros questionamentos quanto à prática da leitura de professores. Kleiman (2009, p. 39-40) afirma que a

familiaridade com as práticas de leitura e de escrita de prestígio pareceria ser uma parte integral da identidade profissional da professora. Entretanto, o seu letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas socioculturais da sociedade letrada, é, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira.

A partir da afirmação da autora, nos questionamos acerca das leituras que as professoras fazem. Neste sentido, uma pesquisa¹² realizada por Koerner em 2014 demonstra que as professoras de Educação Infantil costumam fazer leituras relacionadas à sua profissão, porém o fazem, em sua maioria, por meio de obras

¹² Informação extraída do artigo *As preferências de leitura de professores da Educação Infantil*, de Rosana Mara Koerner (2014).

literárias, apresentando certo distanciamento de materiais de leituras de padrão acadêmico. O ato de ler contribui para o fazer docente, mas é pertinente a seleção de leituras que contribuam para a prática docente e para o aprofundamento teórico, favorecendo o desenvolvimento docente, bem como práticas pedagógicas conscientes.

Elaborar planejamentos e redigir textos é parte do fazer docente na Educação Infantil, transparecendo cada vez mais as habilidades que essas professoras adquiriram quanto à escrita. A professora Otti demonstra certa preocupação quanto à escrita de colegas, indicando certa fragilidade nas produções escritas das professoras com as quais interage. Ela compartilha uma fala recorrente da sua coordenadora ao ler os pareceres descritivos que as professoras produzem: *“A gente faz a leitura da avaliação de vocês, mas era pra ser uma leitura, assim, pra dizer, ‘beleza’, né, esse ponto aqui você colocou certo, esse aqui você poderia..., mas não pra ter que corrigir às vezes erro de português de um professor, né?”*. Em seguida, ela continua fazendo sua própria reflexão a partir deste comentário: *“Então, tudo isso vem também a calhar, né? Se você é um professor leitor, você vai saber redigir uma boa frase numa avaliação, você vai ter domínio das palavras, a questão dos erros de português”* (Professora Otti).

A visão que essa professora tem indica que a leitura está na base do trabalho docente em diferentes âmbitos, visto que ela a menciona diversas vezes no decorrer da entrevista. Por outro lado, a preocupação apontada quanto às produções escritas das professoras vem ao encontro de uma representação social de professores que Kleiman (2009, p. 41) descreve como:

um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada [...]. Alega-se que a professora [...] é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não tem o hábito de ler.

As práticas de leitura e escrita são inerentes à profissão docente. Nesse sentido, Kleiman (2009, p. 43) defende que o letramento do professor se configura em práticas de letramento situadas:

[...] a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos

estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar (grifos da autora).

A partir dessa perspectiva, passa-se a pensar que os cursos de formação docente precisam contemplar os estudos do letramento para o local de trabalho, considerando a produção textual exigida desse profissional: “consideramos necessário que os programas de formação de professores construam suas reformas com base na análise das práticas de letramento no local de trabalho” (KLEIMAN, 2016, p. 46).

Considerar as práticas de letramento “**para** o trabalho e **no** contexto do trabalho” (KLEIMAN, 2009, p. 43, grifos da autora) na Educação Infantil é levar em conta a produção escrita das professoras dessa etapa da educação. Ao levantar questões acerca do planejamento da professora, ficou evidente certa dificuldade quanto à sua elaboração no início da carreira docente; porém, as professoras mencionam que, com o passar dos anos, tendem a elaborá-lo com mais segurança. Percebe-se, nesse sentido, que a formação inicial pode oferecer subsídios para a elaboração do planejamento, mas que a experiência contribui significativamente para a produção escrita da professora, na qual se inclui o planejamento. Tardif (2010, p. 53) afirma que

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (grifos do autor).

Nesse sentido, a professora Rosane relata que, logo quando começou a trabalhar na rede municipal, sentiu mais dificuldade para planejar até se adaptar ao planejamento solicitado pela instituição, mas, em relação aos dias atuais, ela diz: “*Já não tenho mais aquela insegurança de... Ah, eu vou planejar, o que será que eu vou fazer, será que vai dar certo, né?*”. Tardif (2010, p. 38-39) defende a experiência como um fator importante para o desenvolvimento dos saberes docentes, afirmando que os professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no

conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Está claro, até aqui, que as práticas de leitura contribuem para as produções escritas das professoras de Educação Infantil. Também se compreende que a experiência profissional resulta em aprendizagens significativas, podendo se refletir nos materiais escritos que as docentes produzem. Gostaríamos de apresentar, ainda, mais algumas relações a se considerar na elaboração do planejamento. Na próxima seção veremos outras contribuições que favorecem a elaboração do planejamento na Educação Infantil, como as próprias pesquisas das professoras e o suporte que buscam em documentos oficiais. Por se tratar de um trabalho para e com crianças pequenas, com características e organizações tão específicas, há que se considerar aspectos relativos às crianças que também afetam a elaboração do planejamento e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4.1 Aspectos a serem considerados na elaboração do planejamento

O planejamento é uma atividade escrita inerente ao trabalho docente e, como tal, ele constitui-se como uma prática de letramento da profissão docente. Entende-se que o termo *letramento* aponta para além de uma condição ou um desenvolvimento humano e aproxima-se do objetivo maior da educação, que é a emancipação do sujeito. Nesse sentido, aproxima-se do que Freire (1994) propôs quando desenvolveu seu projeto de alfabetização de jovens e adultos. O autor apresenta que a alfabetização – e ele o faz na perspectiva do letramento – poderá contribuir para a emancipação do sujeito, pois lhe possibilitará participar efetivamente de práticas sociais, além de que, por meio da alfabetização, as pessoas podem compreender e interagir de modo consciente com o mundo e com os outros. Compreender e conseguir interagir por meio das práticas de escrita no contexto escolar pode significar certa liberdade profissional à professora, não no sentido de agir com total autonomia, mas no sentido de realizar uma produção consciente. Há que se considerar que pode haver modelos instituídos para as diversas documentações que circulam na Educação Infantil, mas conseguir compreendê-los efetivamente pode, sem dúvida, ser um meio de libertação para professoras que, por vezes, acabam seguindo modelos cegamente, de forma acrítica e sem reflexão.

Partindo desse pressuposto, a elaboração de um planejamento consciente se dá a partir de alguns aspectos: um deles é a apropriação do modo de elaborar o planejamento em si, o que seria a compreensão das etapas e tópicos que precisam ser mencionados. Outro aspecto é ter conhecimento dos documentos que devem nortear o trabalho da professora, e ainda outro fator são os momentos de reflexão que impulsionam a docente a repensar suas práticas, visando a ressignificar as propostas e aprendizagens de seus alunos. Há, sem dúvida, outros elementos que influenciam nessa prática e que são contemplados, por exemplo, nos saberes docentes apontados por Tardif (2010), mas que não serão detalhados neste momento.

