



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

WIVIANE CARNEIRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
Uma revisitação teórica**

CASTANHAL/PA
2017

WIVIANE CARNEIRO DOS SANTOS.

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
Uma revisitação teórica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada Pleno em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eula Regina Lima Nascimento

CASTANHAL/PA
2017

WIVIANE CARNEIRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
Uma revisitação teórica**

Autora: Wiviane Carneiro dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eula Regina Lima Nascimento

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eula Regina Lima Nascimento
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação
Faculdade de Letras da Universidade do Porto - FLUP

Conceito: _____

Castanhal: 08 de maio de 2017

DEDICO...

Ao Todo Poderoso e Senhor da minha vida...

Ao meu Deus por ter me capacitado desde o início, dando-me sabedoria e discernimento para fazer a escolha certa. E também por ter sido meu consolador nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força e sabedoria para concluir este trabalho tão significativo e fundamental para a minha formação.

A família que acreditou nos meus sonhos e ajudou nessa caminhada. Desejo salientar neste meio familiar minha querida mãe Lucinalva Carneiro dos Santos e meu padrasto José Maurício de Araújo Teran, pois foram os maiores incentivadores, não medindo forças para o alcance desta vitória.

Aos amigos que a vida me presenteou. Amigos, estes, que atravessaram meu caminho, compartilharam amizades sinceras, torceram (e torcem) por mim.

Aos professores das escolas que estudei, pois também contribuíram para minha formação como ser humano e agora como profissional. Obrigado a todos esses profissionais que tão empenhadamente se dedicam para nos tornar pessoas melhores.

Aos professores da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Castanhal pela dedicação e sabedoria em tentar fazer dos discentes pessoas e profissionais comprometidos com seu ofício. Aos professores de outras faculdades da UFPA/Castanhal que também se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos.

Quero dedicar um agradecimento especial aos Professores de Pedagogia Madison Ribeiro e Luizete Cordovil, pessoas maravilhosas e acolhedoras. Agradeço pela oportunidade que me deram no Projeto Formação Continuada de professores onde trabalhei como bolsista por alguns anos, os momentos vividos ao lado desses profissionais foram gratificantes e me permitiu aprender muito mais sobre minha profissão.

Aos funcionários que trabalham (e trabalhavam) na Universidade Federal do Pará, especialmente, os de Castanhal pela atenção em muitas situações das quais necessitei de auxílio.

A minha orientadora prof.^a e Dr.^a Eula Regina pela disponibilidade incansável de me ajudar na construção desse trabalho, obrigada professora pelo carinho, atenção e respeito com que tem me tratado.

Ao meu avaliador prof.^o Dr. João Batista por ter aceitado o desafio de ser o avaliador e de disponibilizar um pouco do seu tempo para prestigiar meu trabalho de pesquisa.

“Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas [...]”

Friedrich Froebel

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica com a temática *Educação Infantil e Planejamento Pedagógico: uma revisitação teórica*, estando dividido em dois tópicos, a saber: a infância no Brasil: recortes de percalços e lutas, que apresenta em linhas gerais a história da criança no Brasil e a luta pelo direito a educação, tendo como eixo de debate os autores: Azevedo e Sarat (2015), Santana (2011, 2014), Silva e Francischini (2012), Kuhlmann (2000), Kramer (2006), Campos et al (2006) e marcos legais. O segundo aborda: um olhar sobre o planejamento na educação infantil, sendo discutidas as dificuldades e os avanços que o planejamento pedagógico proporcionou aos educadores, o texto também debate a importância do mesmo na rotina da educação infantil. Os autores destacados para esses diálogos são: Menegolla (2010), Júnior (2007), Ostetto, (2012), Kramer (2003, 2004), Junqueira Filho (2013), Formozinho (2008). A pesquisa estreitou a relação entre a educação infantil e planejamento no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, reconhecendo que esse elo favorece a garantia da qualidade na educação infantil e o respeito pela criança enquanto cidadão de direito.

Palavras-chaves: Infância. Educação. Planejamento Pedagógico.

ABSTRACT

El presente trabajo se constituye de investigación bibliográfica con la temática Educación Infantil y Planificación Pedagógica: una revisión teórica, siendo dividida en dos tópicos, a saber: la infancia en Brasil: recortes de percances y luchas, que presenta en líneas generales la historia del niño em Brasil y la lucha por el derecho a la educación, teniendo como eje de debate los autores: Azevedo e Sarat (2015), Santana (2011, 2014), Silva e Francischini (2012), Kuhlmann (2000), Kramer (2006), Campos et al (2006) y marcos legales. El segundo aborda: una mirada sobre la planificación em la educación infantil, siendo discutidas las dificultades y los avances que la planificación pedagógica proporcionó a los educadores, o texto también discute la importância del mismo en la rutina de la educación infantil. Los autores destacados para estos diálogos son: Menegolla (2010), Júnior (2007), Ostetto, (2012), Kramer (2003, 2004), Junqueira Filho (2013), Formozinho (2008). La investigación estrechó la relación entre la educación infantil y la planificación en el trabajo pedagógico con los niños pequenos, reconociendo que ese eslabón favorece la garantía de la calidae en la educación infantil y el respeto por el ninõ como ciudadano de derecho.

Palavras claves: Infancia. Educación. Planificación Pedagógica.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
CONSIDERAÇÕES INICIAIS: INSCRIÇÕES SUBJETIVAS DO MEU DESEJO DE PESQUISAR	09
Da universidade para sala de aula.....	09
1. A INFÂNCIA NO BRASIL: RECORTES DE PERCALÇOS E LUTAS.....	14
1.1 A luta pela educação infantil de qualidade	21
2. UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 Planejamento e professores da educação infantil: desafios e possibilidades.....	29
2.2 A importância do planejamento na rotina da educação infantil	34
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	43

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: Inscrições subjetivas do meu desejo de pesquisar

Para ser educador não basta ter contrato de trabalho numa escola particular ou um emprego de funcionário público. É preciso competência, habilidade e comprometimento. Ninguém se faz professor, do dia para anoite, sem aprendizagem e preparação satisfatórias. (LUCKESI, 1994, P.117).

DA UNIVERSIDADE PARA SALA DE AULA

Durante minha trajetória na Universidade Federal do Pará/Castanhal onde cursei Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer vários ambientes escolares e não escolares que me permitiram obter grande aprendizado. Ao contrário de algumas amigas da faculdade, nunca tinha desempenhado o papel de educadora, por isso encontrei dificuldades em lidar com certas situações, entretanto os problemas possibilitaram adquirir conhecimentos valorosos ainda não experimentados nessa área.