A apropriação de documentos pertinentes a uma profissão é parte do letramento desse profissional. Ao elaborar um planejamento, é importante que as propostas pedagógicas sejam condizentes com o que consta nas orientações oficiais. A responsabilidade acerca dessa apropriação é de todos os envolvidos no processo pedagógico. A professora que planeja e está envolvida diretamente com o desenvolvimento das crianças precisa se inteirar do conteúdo desses documentos e estar atenta a cada reformulação, visto que são documentos que estão sendo revisados frequentemente. De outro lado, a coordenação também precisa acompanhar as revisões desses documentos e estudá-los juntamente com a equipe de professoras, de modo a garantir a compreensão do seu conteúdo, bem como que as práticas pedagógicas sejam condizentes com o que os documentos propõem. É importante ressaltar, ainda, que tanto professoras como coordenadoras apresentam responsabilidades frente ao desenvolvimento infantil, que o diálogo e os momentos de reflexão entre ambas é que irão possibilitar o aprofundamento de conhecimentos no sentido de garantir práticas cada vez mais significativas junto às crianças. Além disso, o olhar crítico e reflexivo se faz necessário por parte de todos os envolvidos com a educação escolar, contribuindo, assim, para que ajustes e adequações sejam feitos de acordo com a realidade e o contexto de cada local.

Alguns documentos vigentes que estabelecem normas e diretrizes acerca do trabalho na Educação Infantil atualmente são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019). Dentre os documentos mencionados, os que estão mais próximos das práticas pedagógicas das professoras são a BNCC (2017) e a Diretriz Municipal de Educação Infantil (2019).

Para que o trabalho na Educação Infantil aconteça de modo integrado com os demais níveis da educação, também em âmbito municipal e nacional, é importante que as professoras tenham ciência desses documentos.

Ficou evidente por meio das entrevistas que há um trabalho com as professoras acerca da BNCC e dos modos de se apropriar dela nas suas práticas pedagógicas, garantindo maior clareza do caminho que irão trilhar com seus alunos e permitindo-lhes trabalhar com maior segurança. Essa clareza é possibilitada quando há um direcionamento por meio de documentos ou de uma gestão participativa no cotidiano, a fim de acompanhar e ser suporte para a professora.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) contempla a etapa da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo um fio condutor do que será desenvolvido e potencializado nos alunos no decorrer de toda a Educação Básica. Por isso, torna-se um dos principais norteadores do desenvolvimento escolar do aluno atualmente, justificando a importância de a professora conhecê-lo e utilizá-lo como base na elaboração do seu planejamento, de forma crítica e contextualizada.

A presença da BNCC na elaboração do planejamento das professoras da Educação Infantil ficou evidente no decorrer das entrevistas. Elas relatam as interações e o brincar como os eixos que sustentam o planejamento: “[...] *o brincar e as interações são os 2 eixos que não podem faltar no meu planejamento*”, relata Rosane, demonstrando ter conhecimento da proposta do documento.

Em relação à elaboração do planejamento, a professora Bete diz: *“a gente faz norteada pela BNCC, né? Então nós colocamos os objetivos de aprendizagem, nós colocamos os tópicos da BNCC lá, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem...”*. De modo semelhante, a professora Rose afirma: *“A gente sempre se baseia nos campos de experiência, né?”*.

Além dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem, a professora Edema cita também os direitos de aprendizagem que estão na BNCC: *“[...] a gente tem que garantir, durante a semana, os seis direitos da criança, né, eles têm os seis direitos deles e a gente tem que garantir”*.

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

O objetivo da BNCC é garantir a equidade da educação em todo território nacional. Na Educação Infantil, a BNCC apresenta seis

direitos de aprendizagem e desenvolvimento – brincar, conviver, explorar, expressar-se, conhecer, participar – que asseguram para as crianças condições de aprendizagem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes convidativos a lhes vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los; nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Nota-se, pela fala das professoras, que a BNCC é o principal documento norteador do seu trabalho, especialmente na elaboração do planejamento. Essa confirmação revela que há um conhecimento e um estudo a partir desse documento, de modo a capacitar as professoras a utilizarem-no como um fio condutor do seu trabalho. Isso torna-se importante na medida em que favorece um trabalho de equidade para todas as crianças atendidas; por outro lado, há que se pensar em ampliar as fontes de pesquisa da professora, visando a um conhecimento amplo acerca do desenvolvimento infantil, em busca de maior segurança e autoria na elaboração do seu planejamento e encaminhamento das práticas pedagógicas.

Dentre as seis professoras participantes da pesquisa, 5 delas mencionaram, em algum momento da entrevista, a BNCC (BRASIL, 2017) como um documento-base para a elaboração do planejamento. Algumas delas trouxeram o documento várias vezes para justificar, exemplificar ou fundamentar a sua fala. Seguem alguns trechos:

[...] nós colocamos objetivos de aprendizagem, né, é..., como está especificado na BNCC. (Professora Rosane)

A gente faz, é... norteadas pela BNCC, né? Então daí nós colocamos, né... Os objetivos de aprendizagem, nós colocamos a... os tópicos da BNCC lá, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem... (Professora Bete)

[...] a gente trabalha muito, né, agora com os campos de experiência. Então a Base, né, a nova Base, os campos de experiência... (Professora Otti)

A gente sempre se baseia nos campos de experiência, né? (Professora Rose)

A organização que a Base traz para a Educação Infantil é por meio de campos de experiência, e dentro dos campos de experiência estão os objetivos de aprendizagem. Ressalta-se que os estudos e a própria leitura deste e de qualquer outro documento precisam ser feitos de modo crítico, a fim de compreendê-lo efetivamente e utilizá-lo com segurança e consciência. O documento não menciona

disciplinas curriculares para essa etapa, considerando a criança até os 5 anos de idade em uma fase de desenvolvimento e aprendizagem diferenciada do Ensino Fundamental. Kishimoto (2002, p. 108) afirma que:

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor.

Considerar essas especificidades da criança justifica um tempo e espaço de aprendizagem e desenvolvimento diferenciado. De acordo com o que foi apresentado pelas professoras participantes da pesquisa, os campos de experiência preveem a participação ativa da criança por meio de vivências, experiências ou até mesmo as interações e brincadeiras, que constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil.

Planejar nesse contexto pode ser desafiador, principalmente se a formação inicial das professoras abrange a formação para outros níveis também, dificultando a apropriação de especificidades da Educação Infantil, correndo o risco de oferecer uma formação fragilizada frente aos desafios com os quais a docente irá se deparar no cotidiano da sua profissão.

As professoras demonstraram estar familiarizadas com a BNCC, o que pode ser compreendido como um trabalho significativo de formação em serviço, uma vez que elas estão se apropriando do que está proposto ali, além de levarem em conta que se trata de um documento novo e que passou a entrar em vigor quando essas professoras já estavam formadas e atuando na educação.

A professora Edema mencionou, além da BNCC, também a Diretriz Municipal:

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

Essa professora demonstra a importância de considerar cada documento, desde a Base, que busca garantir um ensino comum a todos os alunos brasileiros, até

a Diretriz Municipal, que visa a atender as especificidades regionais e locais. Nisso justifica-se a necessidade de conhecer efetivamente esses materiais.

É evidente que a leitura e apropriação dos documentos oficiais favorecem a elaboração de um planejamento mais significativo e reflexivo, assim como o conhecimento quanto às orientações do local de trabalho e os próprios saberes docentes dos quais a professora se apropria por meios diversos e em vários momentos da vida profissional. Reforçamos que essa aproximação com a documentação vigente favorece, sem dúvida, o desenvolvimento do letramento docente. Mas além desse olhar adulto, muitas vezes carregado de seriedade e certezas, compreender a criança que participará das vivências oportunizadas a partir do planejamento também é essencial. Aqui o comportamento das crianças, suas falas e expressões são outros aspectos que precisam ser considerados no momento de elaborar o planejamento, permitindo alterações e (re)direcionamentos a partir do que elas apresentam.

As crianças são curiosas, interessadas, questionadoras, indagadoras, elas têm a habilidade de confrontar a professora com suas dúvidas e desafios. Esses comportamentos, por vezes, podem servir como fonte para ressignificações de algumas pressuposições das professoras. As dúvidas impulsionam a pesquisa, o que, na Educação Infantil, pode direcionar para o desenvolvimento de projetos significativos e interessantes tanto para as professoras como também para as crianças, dos quais certamente elas participarão com grande motivação. Os desafios, por sua vez, provocam a reflexão, levando a professora a sair da zona de conforto e a rever práticas já tão marcadas pela seriedade e certezas prévias.

Observar os passos, as interações, a descoberta das crianças resulta em reflexões importantes para a elaboração dos planejamentos futuros. É nesse sentido que a criança contribui para o desenvolvimento docente, quando, por meio de suas atitudes, leva a professora a observá-las questionando-se a respeito das crianças:

Quem são, o que buscam, como se apropriam do mundo a sua volta? Nas questões formuladas, um pressuposto visível: as crianças aprendem por meio de sua individualidade e na relação com os outros, com curiosidade e competência, de corpo inteiro. Elas buscam o sentido e o significado das coisas, o sentido do mundo, e frequentemente expressam esses sentidos capturados por meio de diferentes linguagens: crianças dizem, e fazem, cada uma! Essa exclamação, comum ao adulto que se espanta e se maravilha diante das inusitadas perguntas ou ações das crianças, anuncia o novo, e,

justamente, é esse novo que precisa ser documentado, para que não seja apenas uma atitude emocional de uma professora mais atenta, que acha graça e se diverte com as peripécias de meninos e meninas (OSTETTO, 2017, p. 28-29).

Os saberes adultos, na elaboração do planejamento, são importantes em função do compromisso com a educação e com o desenvolvimento da criança, mas pautar-se somente em uma visão adultocêntrica pode resultar em práticas vazias e/ou com pouco significado para as crianças. Ou seja, a participação das crianças em algumas decisões das práticas pedagógicas poderá tornar o planejamento mais vivo e significativo. As aprendizagens acontecem por meio das experiências significativas, das vivências que marcam a vida das crianças. Dar ouvidos à sua curiosidade e abrir espaço para que mostrem sua criatividade são maneiras de considerá-las no processo educativo. É necessário, portanto, que esse ouvir e observar também sejam planejados de modo tal que sejam coerentes e resultem em adequações e práticas conscientes e comprometidas com o desenvolvimento infantil.

Vejamos como a professora Rosane exemplifica isso na sua fala:

As crianças dão esse direcionamento para nós, nós percebemos que as crianças naquele momento, a atenção delas está toda voltada para o meio natural, para as folhas. “Profe, o que fazem, como que as aranhas fazem as teias? Profe, por que que a folha cai da árvore?”. Então a gente vai vendo, nós vamos buscar com eles várias respostas e a gente coloca isso no planejamento. De repente, nesse meio caminho, as crianças encontram um... é... “Ah... Por que que as folhas... umas são verdes e as outras são, já estão com outra tonalidade?”. Então aí nós vamos direcionando. “Olha, profe, nós encontramos uma folhinha, que ela é igual uma borboleta”, como nós encontramos ali, então, assim, a gente vai direcionando, e nesse meio caminho, a gente percebe que as crianças, elas voltaram o olhar para um..., chamou a atenção delas para uma outra situação, então nós escrevemos ali e a gente revê esse planejamento, né? (Professora Rosane)

Há alguns pontos a observar: planejar é uma tarefa da professora e precisam estar claros para ela os objetivos da sua aula e aonde ela quer (ou precisa) chegar com seus alunos. Quando Vasconcellos (2000, p. 15) afirma que “o planejamento educacional é da maior importância e implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano”, chama atenção para a importância de estar clara para a professora a sua intencionalidade com as vivências que oportuniza a seus alunos, pois o compromisso com a criança e com a educação não pode ser

desconsiderado ou diminuído por interesses sem fundamentação. Se fosse assim, correríamos o risco de cair em práticas vazias e com o desenvolvimento infantil e humano deficitário. A professora Rosane, ao relatar situações em que acolhe as falas das crianças de modo a alterar algumas práticas, deixa claro que, mesmo considerando os interesses das crianças, ela procura direcioná-las de modo a alcançar seus objetivos. Isso fica claro em dois momentos da sua fala: *“Então aí nós vamos direcionando”*, e logo a seguir ela repete: *“[...] a gente vai direcionando”*. Ela ainda demonstra seu comprometimento e responsabilidade profissional no final de sua fala quando afirma: *“[...] e a gente revê esse planejamento”*. É possível perceber que há uma reflexão a partir dessas mudanças, pois “rever o planejamento” demonstra uma alteração consciente, não ficando somente no campo prático, mas também prevendo um momento de registro e de replanejar.