Entre as instituições educacionais vivenciadas estavam as escolas de educação infantil onde realizei alguns estágios, os momentos vividos nesse período foram fundamentais para a construção da minha formação, na condição de educadora em formação aprendi que não aprendemos somente a fazer, mas como diria Ostetto (2012, p.23): a “pensar sobre e decidir como, de forma ampla, contextualizada, articulada”.

Identifiquei-me bastante na educação infantil, e apesar de ter convivido pouco com crianças senti-me atraída pelo jeito simples e intenso de viver delas, os momentos alegres regados a fantasia revelavam emoções cheias de interatividades que se entrelaçavam entre um diálogo e outro, construindo uma teia de conhecimento e experiência das mais variadas.

Sempre ouvira dizer que crianças não mentem em relação aos seus sentimentos, por isso são vistas como sinceras, deixando claro seus desejos. Na convivência pude perceber esta singularidade que transformava a sala de aula em um ambiente complexo e diversificado, pois quando os pequenos queriam expor suas emoções deixavam a intimidade de lado, fazendo pouco caso das circunstâncias e de quem estava ao seu redor; choravam quando queriam; ficavam com raiva, se assim desejavam; riam sem reprimir seus sentimentos de alegria; e desviavam suas atenções sem pudor algum quando algo não lhes agradavam.

Entretanto, nem todas as relações foram harmoniosas, em uma das escolas de educação infantil, por exemplo, o convívio entre o educador e as crianças revelava constantes atritos, permitindo-me conhecer outra realidade. Nesse momento as concepções de serenidade

nutrida pela infância se esvaíram aos poucos dos meus pensamentos, dando espaço a uma compreensão de sujeitos cheios de desejos e interesses poucas vezes compreendidos pelos educadores devido sua estreita visão ao ensino clássico.

Tudo bem que existam conflitos, isso faz parte das relações humanas, mas há de se ter atenção quando as divergências passam dos limites, trazendo prejuízo a todos, os conflitos somente serão positivos se houver possibilidade de aprendizagem, para Ostetto (2012) um ambiente saudável se constrói a partir das relações sociais onde o diálogo deve estar sempre presente.

Por outro lado, isso demonstra também que educar pessoas nem sempre é tarefa fácil, exige uma postura crítica fortificada pelos laços afetivos, principalmente quando diz respeito à educação infantil em que cuidado e educação andam juntos (OSTETTO, 2012; KRAMER, 2004).

Nos processos de vivências pude verificar que as crianças se sentiam seguras quando tinham a disposição profissionais envolvidos, organizando atividades interessantes sem deixar de lado o olhar humano, esse estreitamento de vínculo é importante para que vindo os obstáculos as coisas não desandem e tomem rumos diferentes.

Nos percursos vivenciados pude ainda perceber que os esforços para tornar a aprendizagem das crianças significativas começam a partir do olhar do educador sobre as particularidades delas, absorvendo informações essenciais para construção do seu trabalho, pois o ato de educar vai além do ensino das boas maneiras e dos cuidados físicos tão comuns na educação infantil (OSTETTO, 2012).

A construção do trabalho do educador infantil demanda elaboração, execução e avaliação, tendo em vista os objetivos estabelecidos mediante a organização da prática pedagógica. Essa é uma atitude centrada nos propósitos constituídos a partir da reflexão, já que antes de tomar qualquer decisão o educador tem de analisar a situação escolar em que se encontra e os sujeitos que dependeram dele, assim como o espaço, tempo e materiais disponíveis (KRAMER, 2004; MENEGOLLA, 2010).

Avaliando esses pensamentos, retornei as reflexões teóricas vivenciadas durante o curso de Pedagogia sobre planejamento, lembrando o quanto o mesmo se destacava como uma ferramenta importante na organização das atividades, no decorrer dos estágios realizados era comum darmos atenção a esse instrumento na hora de observar a rotina das salas de aulas ou nas conversas com os professores sobre suas tarefas.

Na concepção de muitos docentes era visto como uma ferramenta essencial para organizar a rotina, contudo havia aqueles que não lhe davam nenhum mérito, depositando nas experiências profissionais a garantia do bom trabalho. Observei também que na educação infantil a relação de amor e estranheza com planejamento não era diferente, embora muitos acreditassem no seu valor, outros não viam necessidade da sua presença, já que o trabalho limitava a brincadeira e assistência física.

Sintonizada com o papel e a importância do planejamento pedagógico enquanto observava a rotina da sala aula, começava a pensar sobre como organizar as atividades de maneira a torná-las atrativas. E durante as vivências me imaginava criando, produzindo e avaliando conteúdos enquanto observava os passos das crianças e a movimentação da professora, esse processo foi fundamental para entender a importância do planejamento na minha futura profissão, quando temos o desejo e o compromisso de educar pessoas devemos sempre fazer o melhor, por mais que os obstáculos apareçam.

Desta forma, pude entender que as dificuldades encontradas não devem ser motivo de desânimo, porém precisam ser encaradas de frente, utilizando todos os recursos materiais e humanos para eliminá-las, pois todo problema tem solução perto ou longe, escondida nos entraves do cotidiano, e o educador precisa ser ousado para ir em busca dela. A procura por caminhos que possam minimizar as adversidades não é fácil, entretanto indispensáveis para que a aprendizagem seja significativa (ANTUNES, 2002).

Kramer (2003, p. 53) ressalva que “optar pelo caminho a seguir implicar conhecer as possibilidades e os limites das opções”. E para quem escolhe a função de educar é importante compreender todas as relações ligadas a ela, até porque as novas propostas educacionais nos pedem posturas convincentes (VASCONCELLOS, 2002; ANTUNES, 2002).

A educação infantil é o início de uma caminhada longa a qual requer cuidado, atenção, ousadia, criatividade e disponibilidade, isso pode ser conquistado a partir de um planejamento pedagógico bem organizado, estruturado e pensado a partir das necessidades dos educandos e condizentes com os interesses pedagógicos. E mesmo que não seja a salvação total de todos os problemas o planejamento contribui para a harmonia da sala de aula e a eficiência da atividade, visto que com o auxílio desta ferramenta o educador conseguirá ter mais possibilidades disponíveis na hora de executar suas ações.