A Professora Otti deixa bem claro o modo como ela contempla as contribuições das crianças no seu planejamento. Ela afirma que elabora o planejamento para chegar preparada em sala, demonstrando o seu compromisso com a sua função: *“tem que ir com algo planejado, você não pode chegar nua e crua na sala”*. Mas o seu planejamento não é algo engessado: *“Tu planeja [sic] algo, mas o teu planejamento não é algo fechado, né, a criança trouxe algo de diferente, tu vai [sic], né, trazendo as respostas e vai dando continuidade ao que tu propôs [sic], né?”*. Dessa forma, ela promove ajustes por conta das necessidades das crianças, considerando seus interesses e sugestões.

Quando a professora passa a observar a criança, ela se permite ultrapassar o tempo cronológico por meio do qual planeja e organiza sua prática pedagógica tão pautada em certezas e afirmações. Às vezes, sem perceber, ela realiza as atividades com certezas futuras, ou seja, com pouco espaço para a participação e interação da criança, podendo novas descobertas, pois, de tanto orientar o olhar das crianças, acaba por limitá-las. A professora Rose afirma que tem o cuidado de planejar todos os momentos em que está com as crianças, desde o momento em que as crianças chegam até o momento de ir para casa, inclusive aqueles vivenciados no parque são planejados. Um planejamento tão minucioso, que prevê cada momento, pode demonstrar organização, mas, por outro lado, apresenta o risco de haver pouco espaço para a criatividade e inventividade das crianças. A professora reconhece essa atitude como uma dificuldade: *“às vezes você planeja, mas a criança, ela te traz outra coisa, né, a criança, ela te traz outra visão. Eu tenho um pouco de dificuldade nesse*

imprevisto, de sair um pouco do meu controle”. É importante compreender as contribuições das crianças para as práticas pedagógicas, o que pode ser mais tranquilo conforme a concepção de criança na qual está pautado o trabalho pedagógico, bem como quando há clareza de que um planejamento elaborado com as crianças torna a aprendizagem e o desenvolvimento infantil mais vivo e significativo.

Permitir-se afetar pelas crianças consiste em se deixar invadir também pela maneira como elas encaram o tempo, um tempo imprevisível que abre caminhos para o desconhecido, para descobertas não pensadas anteriormente. Nesse sentido, Ostetto (2012, p. 23) afirma que:

Nessa outra qualidade de tempo há maior possibilidade de abertura para a descoberta, para a experiência propriamente dita. Esse é o tempo das crianças, diferente para as diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com as mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados. E, não raro, o professor chega marcado e marcando o tempo cronológico, que nega a poesia, a imaginação, roubando-lhes o momento do devaneio, da entrega. Impede o olhar sensível de quem procura ver além do aparente.

A fala da professora Bete traz o modo como seus alunos expressam a sua relação com o tempo e os espaços: *“Eu tenho, nós temos um jardim na frente da minha sala onde tem flores, onde tem umas árvores e na sala..., as crianças gostam de ficar na rua, e daí, lá na frente do meu jardim, que tem gramado. Então a gente vai lá para fora”*. A expressão *“as crianças gostam de ficar na rua”* explicita um período sem tempo determinado, dando a entender que poderia haver momentos em que elas *“se perderiam lá fora”*, envoltas em descobertas, brincadeiras e imaginação.

Isso reforça o quão significativo e emergente é atentar para o letramento docente na Educação Infantil, de modo a encontrar o equilíbrio entre a participação das crianças e a responsabilidade da professora no processo pedagógico. Nesse sentido, uma relação que se estabelece entre o planejamento e o letramento docente diz respeito ao repertório teórico da professora, uma vez que é fundamental conhecer acerca do desenvolvimento infantil para saber o que e como trabalhar com as crianças, além de saber também o que e como considerar o que as crianças sugerem. De acordo com Kleiman (2009, p. 51), há

[...] três dimensões que dizem respeito ao letramento profissional: na dimensão relativa à capacidade de comunicação oral, à capacidade de compreensão de textos informativos e à capacidade de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível.

A *compreensão de textos informativos* citada por Kleiman (2009) está associada às leituras da professora e à aplicabilidade nas práticas pedagógicas por meio da interpretação que faz delas, e a *pedagogia culturalmente sensível* diz respeito ao olhar e à escuta atenta ao que as crianças apresentam diariamente.

A atitude de planejar requer um conhecimento antecipado acerca do questionamento: para quem eu vou planejar? Ostetto (2012, p. 178) afirma que

[...] sem dúvida, a organização de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho.

A clareza quanto à concepção de criança contribui para que os objetivos traçados sejam alcançados, assim como também para que as estratégias, a metodologia e os recursos utilizados sejam condizentes com o contexto e a faixa etária. Um planejamento adequado requer uma consciência crítica e criativa da professora, justamente porque assim são as crianças: cheias de energia, criativas, questionadoras, indagadoras, curiosas. A professora Edema enfatiza sua admiração em relação à criatividade das crianças: “[...] às vezes eu digo: ‘como que eu não tinha pensado nisso’, e a criança me levou a isso! Olha, muito mais rico do que a minha proposta!”. Oliveira (2011) alerta as professoras para que a atitude de acolher as falas e ações das crianças não acabe em si mesma, mas que haja uma intervenção consciente, por meio da qual a professora possa incentivá-las a expor seu pensamento, encorajando-as a valorizar maneiras diferentes de encarar a mesma situação, que podem surgir por parte de outros colegas. A autora afirma que, com isso, a professora “ajuda [a criança] a superar visões restritivas e obter esquemas flexíveis, complexos e criativos de significação” (OLIVEIRA, 2011, p. 210). Ou seja, acolher os interesses das crianças é também motivá-las a ir além, a construir novas hipóteses e fazer novas descobertas.

É importante que essas intervenções da professora sejam conscientes e coerentes com a faixa etária, ou seja, adequando uma linguagem acessível e que

desperte nas crianças o interesse pela pesquisa e pela descoberta. O campo da oralidade também é defendido por Kleiman (2009, p. 52) como uma parte do letramento docente: “um conjunto de estratégias eficientes para a comunicação oral deve constituir-se num importante subconjunto de práticas de letramento para o trabalho na formação da professora”.