Válido afirmar que algumas pessoas veem o planejamento como uma lista de atividade, todavia no que diz respeito as instituições de ensino, ele precisa ser um instrumento

mobilizador que necessita ganhar vida para colaborar e fazer as coisas acontecerem (VASCONCELLOS 2002; OSTETTO, 2012). Além disso, é um elemento orientador do processo educativo que ajuda a organizar as ações na tentativa de buscar o equilíbrio entre o meio e o fim a partir da racionalização das atividades com intuito de alcançar os objetivos propostos.

Diante de todas essas vivências teóricas e práticas na educação infantil, fiz a opção por uma pesquisa bibliográfica, destacando autores que pudessem auxiliar na compreensão do tema em questão. A pesquisa bibliográfica é um trabalho pautado nas análises de documentos e autores reconhecidos cientificamente e que ajudam a contribuir para a elucidação do que se deseja pesquisar sem recorrer a outros meios, a saber: “fato/fenômenos da realidade empírica diretamente” (OLIVEIRA, 2010, p. 69). Lembrando que, embora não faça uso da pesquisa de campo, a análise bibliográfica aborda discussões vivenciadas e estudadas por autores que se comprometeram deixar registrado suas experiências e produções.

Por ser uma fonte inexaurível de informações, recebe atenção entre as demais sem deixar a desejar. Em todos os projetos de pesquisas está presente, constituindo como ponto de partida, já que coopera com a organização das ideias e a formação cultural do saber. Para usufruir deste tipo de pesquisa Fachin (2006, p. 119) ressalta que: “o consultante dever ser ativo, despender esforços mental e, muitas vezes, perseverar no estudo [...]”, evoluindo-se cuidadosamente no processo da pesquisa para obter a aprendizagem e a compreensão do tema estudado.

A pesquisa bibliográfica a qual direcionarei meu trabalho pauta sobre o Planejamento no âmbito da Educação Infantil por acreditar que ambos constituem eixos fundamentais na obtenção eficiente da ação educativa, visando garantir a formação de qualidade que priorize os aspectos físico-motor, psicológico, cultural e intelectual das crianças.

Para elucidar este debate ressaltarei como problematização as seguintes indagações: como é tratado na educação infantil o planejamento pedagógico? Outros questionamentos surgiram para ajudar no entendimento da problematização, são eles: Qual estrutura do planejamento na educação infantil? O que considerar importante no processo de elaboração e execução do planejamento na educação infantil?

A questão problemática se pauta no fato de que muito se tem discutido sobre a forma de trabalhar para/com as crianças pequenas, esses debates vem ganhando força e

alimentando muitas perspectivas, desafios e controvérsias, uma vez que o trabalho pedagógico realizado ainda está configurado nas concepções tradicionais, tendo como base o assistencialismo e a mecanicidade, ao mesmo tempo em que novos pensamentos emancipadores tomam conta da realidade com a intenção de apresentar outros meios de trabalhar a prática pedagógica.

A pesquisa tem como objetivo: debater a relação entre a educação infantil e planejamento pedagógico. E para embasar esta discussão houve a necessidade de discutir a estrutura do planejamento e ainda analisar os fundamentos essenciais no processo de elaboração e execução do planejamento na educação infantil.

A pesquisa bibliográfica sobre **Educação Infantil e Planejamento Pedagógico: Uma revisitação teórica** está estruturada nas seguintes seções, a primeira intitulada “*A infância no Brasil: recortes de percalços e lutas*”, que retrata em linhas gerais a história da infância no Brasil e a luta pelo direito a educação, tendo com eixo de debates os autores: Azevedo e Sarat (2015), Santana (2011, 2014), Silva e Francischini (2012), Kuhlmann (2000), Kramer (2006), Campos et al (2006) e documentos legais.

E a segunda aborda “*Um olhar sobre o planejamento na educação infantil*”, o capítulo discutirá os desafios e as possibilidades do planejamento na educação infantil, além de destacar sua importância na organização e elaboração no dia a dia da sala de aula. Os autores em destaque para esse debate são: Menegolla (2010), Júnior (2007), Ostetto, (2012), Kramer (2003, 2004), Junqueira filho (2013), Formozinho (2008).

CAPÍTULO 1

A INFÂNCIA NO BRASIL: RECORTES DE PERCALÇOS E LUTAS

A chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI gerou mudanças na rotina dos povos indígenas, os registros desta época direcionados “ao rei D. Manuel I, datados em 1º de maio de 1500” por Pero Vaz de Caminha, ressaltam as ações desenvolvidas pelos colonizadores e jesuítas (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 21), além de demonstrarem bem as belezas do lugar, os costumes, as diferenças e, principalmente, a necessidade de conversão conforme o descrito no texto de Caminha (2003, p. 118), que dizia: “o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que vossa alteza em ela deve lançar”. Sobre isso Priore (1996, p. 10) declara que:

Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que exprimisse a marca civilizatória da metrópole na colônia, mediante a instalação de vilas, erecção de capelas e a sementeira dos campos, mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a sementeira da palavra de Deus. Transformação da paisagem natural e também da transformação dos nativos em cristãos: esta era a missão.

Na visão dos portugueses, não somente o espaço geográfico brasileiro precisava de transformação, mas os nativos também, pois eram considerados um povo sem alma (DAHER, 2001) e, portanto, necessitavam passar por um “processo civilizador” para salvá-los. Outra intenção dos colonizadores era tirar os hábitos indesejáveis, a “condição de bárbaros” e imprimir costumes adequados que os colonos acreditavam possuir (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 21).

Os responsáveis por esta missão foram os jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, os mesmos eram “membros da Ordem Religiosa denominada Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola” (SANTANA, 2014, p. 238). O sistema educacional apresentado por eles tinha como base o cristianismo e era regido “pelo Ratio Studiorum”¹ (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 21).

A estratégia civilizatória não aconteceu amistosamente, uma vez que os índios mais velhos se recusavam obedecer às imposições dos portugueses, a resistência gerou intensos conflitos e disputas pelo controle do espaço (AZEVEDO e SARAT, 2015; GEBARA, 2009; PRIORE, 1996). Mas, a rebeldia dos nativos não serviu de empecilho para os jesuítas colocar em prática suas missões, pelo contrário, se a conversão dos adultos estava

¹ Conjunto de regras e métodos educacionais que regiam as práticas pedagógicas dos jesuítas.

difícil, então as crianças seriam seus alvos, isso pareceu bem aos olhos dos loyolistas, pois as crianças eram vulneráveis, sendo, portanto, fáceis de dominar (AZEVEDO e SARAT, 2015).

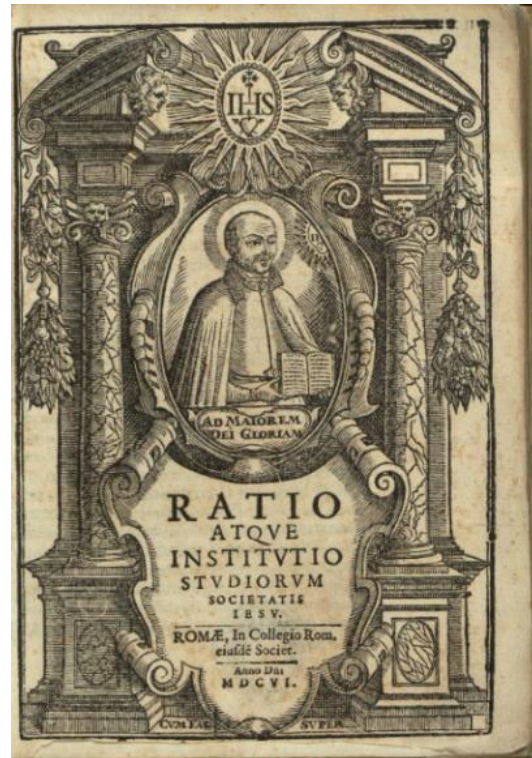
Por conta disso, as crianças indígenas acabaram se tornando instrumento precioso no trabalho de evangelização, bem como nas “organizações comunitárias, nas relações de poder entre adultos e crianças, e no processo de construção da infância brasileira” (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 22).

O conceito de criança propagado na Europa e adotado pelos portugueses nessa época era de um ser santo, ingênuo e inocente

capaz de “suportar as agruras em prol da fé” (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 22), assim a criança santa moldada sob o princípio religioso cristão tinha uma estreita relação com a ideia de menino-Jesus (PRIORE, 1996). Os jesuítas ainda caracterizavam estes seres como: “[...] ‘papel branco’, cera virgem, em que tanto desejavam escrever: e inscrever-se” (PRIORE, 1996, p. 12), foi sob essa ideologia de “criança mística” que a subordinação indígena começou (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 22).

As medidas civilizatórias estabelecidas nesse contexto apresentavam como proposta o cuidado e a conversão dos pequenos, que em seguida cuidariam em transmitir aos mais velhos (AZEVEDO e SARAT, 2015; DAHER, 2001). A educação baseada em rigorosos ensinamentos, castigos físicos e um “forte disciplinamento dos modos e costumes” era visto como natural e necessária (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 22), os jesuítas se apropriavam da fragilidade destes seres indefesos para tirar-lhes o direito de viver segundo a sua vontade e arrancar sua cultura para impor o que achavam mais conveniente.

Se os pequenos indígenas recebiam uma educação voltada para aculturação e conversão (SANTANA, 2014), os filhos dos portugueses, desfrutavam de melhores tratamentos e ainda tinham a sua disposição uma educação diferenciada, deixando evidente a relação estreita entre o modo de instrução e a classe social (AZEVEDO e SARAT, 2015; SANTANA, 2014). Além de serem educados nos próprios lares com a ajuda de “preceptores



Ratio Studiorum

contratados pela família” (AZEVEDO e SARAT, 2015, p. 24), os pequenos afortunados possuíam no seu currículo educativo extensa atividade pedagógica e a oportunidade de ampliar sua escolaridade em outros países quando crescessem (SANTANA, 2014).

Os índios não eram os únicos a sofrerem nas mãos dos colonizadores. Outra realidade deprimente fazia parte do cenário brasileiro: a escravidão dos negros vindos da África, que desembarcaram com os portugueses para se tornarem servos destes, eles traziam estampado no rosto a ruptura da integridade humana e a angústia de viver em uma terra desconhecida sob condições miseráveis.

O sofrimento desses pobres indivíduos começava quando eram tirados a força de suas terras e familiares, deixando inexpressível qualquer esperança de poder reencontrá-las. O estado crítico em que se encontravam, inclusive durante as viagens, definia o cenário de horror, isto é: sem comida, cuidados físicos adequados, sendo submetidos a todo tipo de violência que causava doença e morte de muitos. E como se não bastasse, passavam horas acorrentados nas embarcações ou senzalas como se fossem animais.

Junto aos negros estavam as crianças acompanhadas de algum familiar ou sozinha. Segundo Lopes (2005) e Santana (2011) estas eram divididas e tratadas conforme sua classe social, ou seja: os grumetes, que pertenciam às famílias mais pobres, eram encarregados de realizar os piores serviços, muitas vezes, à custa de castigos físicos; as órfãs do rei, enviadas para o casamento, estas supriam a carência de mulheres brancas e sofriam abusos sexuais constantemente pelos colonos; e os pajens oriundos de famílias médias que gozavam de melhores condições.

A rejeição às crianças era tão evidente que nem durante os naufrágios tinham prioridades nos momentos de fugas, e as poucas que sobreviviam corriam o risco de serem levadas pelos “piratas e corsários” que as vendiam ou usavam como escravas (LOPES, 2005, p. 16). A infância brasileira nos tempos da escravidão deixa claro uma realidade sofrida cheia de dor, violência, maus tratos, abusos sexuais e trabalho infantil, em outras palavras, uma vida desumana, sem afeto e proteção.

Diferente da realidade das crianças indígenas e brancas, as negras eram totalmente excluídas de qualquer tipo de ensino (FARIAS, 2005; SANTANA, 2014). Para Farias (2005) a situação destas mostrava-se crítica em todos os sentidos, se comparada a das outras, pois além de não receber nem um tipo de educação tinham seu direito de infância usurpado.

Civiletti (1991) ressalta que as escravas parturientes, ao dar à luz, recebiam três dias de repouso, em algumas situações os seus filhos eram levados à casa de exposto para não

interferir nas atividades domésticas da mãe, em quanto isso as escravas lactantes eram aproveitadas como ama-de-leite das senhoras brancas. Algumas tinham o privilégio de continuar com os filhos, no entanto os mesmos deveriam ser incorporados ao seu trabalho, isso se fazia colocando-os dentro dos tejudados² ou amarrados ao corpo (CIVILETTI, 1991).