A comunicação oral, também parte do letramento docente, se manifesta tanto nas interações entre os adultos no espaço escolar (entre professoras e entre professoras e coordenadora) como na interação da professora com as crianças. A conversa com as crianças na Educação Infantil também merece atenção, pois é necessário que haja um tom de voz adequado, bem como características próprias para que esse momento seja compreensível para as crianças, que as motive a desenvolver a oralidade e argumentação e, também, de modo que as instigue a avançarem em seu vocabulário e nível de argumentação. Nota-se a valorização desse momento pelo fato de ele ter aparecido como parte da rotina na fala de todas as professoras entrevistadas. Seguem algumas falas das professoras:

[...] cada dia... tem aí, essa parte que é da roda de conversa.
(Professora Rosane)

Aí eu digo: Vamos fazer a nossa roda de conversa? (Professora Raquel)

[...] vamos fazer nossa roda de conversa, depois de eu chamar, a gente propõe a roda de conversa. (Professora Edema)

Nota-se que esse momento da roda de conversa também dá subsídios para o registro da professora. A Professora Raquel explica que tanto os acontecimentos e falas do momento da roda de conversa quanto os momentos de interação e vivências são contemplados em seus registros. Ela afirma que descreve “*como é que elas se saíram na roda de conversa, elas cantaram, elas escutaram a história, elas aprenderam algo da história, [...] o que elas falaram sobre a natureza, elas gostam, aí eu... eu marco tudo*” (Professora Raquel).

Está claro que, ao falar de planejamento na Educação Infantil, é imprescindível mencionar também os registros do que foi vivido e experienciado pelas crianças e professoras. Os registros servem de base para planejar as próximas práticas, as próximas vivências, as próximas experiências que serão oportunizadas às, para e com as crianças. Segundo Ostetto (2017, p. 29), “planejar e documentar são ações

contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra”. A professora de Educação Infantil, quando dá ouvidos às crianças, se deixa afetar por seus questionamentos, suas falas, suas indagações e suas hipóteses. Ostetto (2017, p. 31) afirma que:

Para que professoras e professores vejam e ouçam a criança – suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam alimentados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação.

É nesse ponto que se passa a perceber o quanto a criança afeta os fazeres docentes e ficam cada vez mais evidentes os espaços que se abrem para a autoria da professora na Educação Infantil. A criança reflete na professora a sua espontaneidade, sua criatividade, seu improviso, favorecendo a elaboração do planejamento de forma alteritária, o que resulta no desenvolvimento e aprimoramento do letramento docente.

Assim como Ostetto (2017) afirma que, para que a professora ouça as crianças, é necessário que ela se ouça, outras peculiaridades infantis também precisam incorporar-se ao fazer docente, como, por exemplo, desenvolver e praticar o olhar sensível aos detalhes que lhe levam a formular perguntas e desenvolver um espírito questionador, curioso e pesquisador. Dessa forma, ambos, professora e alunos, entram em uma aventura por descobrir, pesquisar, desenvolver-se e, junto a tudo isso, o letramento docente vai se fortalecendo e aprimorando.

Cada vez mais a professora de Educação Infantil vai se constituindo como autora. É o que defende Figueiredo (2017, p. 157):

O registro e a documentação pedagógica, na educação infantil, têm se constituído como instrumentos do trabalho pedagógico. Por um lado, o chamado registro diário, articulado com o planejamento e a avaliação, dá visibilidade às experiências tecidas e vividas com as crianças; marcando um espaço propício para a reflexão, é também potencializador da escrita do professor, que se afirma como autor, educador-narrador.

A documentação pedagógica na Educação Infantil proporciona a autoria docente, pois a professora se coloca em posição de escritora diariamente ao desenvolver registros espontâneos, ora desorganizados, ora organizadamente,

também ao refletir sobre as práticas de modo a reelaborar planejamentos. A criatividade e a flexibilidade para escrever e reescrever, planejar e replanejar são impulsionadas pelas atitudes das crianças. Isso fica evidenciado na fala da Professora Rosane:

[...] depois que eu faço o planejamento com as crianças, eu registro todas as experiências que foram proporcionadas, na hora mesmo ali eu já tenho um caderno, e aí as crianças vão falando e eu já vou anotando as falas delas, [...] vou colocando ali e depois eu sento e faço o meu registro, né?

Nota-se, por meio da fala da professora, que ela já desenvolveu uma prática para a elaboração dos seus registros. Ela faz anotações avulsas em seu caderno e, posteriormente, tem um momento para sentar-se, refletir e organizar o seu registro. Percebe-se que esse é um momento de reflexão para uma produção textual da professora, o que evidencia aspectos do letramento docente no contexto da Educação Infantil. A Professora Edema também esclarece com que frequência realiza seus registros e documentos: *“A gente tem que escrever planejamento, a gente tem que escrever registro, registro diário, né, isso a gente tem que fazer todos os dias e, de seis em seis meses, avaliação descritiva da criança”*.

Na esfera do letramento docente para a Educação Infantil, o planejamento, a avaliação e os registros são elementos importantes, pois comunicam e possibilitam interação social e profissional. Ostetto (2017, p. 29) estabelece uma relação entre esses documentos, defendendo que

Ainda que gere um produto (necessário para cumprir alguns de seus objetivos, como a memória e a comunicação), o interesse maior recai sobre o processo, e é nesse específico aspecto que a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer.

A concepção de criança viva e perspicaz se concretiza no momento em que a professora a traz para dentro do processo educativo, permitindo-lhe ser ativa e verdadeiramente participante do processo. Dessa forma, ela provoca a professora, ela a instiga a ir além, a aprimorar o seu olhar, a enxergar além do que os olhos podem

ver. Ser professora na Educação Infantil promove experiências que desestabilizam, que abrigam outros pontos de vista, que nos tiram do lugar, da nossa zona de conforto, levando-nos a pensar e refletir acerca do nosso próprio fazer docente com as crianças. Por meio dessa energia e vivacidade tão marcantes nas crianças é que a professora vai em busca de novidades, permite-se novas descobertas e vai, por meio de suas escritas, se constituindo autora e aprimorando o letramento docente para as práticas e escritos na Educação Infantil.

Quando entendemos a importância de valorizar as contribuições das crianças na realização do planejamento, torna-se importante a prática do registro para compreender e deixar registrados os caminhos que levaram a determinadas alterações. Nesse sentido, justifica-se a tríade documental na Educação Infantil. Isso também leva a refletirmos que, quanto mais nos deixamos atravessar pelas peripécias infantis no nosso fazer pedagógico, mais munidos de responsabilidade nos encontramos e mais ativos em práticas de letramento nos colocamos, ou seja, isso nos leva a acreditar que o fazer infantil nos leva a refletir, a reelaborar nosso pensamento, a estabelecer pontes entre o planejado e o vivido e a refletir constantemente acerca do que é possível alterar e o que não é viável. Dessa forma, o trabalho na Educação Infantil envolve a professora em diversas práticas de letramento: nas elaborações de registros, avaliações e novos planejamentos, ou seja, ela encontra-se imersa nessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar no universo da Educação Infantil me proporcionou ampliar e aprofundar alguns conhecimentos acerca desse campo tão vasto e cheio de ricas incertezas. Esse mergulho não cessou minhas inquietações; pelo contrário, aguçou ainda mais o meu olhar, levando-me a persistir em uma postura crítica, ao mesmo tempo que sensível, em relação ao trabalho com as crianças pequenas e à formação dessas professoras. O olhar enquanto pesquisadora, que confronta as percepções e as contribuições das participantes da pesquisa com a fundamentação teórica, possibilita refletir sobre questões que, por vezes, tornam-se corriqueiras e automáticas. Além disto, o foco da pesquisa na Educação Infantil quer dar visibilidade a essa etapa da Educação Básica, apresentando-a como um importante período do desenvolvimento infantil, que precisa ser compreendido com tamanha seriedade e comprometimento.