As crianças escravas que frequentavam a casa grande tinham uma vida pouco mais confortável e com melhores condições de sobrevivência, recebiam atenção por parte de seus senhores, contudo essa afetuosidade era acompanhada de conotações pejorativas e preconceituosas, como descreve Debret (1978, p. 185): “os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto de dona de casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada”.

Nesse período era comum as crianças negras serem comparadas a bichinhos domésticos, servindo de distração para as senhoras brancas enquanto seus maridos trabalhavam (DEBRET, 1978). No entanto depois de alcançar certa idade, elas deixavam o conforto, tornando-se verdadeiros escravos com direito a chicotadas e trabalhos forçados, o tratamento rudimentar contribuía para o



Roda dos Expostos

amadurecimento precoce dos meninos e das meninas, passando a serem vistos, aos doze anos de idade, como adultos (CIVILETTI, 1991).

Durante o tempo escravocrata, foi criado no Brasil no ano de 1726, na Bahia e posteriormente no Rio de Janeiro e em outros lugares do país a casa dos expostos – instituição católica de teor beneficente inspirada no modelo medieval onde havia a roda dos expostos³ –, seu objetivo era acolher crianças abandonadas brancas, mestiças, filhos oriundos de relacionamentos ilícitos e, principalmente, crianças negras, pois as mães escravas viam nessa instituição a oportunidade de ajudar seus filhos a fugirem do trágico destino da escravidão.

A casa dos expostos foi a instituição mais longa, passando por todo período colonial e sendo extinta no ano de 1950 (MARCÍLIO, 2011). Apesar da boa intenção, acabou

² Buracos feitos no chão para colocar as crianças que ainda mamavam.

³ Roda giratória feita de madeira para não esquentar onde os bebês eram depositados, o responsável girava a roda e a criança ia para dentro da casa, em seguida puxava a cordinha que havia e uma sineta tocava, avisando a chegada de mais uma criança, esse sistema era um meio de prevenir a identidade da pessoa que abandonava (MARCÍLIO, 2011).

fracassando nos seus propósitos, uma vez que o ambiente não apresentava condição digna de acolhimento devido a falta de higiene em seus alojamentos e a péssima qualidade no atendimento, além disso as crianças eram recebidas nas Santa Casa de Misericórdia juntamente com os doentes, colaborando com alto índice de mortalidade infantil (SANTANA, 2014).

Ao completarem o tempo de saírem da casa, os enjeitados eram enviados a algumas famílias para o trabalho forçado e em troca a instituição ganhava certa quantia em dinheiro (SANTANA, 2014; CIVILETTI, 1991). Isso evidenciava o caráter paradoxal das casas de exposto, pois ao mesmo tempo em que ajudavam os enjeitados a não terem uma vida sofrida, contribuíam para a trágica sina escravocrata, tendo a responsabilidade apenas de retardar o processo.

O século XIX foi um período de grandes mudanças política e econômica, pois marca a passagem do Brasil Imperial para a República em 1889 (RIBEIRO, 2001). Nesse tempo, o Brasil apresentava amplo crescimento na produção da cana-de-açúcar e café, considerando esta última a atividade originalmente brasileira mais conhecida nacional e internacionalmente (RIBEIRO, 2001), a nova fase acabou interferindo profundamente na organização social, já que consentiu “a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial” (RIBEIRO, 2001, p. 53).

Com as transformações sociais a todo vapor, a educação, impulsionada pelo surgimento da burguesia que muito cooperou para o desenvolvimento econômico e reorganização social, ganhava novos impulsos. Para reforçar as ideias em ascensão, o debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional.

Os estudiosos educacionais brasileiros, entusiasmados pelo pensamento filosófico do alemão Friedrich Wilhem Froebel⁴, trouxeram para o país muitas de suas ideias pedagógicas que tinha “como objetivo e prática educar os sentidos das crianças”, despertando o divino existente em sua alma, utilizando para isso: jogos, cantos, danças, marchas e pinturas, (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p. 261).

⁴ O criador do jardim de infância. Mais informações sobre o filósofo Friedrich Wilhem Froebel e seu trabalho podem ser encontrados na obra de Helmut (2010) apresentada como *Friedrich Fröbel*. Tradução: Ivanise Monfredini. O livro faz parte da coleção de educadores e obteve a cooperação da UNESCO, MEC, Fundação Joaquim Nabuco e da Editora Massangana. Outras informações também podem ser adquiridas nos artigos de Alessandra Arce (2004) intitulado *O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Com base nessa influência foi criado no Brasil em 1875 no Rio de Janeiro “pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota” o primeiro jardim de infância, os frequentadores eram crianças da elite do sexo masculino de três a seis anos que aprendiam a ler, escrever, praticar exercício físico, além de aprender matemática e religião (SANTANA, 2014, p. 240). De acordo com Silva e Francischini (2012, p. 261) “no ano de 1899 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil que tinha, dentre outros objetivos, criar creches e jardins de infâncias”, mas foi em 1909 que surgiram as primeiras creches destinadas, basicamente, aos filhos das operárias.



Friedrich Wilhelm Froebel

A reconfiguração do cenário social embalado pelo crescimento industrial contribuiu para a urbanização desordenada e o agravamento da miséria, paralelo a isso o sistema capitalista reivindicava a participação da mulher no mercado de trabalho o que permitiu a construção de instituições infantis para acolher os filhos das operárias (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS 2006; CAMPOS, 2013; SILVA e FRANCISCHINI, 2012;), em algumas cidades estes espaços ficavam dentro das próprias fábricas. Segundo Kuhlmann (2000) as criações das instituições partiram, no começo, de uma concepção de *sociedade civilizada*, servindo como espaços modeladores tanto nos países europeus como aqui no Brasil durante o século XIX E XX.

Em meio a esse contexto, os movimentos dos médicos higienistas entravam em ação para combater os altos índices de mortalidade infantil causados pelo abandono, aborto e também pelo infanticídio ocorrido nas casas de exposto que ainda existiam (AZEVEDO E SARAT, 2015; SILVA e FRANCISCHINI, 2012). Outros movimentos também surgiram com objetivos diferentes, por exemplo, os encarregados de proteger policial e juridicamente os pequenos abandonados, esse grupo lutava contra a exploração do trabalho infantil e ainda incentivava a criação de instituições correcionais destinadas a lidar com crianças delituosas e pobres (SILVA E FRANCISCHINI, 2012).

Segundo Silva e Francischini (2012) cuidar dessas crianças consistia em protegê-las dos perigos da criminalidade e também de impedi-las de serem futuros delinquentes, tornando-se uma ameaça à sociedade. A atuação dos movimentos, embora tenha sido de boa-fé, colaboram com a discriminação da população pobre, atribuindo a essa todos os problemas maléficos da sociedade, além de responsabiliza-la pelo seu estado miserável.

Com a intenção de resolver as desordens sociais e ajudar as crianças terem o mínimo dos seus direitos preservados, foi criado em 1940 o *Departamento Nacional da Criança – DNCr*, que em 1942 apresentou um projeto de unificação de todos os estabelecimentos infantis, criando assim a *Casa da Criança*, esta era composta por: “creche, escola maternal, jardim-de-infância, escola primária, parque infantil, posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra” (KUHLMANN, 2000, p. 9), dessa forma não somente a educação, mas a saúde era priorizada no mesmo ministério. Anos depois o DNCr foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil ao juntar-se ao Ministério da Saúde até o ano de 1970 (KUHLMANN, 2000).

Alfredo Ferreira de Magalhães, renomado médico baiano da época, defendia as ideias europeias, que ainda pairavam sobre os ares brasileiro, ele foi um dos principais influenciadores do assistencialismo pautado na medicina e pedagogia sobre a educação infantil, o médico acreditava no desenvolvimento nacional a partir do entrelace dessas vertentes (KUHLMANN, 2000).

Alfredo deixou a medicina e começou a atuar como educador, propagando ideias pedagógicas alinhadas aos princípios da psicologia; também debateu concepções entre à higiene e o desenvolvimento físico como base da educação, que, segundo ele, era fonte de revigoramento da raça humana, garantindo, dessa forma, a civilidade e o bem-estar social (KUHLMANN, 2000).

Nos ambientes escolares estas visões fortaleceram ainda mais a característica assistencialista ao ponto de desvincula-la do pedagógico, o contra ponto alimentou rivalidades entres os profissionais que cuidavam das crianças e os que educavam, a indiferença entre as funções salientou o pensamento hierárquico dentro das escolas (KUHLMANN, 2000). As incoerências também interferiram nos aspectos administrativos e políticos, já que no primeiro houve a vinculação das creches e pré-escolas aos órgãos de assistência social, em quanto que o segundo implicou na diminuição das verbas e das despesas. (KUHLMANN, 2000).

A inseparabilidade entre o cuidar e o educar só veio a acontecer depois das mudanças ocasionadas pelos movimentos sociais que lutavam pelo direito das crianças a educação de qualidade. Essa luta trouxe mudanças profundas no cenário da educação infantil, abriu novos horizontes, ideias e conhecimentos que colaboraram para que as crianças fossem enxergadas como cidadãos de direito.

1.1 A LUTA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Nos anos 70, a política de educação infantil compensatória foi defendida e colocada em prática pelos governantes conservadores brasileiros influenciados pelas agências internacionais e por programas americanos e europeus, nessa política as crianças das camadas populares de 0 a 6 anos eram vistas com seres sem cultura, com sérios problemas linguísticos e defasagens afetivas, sendo necessário desenvolver um trabalho que lhes tirassem o costume rudimentar e as transformassem em verdadeiros cidadãos civilizados (KRAMER, 2006).

As propostas educacionais difundidas e defendidas no congresso nessa época demonstravam que os trabalhos direcionados às crianças pobres não necessitavam de grandes recursos, tampouco da participação do Estado em sua gerência, este, por sua vez, passava a responsabilidade às intuições e entidades que se encarregavam de administrar os estabelecimentos infantis e os recursos (KHULMANN, 2000; KRAMER, 2006; CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006.). Para reforçar esse ponto Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 89) afirmam que:

[...] a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operavam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário.

A preocupação em atender as exigências sociais e, ao mesmo tempo, fazer bonito aos olhos do mundo, deixaram de lado a qualidade do atendimento, causando inúmeros desajustes na administração e nas organizações financeiras (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006). Segundo Campos (1992, p. 19), “o quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país”.

Diante dessa realidade, no final dos anos 70 e na década de 80, diversos movimentos sociais surgiram para defender o direito das crianças à educação de qualidade,

esses movimentos dividiam-se em duas bandeiras: os que lutavam pela ampliação de creches com a finalidade de atender as necessidades das mulheres que trabalhavam fora de casa e os que lutavam pelo atendimento às crianças que viviam em situações de risco (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006).

Segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 88):

[...] movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

Vários grupos sociais populares se organizaram criando dentro das próprias moradias creches com auxílio de organizações não governamentais, enquanto isso as prefeituras ficavam encarregadas de disponibilizar mais vagas para atender as crianças carentes (CAMPOS, 2013). Mesmo sendo uma boa iniciativa, a ação provocou efeito contrário aos objetivos desejados, pois desqualificou o atendimento da educação infantil, colocando-a no centro das discussões, os debates aguçados contribuíram para mostrar aos “legisladores e administradores a importância de garantir um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas” (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 90).

Alguns estudos realizados nas instituições e outros espaços destinados a receber crianças demonstraram situações críticas, os prédios, por exemplo, apresentavam condições precárias na sua estrutura física e nos equipamentos; não havia materiais pedagógicos; as pessoas que trabalhavam nas instituições não tinham nenhuma formação profissional e ainda possuíam baixa escolaridade; outros problemas também foram encontrados como a ausência de projetos pedagógicos e a deficiência na comunicação com as famílias (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006).

Frente aos descompassos em que a educação infantil caminhava, movimentos de trabalhadores, mulheres, profissionais da educação e movimentos oriundos das universidades descontentes com os serviços oferecidos e a indiferença do Estado diante das necessidades das crianças uniram-se em prol do direito da educação infantil, exigindo a participação decisiva dos governantes e autoridades competentes (BRASIL, 2010).

As lutas deram início a uma série de debates que culminaram com a elaboração dos princípios que mais tarde foram incorporados pela Constituição Federal de 1988 e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006), além de serem observados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que fortaleceu a luta pelo direito das crianças (BAZÍLIO, 2003).