A fundamentação teórica utilizada para esta pesquisa proporcionou um aprofundamento em relação à história da Educação Infantil e aspectos da formação docente analisados em decorrência desse histórico. Estudos sobre o planejamento na Educação Infantil e este compreendido como uma prática de letramento, constituindo, assim, parte do letramento docente, também contribuíram para as análises desta pesquisa. Meu interesse com esta pesquisa esteve na intenção de relacionar aspectos do letramento docente com a documentação específica para a Educação Infantil, sendo que, nesta pesquisa, optamos por fazê-lo especialmente a partir do planejamento da prática pedagógica. Neste estudo, parto de um objetivo geral, que foi verificar as percepções de professoras de Educação Infantil acerca do planejamento de sua prática docente como uma atividade escrita inerente à profissão docente e, nesse sentido, relacionada ao letramento do professor.

Foi necessário estabelecer alguns critérios para delimitar as participantes da pesquisa e o contexto que seria foco de análise. Para isso, inicialmente delimitar que um questionário mais abrangente seria encaminhado para todas as professoras que trabalham com as turmas de 1º e 2º período (4 e 5 anos) nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Joinville. As respostas a esse questionário permitiram conhecer o perfil das professoras, como a sua formação, tempo de atuação e primeiras impressões acerca do planejamento da prática pedagógica. Em seguida, 6 professoras participaram da entrevista semiestruturada, momento que me possibilitou

aproximar delas de modo a conhecê-las e entender como organizam sua prática pedagógica.

Todas as etapas da pesquisa, desde a entrega de documentos até a realização do questionário e as entrevistas, foram realizadas de modo virtual por conta da pandemia em função do novo Coronavírus que se instalou mundialmente no período desta pesquisa. No ano de 2020, quando ocorreu a geração dos dados, notava-se um desgaste por parte da maioria das professoras participantes da pesquisa, por terem de trabalhar de modo remoto e tentar desenvolver com as crianças e suas famílias um trabalho de qualidade, mesmo que a distância, e interagindo somente por meio de telas e áudios. Ao mesmo tempo, havia um desejo por querer voltar aos CEIs para estarem próximas das crianças, promovendo interação e brincadeiras, que são os eixos que constituem e delinham todo o trabalho na Educação Infantil. Considero importante destacar isso aqui pois em alguns momentos isso foi mencionado pelas professoras, e os modos de lecionar e interagir na Educação Infantil ficaram muito prejudicados em função dessa pandemia. Mesmo tendo havido, nesse período, alterações no planejamento e nas práticas pedagógicas, as professoras se mostraram prontas a contribuir com a pesquisa, apresentando dados acerca do que ocorre de modo presencial, confirmando que a Educação Infantil se constitui por meio das interações e brincadeiras, conforme está estabelecido em vários documentos oficiais.

Um ponto merecedor de destaque na fala das professoras acerca do planejamento é o entendimento de que ele é um norte para o fazer docente e, nesse sentido, constitui-se em um importante instrumento de trabalho. Essa foi a principal resposta ao primeiro objetivo – dentre os objetivos secundários – traçado para esta pesquisa. Ainda em relação a essa questão, que busca compreender a percepção da professora acerca do planejamento, ficou evidente que o planejamento não se constitui de modo isolado, mas ele parte de observações que a professora faz do seu grupo de alunos, além de buscar dados nos registros que elas descrevem a respeito do que efetivamente ocorreu em cada dia. A compreensão de que o planejamento é um documento flexível, que prevê adequações no decorrer da sua execução, também é unânime por parte das professoras, o que não significa que todas se sintam confortáveis com isso. Das seis professoras entrevistadas, uma delas demonstrou que não se sente muito à vontade com essas possíveis alterações, mas nem por isso deixa de fazê-las quando isso é necessário.

Investigo, também por meio do relato das professoras, como o planejamento é elaborado, se há fontes de pesquisa, momentos de reflexão e quem participa dessa elaboração. É evidente o amparo que as professoras buscam nos documentos oficiais para elaborarem o planejamento, tendo como principal referencial a Base Nacional Comum Curricular. Perceber que o trabalho na Educação Infantil está amparado em um documento nacional, que prevê uma continuidade de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, demonstra que existe uma seriedade e um olhar voltado para essa etapa da Educação Básica. Dessa forma, fica cada vez mais claro que as conquistas obtidas até aqui vão ganhando força e respeito, não somente para com as crianças pequenas, mas também em relação às professoras que trabalham com essa faixa etária.

As crianças também apresentam um papel muito importante na elaboração do planejamento, o que ficou muito aparente nas falas das professoras. Nesse sentido, busquei compreender de que outras maneiras a criança se envolve e torna-se (co)autora do planejamento. As professoras relataram que muitas vezes o planejamento sofre alterações em função de sugestões e/ou interesses das crianças, o que precisa ocorrer de modo consciente e coerente com o que se faz necessário explorar com a turma. Ter clareza quanto ao papel da Educação Infantil, assim como também o papel da professora que trabalha nessa etapa, é fundamental para que as adaptações sejam decorrentes de uma flexibilidade, e não constantes improvisos decorrentes de interesses ou desinteresses das crianças.

Em relação aos desafios que as professoras encontram para elaborar o planejamento, ficou evidente que o início de carreira é o momento de maior dificuldade, o que vai sendo superado com o auxílio de colegas de trabalho e, principalmente, com o trabalho em conjunto com a coordenação pedagógica. Nesse sentido, um dos resultados desta pesquisa aponta para o papel da coordenação como uma importante contribuição para a formação docente em serviço. Isso se manifesta, também, por ser uma prática comum a entrega dos planejamentos semanalmente para a coordenação, sendo que esta os lê, analisa e faz uma devolutiva com sugestões, orientações e incentivos.