A partir disso, a Constituição Federal ampliou a educação para todas as classes e idades, além de enfatizar a participação do Estado, como defini o art. 205, que diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sendo um direito de todos, o inciso IV do art. 208 da mesma reforça a defesa da educação infantil (BRASIL, 1988), que foi caracterizada pela LDB como etapa inicial da educação básica composta pelo ensino fundamental e médio (Brasil, 1996), “o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche” (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 90).

O art. 29 da atual LDB destaca que: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, os incisos I e II do art. 30 da LDB, ressaltam quais espaços devem promover o atendimento, a saber: as creches, ou entidades do mesmo segmento são responsáveis pelo atendimento às crianças de até três anos; e pré-escolas destinada às crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da Constituição Federal, LDB e ECA, o Estado, que antes se mostrava alheio aos interesses educacionais infantis, passou a ter o dever de garantir o atendimento em instituições específicas de ensino e não mais em ambientes domésticos como antes. E para que a legalidade fosse cumprida com êxito a LDB ressaltou a importância de todos os cidadãos, representantes comunitários ou não e até o Ministério Público acionar o poder público para concretização dos deveres, no § 4º do art. 5º da mesma ressalta que a resistência das autoridades ao não cumprimento poderá “ser imputada por crime de responsabilidade” (BRASIL, 1996).

Para dar base às declarações legais, inúmeros documentos foram elaborados e publicados com objetivo de facilitar as ações dos profissionais que trabalhavam com crianças de 0 a 5, entre estes encontra-se os *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* implementado em 1995, o documento foi organizado pelo MEC – Ministério da Educaao – e SEB – Secretaria da Educaao Bsica, seu objetivo constitui-se em organizar o funcionamento interno das creches, ressaltando o trabalho desenvolvido junto as crianas (CAMPOS, 2009).

O documento também destaca a “definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (CAMPOS, 2009, P. 7). Embora vise a pré-escola, o objetivo principal deste documento são as creches, pois muitas oferecerem trabalho em tempo integral e, portanto, necessitam desenvolver atividades que levem em consideração a educação e o cuidado, garantia mínima dos direitos básicos os quais as crianças precisam para ter sua dignidade e formação respeitada (CAMPOS, 2009)

O outro documento elaborado pelos profissionais da educação é o *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, divulgado pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo país em 1998, o objetivo era apresentar procedimentos que pudessem auxiliar os conselhos em relação as regulamentações das instituições infantis (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006).

No mesmo ano o MEC publica o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* organizado em três volumes: o primeiro destaca as creches, pré-escola, as instituições, profissionais, as concepções sobre educação infantil; o segundo estar relacionado a formação pessoal e social, ressaltando o processo de construção da identidade e autonomia das crianças; e o terceiro faz uma observação ao conhecimento de mundo (BRASIL, 1998). O documento serve como guia orientador que pode ser usado no momento da construção do planejamento (BRASIL, 1998).

Em um país onde as leis delongam qualquer passo, por menor que seja, é uma vitória. Para Ostetto (2012) investir na qualidade dos serviços é consolidar os direitos proclamados nas instituições de ensino que precisam adquirir novas roupagens. Infelizmente, o Brasil ainda ocupa vergonhosa posição no ranking da educação devido a resistência de algumas autoridades políticas em perceber a importância da própria na vida das pessoas, no desenvolvimento social, econômico e cultural.

Os programas, projetos entre outros trabalhos realizados pelas escolas com auxílio das leis, decretos e pareceres consentiram grandes avanços, hoje graças ao empenho de muitos os caminhos se abriram para disponibilizar às crianças ensino e aprendizagem desenvolvido a partir da competência profissional que sempre deve mirar novas informações para complementar o fazer pedagógico e propiciar momentos inesquecíveis no ambiente de trabalho.

A educação infantil não é uma obrigação, mas um direito. E a pouca idade não significa a incompreensão das coisas como se acreditava antes, pelo contrário o jeito peculiar

das crianças perceberem o meio requer dos que lhe rodeiam um olhar profundo no sentido de entender a forma como as informações são projetadas na sua mente, isso é essencial na hora de organizar o planejamento, porque permite ao educador desenvolver atividades mais próximas da compreensão de seus pequenos.

A estrutura da educação infantil necessita fundar-se no planejamento qualitativo para não colocar a perder todo o investimento humano e material conquistados em anos de lutas. A intenção é buscar a melhor maneira de conduzir as atividades, considerando o cuidar e o educar que precisam ser observados do ponto de vista complementar a fim de não ferir a integridade através de uma educação parcial, sem qualquer comprometimento com o desenvolvimento total da criança.

A organização do planejamento inclui a necessidade de pensar sobre os objetivos institucionais que priorizem também os anseios das crianças e suas histórias, em outras palavras, a realidade destas não pode passar despercebida das propostas escolares, mas ser integradas nos projetos. Para tanto, isso precisa ser estimulado na mente daqueles que estão comprometidos com a educação e que desejam realizar trabalhos diferenciados.

Reconhecer a seriedade do planejamento na educação infantil compreende a aceitação das dificuldades como também a sua superação, é entender que na educação as coisas acontecem de forma complexa e não há necessidade do desespero, mas no estímulo da capacidade reflexiva que o ser humano possui. Novas possibilidades sempre aparecem quando o educador abre espaço para entender o processo do seu ofício e inclui na prática pedagógica. No segundo capítulo destacará mais sobre essa questão, enfatizando a importância do planejamento no dia a dia da educação infantil.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem no uso da sua razão sempre pensa e imagina o seu 'quefazer', isto é, as suas ações, e até mesmo, as suas ações cotidianas e mais rudimentares.
(MENEGOLLA, 2010, P. 13).

O dizer de Menegolla (2010) demonstra que, além de estar presente nas tarefas cotidianas de maneira prática, o planejamento pode ser percebido no simples ato de pensar. Esta capacidade racional humana foi capaz de arquiteta todos os caminhos possíveis que levaram ao alcance das conquistas não só dos povos antigos como também dos contemporâneos (MENEGOLLA, 2010; JÚNIOR, 2007).

Isso evidencia que a ação de planejar sempre esteve presente na história da humanidade (MENEGOLLA, 2010), embora algumas civilizações não tivessem consciência disso, o homem primitivo, por exemplo, organizava suas ações físicas e mentais, fazendo uso do planejamento sem ter ideia do próprio (MENEGOLLA, 2010; JÚNIOR, 2007). (MENEGOLLA, 2010; JÚNIOR, 2007).