Por fim, procurei analisar os relatos das professoras a partir do que encontramos na literatura acerca do letramento docente. Ainda há poucos estudos que relacionam o material escrito que as professoras produzem com aspectos do letramento docente. Ao aprofundar alguns estudos, posso afirmar que tanta produção

escrita que as professoras da Educação Infantil realizam está, sim, relacionada ao letramento docente. Os estudos apontam que o letramento consiste nos usos sociais da leitura e escrita. Sendo os relatórios, avaliações e planejamentos materiais escritos, considera-se que as professoras desenvolvem um trabalho de autoria por meio do seu fazer docente, constituindo-se professoras autoras. Esses materiais, utilizados para informar, para relatar, para guardar na memória, para refletir, são parte do letramento docente.

Ainda nesse aspecto, busquei compreender de que maneira as crianças participam desse fazer docente e como afetam o cotidiano e o processo de letramento das professoras. As professoras são marcadas pelas peripécias das crianças, são afetadas por suas curiosidades, criatividade e provocações. É por meio das atitudes infantis que as professoras se veem obrigadas a sair da zona de conforto, a ir em busca de leituras para lidar com as adversidades e com as variáveis do contexto infantil. Quando elas se permitem vivenciar a infância com as crianças, deixando transparecer suas dúvidas, suas inquietações, suas brincadeiras, e se permitem encantar com elas, é nesse momento que a imaginação e a criatividade de crianças e professoras se encontram e conseguem tornar mais vivas e significativas as vivências no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, na Educação Infantil, as professoras planejam para e com as crianças.

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

é importante que haja um momento para a sua aprendizagem e que isso está relacionado ao letramento docente para o trabalho na Educação Infantil.

As pesquisas acerca da Educação Infantil precisam continuar, precisam ganhar cada vez mais força e visibilidade. Há muito para se conhecer e conquistar nesse campo, seja em relação à formação docente, ao espaço físico, ao desenvolvimento infantil ou às práticas pedagógicas. Enfim, é um campo que merece e precisa ser visto, visitado, ouvido e valorizado. Esta pesquisa não encerra o assunto inicialmente proposto, mas quer provocar novas pesquisas, a fim de garantir reflexões e atitudes constantes acerca da Educação e da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- _____. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- _____. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://cutt.ly/9l0qgSD>>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. 303 p.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. Letramento e Formação do Professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever, 2005.

_____; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOERNER, R. M. As preferências de leitura de professores da educação infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 6, n. 1, p. 69-83, jan.-jun. 2014.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 131 p. (Universidade).

_____; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan.-abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p. (Formação do Professor).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. 303 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

_____; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 262 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. (Org.) **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PINTO, A. L. G; GOMES, G. G; SILVA, L. C. B. da. Percursos de Letramento dos professores: narrativas em foco. *In*: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. ed, 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela: a criança de 0 a 6 anos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 111 p. (Coleção Espaço).

SPINK, M. J. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. *In*: SPINK, M. J.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (Orgs.). **Psicologia social e personalidade** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. ISBN: 978-85-7982-057-1.

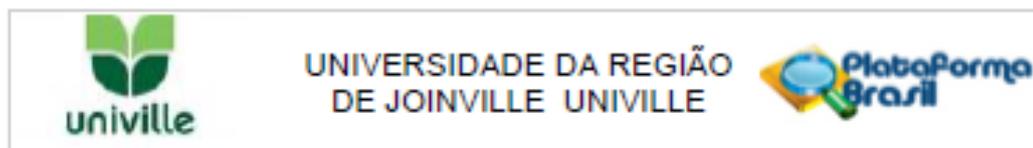
STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 200 p. 1v.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O planejamento da prática pedagógica na educação Infantil sob a perspectiva do letramento do professor

Pesquisador: Jane Tromm Stopa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36749120.6.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.306.805

Apresentação do Projeto:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.282.560.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.282.560.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.282.560.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.282.560, porém, o objetivo geral foi informado e inserido nos documentos. Os riscos da pesquisa também foram informados. O orçamento e financiamento também foram respondidos e informados na carta de respostas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 4.282.560, no entanto, a folha de rosto foi enviada de maneira completa. O TCLE foi refeito em todas as pendências e reenviado de acordo. A pesquisa pode ser executada.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Endereço: Rua Paulo Matschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 80.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3481-9235 **E-mail:** comiteta@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.306.905

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O planejamento da prática pedagógica na educação Infantil sob a perspectiva do letramento do professor", de CAAE "36749120.6.0000.5366" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "Jane Tromm Stopa", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1596151.pdf	23/09/2020 14:52:08		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Jane_Tromm_Stopa_alterado.pdf	23/09/2020 14:51:30	Jane Tromm Stopa	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_completa_Jane_Trom	23/09/2020	Jane Tromm Stopa	Acelto

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-0235

E-mail: comiteetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.206.005

Folha de Rosto	m_Stopa.pdf	14:34:08	Jane Tromm Stopa	Acelto
Outros	Carta_resposta_Jane_Tromm_Stopa.pdf	23/09/2020 14:32:06	Jane Tromm Stopa	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Questionario.pdf	23/09/2020 14:30:12	Jane Tromm Stopa	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista.pdf	23/09/2020 14:28:26	Jane Tromm Stopa	Acelto
Outros	CartadeAnuencia.pdf	14/08/2020 18:44:00	Jane Tromm Stopa	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 29 de Setembro de 2020

Assinado por:

Marcia Luctane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Melschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comiteta@univille.br

APÊNDICE A – TCLE questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Para questionário

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento do professor”, desenvolvida pela mestrandia Jane Tromm Stopa, e que está sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner. O objetivo deste estudo é verificar as percepções do professor de educação infantil acerca do planejamento como uma atividade escrita inerente à profissão docente e, nesse sentido, relacionada ao letramento do professor.

Sua participação se restringirá a responder o questionário em anexo. Você terá a liberdade de se recusar a responder às questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. A sua participação nesta pesquisa acontecerá no mês de outubro.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma; dessa forma, você tem a liberdade de não concluir o questionário, caso se sinta desconfortável com alguma questão. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa que trará benefícios de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente. Alguns desses benefícios são: contribuição para a reflexão acerca do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil, enquanto uma estrutura própria para essa faixa etária; reconhecimento de eventuais desafios na elaboração do planejamento da prática pedagógica; e a revelação de aspectos do letramento inerente à profissão docente que poderão repercutir na reestruturação de cursos de formação inicial e continuada.

É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta é voluntária após assinatura. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deverá selecionar a primeira opção do questionário online, confirmando que você está ciente dos riscos e benefícios apresentados neste documento e concorda em participar voluntariamente da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Jane Tromm Stopa, que pode ser contatada por meio do e-mail janetromm@gmail.com ou telefone/WhatsApp (47) 99119-1832; e sua orientadora Rosana Mara Koerner, que poderá ser contatada por meio do e-mail rosanamarakoerner@hotmail.com.

Pesquisadora responsável: Jane Tromm Stopa.

APÊNDICE B – TCLE entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Para entrevista

Você está sendo convidado(a) a participar da 2ª etapa da pesquisa intitulada “O planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento do professor”, desenvolvida pela mestranda Jane Tromm Stopa, e que está sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner. O objetivo deste estudo é verificar as percepções do professor de educação infantil acerca do planejamento como uma atividade escrita inerente à profissão docente e, nesse sentido, relacionada ao letramento do professor.

Sua participação se dará por meio da participação de uma entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. A sua participação nesta pesquisa acontecerá no mês de outubro.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma; dessa forma, você tem a liberdade de não concluir a entrevista, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa, que trará benefícios de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente. Alguns desses benefícios são: contribuição para a reflexão acerca do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil, enquanto uma estrutura própria para essa faixa etária; reconhecimento de eventuais desafios na elaboração do planejamento da prática pedagógica; e a revelação de aspectos do letramento inerente à profissão docente que poderão repercutir na reestruturação de cursos de formação inicial e continuada.

É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta é voluntária após assinatura. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deverá demonstrar seu consentimento selecionando a opção sim, confirmando que você está ciente dos riscos e benefícios apresentados neste documento e concorda em participar voluntariamente da entrevista.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Jane Tromm Stopa, que pode ser contatada por meio do e-mail janetromm@gmail.com ou telefone/WhatsApp (47) 99119-1832; e sua orientadora Rosana Mara Koerner, que poderá ser contatada por meio no e-mail rosanamarakoerner@hotmail.com.

Pesquisadora responsável: Jane Tromm Stopa.

APÊNDICE C – Declaração de instituição coparticipante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Joinville, 20 de julho de 2020.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes da pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Assim, autorizamos a mestranda Jane Tromm Stopa, que estará sob a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título “O planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento do professor”, que tem por objetivo geral verificar as percepções do professor de Educação Infantil acerca do planejamento como uma atividade escrita inerente à profissão docente e, nesse sentido, relacionada ao letramento do professor. Será solicitado aos participantes da pesquisa que respondam a um questionário, e os participantes que desejarem continuar contribuindo com a pesquisa participação posteriormente de uma entrevista semiestruturada.

A pesquisadora responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que nossa Instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela mestranda acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.
Atenciosamente,

Gerente de Ensino da Rede Municipal de Educação de Joinville

Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação

Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC

Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educacao@joinville.sc.gov.br

www.joinville.sc.gov.br

APÊNDICE D – Proposta de questionário

**PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO
(GOOGLE FORMS)**

- 1- Qual é a sua formação acadêmica?
- 2- Especifique a sua graduação.
- 3- Especifique a sua pós-graduação (especialização), caso esteja cursando ou concluído:
- 4- Especifique o seu mestrado, caso esteja cursando ou concluído:
- 5- Especifique o seu doutorado, caso esteja cursando ou concluído:
- 6- Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
- 7- Para que turma você leciona atualmente?
- 8- Você aprendeu a fazer um planejamento na graduação?
- 9- Você acha que a construção do planejamento aprendida na formação inicial lhe auxilia na elaboração do planejamento que você faz atualmente?
- 10- O planejamento que você faz para orientar a sua prática é organizado por dia, por semana, quinzenalmente ou por mês?
- 11- Onde você aprendeu a fazer o planejamento que utiliza atualmente?
- 12- Você acha que o planejamento é um gênero textual da profissão docente?
- 13- Que outros gêneros textuais da profissão docente você utiliza?
- 14- Que gêneros textuais necessários à prática docente você aprendeu na graduação?
- 15- Você acha que é função da graduação ensinar o professor a elaborar um planejamento? Justifique.
- 16- Com relação à elaboração do seu planejamento, você segue um padrão estabelecido pela instituição onde trabalha ou você tem autonomia para elaborá-lo?
- 17- Você faz o seu planejamento individualmente ou em grupo?
- 18- Você discute sobre o seu planejamento com alguém?
- 19- Caso tenha respondido "outro" na questão anterior, explique:
- 20- Você acha que o planejamento que você faz atualmente auxilia a sua prática pedagógica?
- 21- Justifique a resposta da questão 20:
- 22- Você utiliza documentos orientadores para elaborar o seu planejamento? Explique.
- 23- Caso tenha respondido sim na questão anterior, especifique quais são esses documentos.
- 24- Você gostaria de participar de uma entrevista com perguntas semiestruturadas para relacionar suas compreensões de letramento com suas práticas pedagógicas?
- 25- Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, peço que anote nesta resposta seu e-mail, número de telefone celular e seu nome.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Na sua opinião, qual é o papel a ser desempenhado pela Educação Infantil na turma de 4 e 5 anos?
2. Qual é a importância que você vê no planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil?
3. O que você considera fundamental trabalhar nessa faixa etária?
4. De que forma você planeja esses tópicos que mencionou na questão 3? Eles estão claros no seu planejamento? Justifique.
5. Quais são as etapas da aula que você contempla em seu planejamento?
6. Que outros momentos e/ou situações da sua aula você considera importante mencionar no seu planejamento, visando a uma organização prévia?
7. Em algum momento da sua carreira você sentiu dificuldade em elaborar o seu planejamento? E hoje, quais são os principais desafios que você enfrenta ao elaborar o seu planejamento?
8. Você percebe que no planejamento que você elabora ficam lacunas que lhe levam a trabalhar com mais improviso do que flexibilidade? Justifique.
9. Após colocar em prática o seu planejamento, você volta para ele e faz algum tipo de reflexão e registro?
10. Considerando-se a flexibilidade necessária da prática pedagógica na Educação Infantil, de que forma você contempla ou reorganiza aquilo que você não conseguiu trabalhar no dia planejado?
11. Você recebe algum retorno da equipe pedagógica com relação ao seu planejamento?
12. Você considera o planejamento um gênero textual inerente à profissão docente?
13. Que outros gêneros textuais você considera que o professor da Educação Infantil deva dominar?
14. O domínio desses gêneros textuais contribui no trabalho docente? Justifique.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBIC1) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 07/02/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: Jane Trumm Stapa

Orientadora: Rosana Mara Koerner. Coorientador: Não há.

Data de Defesa: 07/12/2021

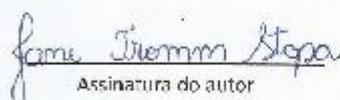
Título: O planejamento na Educação Infantil como uma prática de letramento docente.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autor

Joinville, 07/02/2022
Local/Data