E mesmo vivendo em um ambiente ríspido onde as leis da natureza pareciam imutáveis, ao ponto de determinar o viver como pronto e acabado, o homem transformou a realidade diante da sua habilidade de perceber, pensar, organizar e agir (MENEGOLLA, 2010). A procura por caminhos foi uma necessidade de se estabelecer diante da vida e fazer do seu espaço um lugar adequado à sobrevivência (MENEGOLLA, 2010; JÚNIOR, 2007).

Ao apropriar-se de diversos conhecimentos o homem obteve o “desenvolvimento indomável” e uma visão mais ampla das coisas que culminaram com a “manipulação desenfreada e ilimitada”, provocando intensos conflitos entre as espécies e o ambiente (JÚNIOR, 2007, p.19), para superar esses atritos, o mesmo procurou insistentemente por soluções através de procedimentos cada vez mais avançados, com isso adaptou-se ao meio enquanto controlava tudo a sua volta, (MENEGOLLA, 2010; JÚNIOR, 2007).

A consciência do poder transformador possibilitou ao homem e sua espécie a experimentação, avaliação, reavaliação, modificação e sistematização dos acontecimentos, depositando o “veneno e antídoto na mesma embalagem” como forma de reparar os desarranjos trazidos pelo progresso sem abrir mão dele (JÚNIOR, 2007, p. 19).

Enquanto a humanidade se desenvolvia, novos conhecimentos foram adquiridos, razão pela qual a sociedade passou a ser mais complexa e exigente. A concepção humana,

bem como seu comprometimento em relação à socialização do conhecimento também mudou, ou seja, a educação espontânea, que ainda estava presente no cotidiano das pessoas e era responsável pela difusão e assimilação dos saberes através do contato entre indivíduos, não era mais suficiente para suprir as necessidades de uma sociedade em transformação (LUKESI, 1994).

O progresso alimentou o desejo por uma educação estruturada capaz de cumprir o que a educação espontânea fazia, mas também de preparar com maior eficiência o homem para assumir novos horizontes (LUKESI, 1994). E nessa caminhada evolutiva da cultura o homem viu na institucionalização educacional os caminhos que o levaria às conquistas mais longínquas de seus projetos pessoais e sociais, a saber: as conquistas territoriais, as realizações de grandes projetos, o crescimento tecnológico, os avanços da medicina, entre outros. Todos nutridos pela capacidade evolutiva do pensamento (MENEGOLLA, 2010).

Com a educação no centro dos interesses, as instituições de ensino tornavam-se um sistemático espaço de interação junto à realidade por meio da relação entre as pessoas, da organização da coletividade do aprimoramento do conhecimento (VASCONCELLOS, 2002), o que fazia (e faz) desses estabelecimentos escolares ser um ambiente cheio de vidas e histórias diversas; um espaço onde o saber floresce e se transforma através da relação entre o *meio o eu* e o *outro*, deixando impregnado em cada integrante a particularidade e os princípios da personalidade.

Isso mostra que a educação é uma ação ampla, complexa, coletiva e voltada para o planejamento, que é um elemento instrumental necessário. Seu emprego no dia a dia contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, estimulando o pensamento autônomo e permite, entre as muitas formas de se expressar, a troca de conhecimento, base essencial na transformação da sociedade (OSTETTO, 2012; KRAMER, 2004).

Ao assumir a posição de instância social de modo a instruir novas gerações, a educação escolar precisa ser organizada de maneira a propiciar melhores caminhos para alcançar os objetivos e suprir as necessidades daqueles que dependem dela. Sendo assim, cabe aos professores, pais, alunos, governantes e outros profissionais da educação a responsabilidade por esse compromisso.

O art. 205 da Constituição Federal diz que a educação deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, o disposto no artigo fortalece a união no processo de promoção educacional que beneficie a

todos de modo pleno e eficiente (BRASIL, 1988). A legalização observa também que a mesma deverá ser garantida por meios de instituições oficiais. (BRASIL, 1988).

O fortalecimento que a legalização causou à educação trouxe pontos positivos à sociedade, já que estimulou a pluralidade de ideias, incentivou a gratuidade do ensino de maneira democrática e em condição de igualdade, além de vincular-se ao mercado de trabalho (BRASIL, 1988; 1996), assim seus desfrutadores têm a oportunidade de continuar transformando seu mundo para sua melhor adaptação como seus antepassados fizeram.

O marco legal também interferiu profundamente na forma como a educação era entendida em toda sua modalidade, o mecanicismo impregnado na mente de muitos profissionais, por exemplo, foi colocado no centro dos debates, as discussões atingiram a educação infantil que passou a ser considerada a baliza da educação básica.

Levados pelas ondas das mudanças, vários pesquisadores da área dedicaram seu tempo e conhecimento em benefícios de novos saberes, para o país essa atitude foi completamente significativa, pois colocou a disposição dos professores, coordenadores, diretores, pais e alunos grandes volumes bibliográficos a fim de ampliar a visão sobre o significado de educar. Com leques de informações em mãos, inúmeras maneiras de desenvolver a educação foram despertadas.

Para fortalecer ainda mais a base educacional, o Plano Nacional de Educação – PNE, que é um planejamento elaborado a cada dez anos sob a responsabilidade do “Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor”, garante a todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, os objetivos e metas que contribuirão para a educação de qualidade, considerando a adversidade, a sustentabilidade, o socioambientalíssimo, a formação cidadã e o preparo para o mercado de trabalho a partir da construção de conceitos humanos, científicos, culturais e tecnológicos (BRASIL, 2014, p. 7).

O planejamento pedagógico, que fundamenta a teoria e a prática, pode ser observado direta ou indiretamente nos documentos governamentais, nas instituições de ensino através do PPP e nos trabalhos elaborados pelos professores, fortalecendo ainda mais a importância de organizar e estruturar o ensino/aprendizagem.

E é pensando justamente nesta estrutura sólida, que deve permear a educação, que esse trabalho está voltado. Nas linhas que seguem será discutido o planejamento pedagógico na educação infantil, destacando os desafios e as possibilidades encontrados pelos professores da educação infantil em relação ao planejamento, bem como a importância desta ferramenta na sala de aula.

Por ser o início das experiências escolares, a educação infantil ganhou destaque nos últimos anos e junto a ela a necessidade debater propostas pedagógicas que suprissem os interesses e as necessidades das crianças, sem desprezar os princípios que pautam o marco legal.

2.1 PLANEJAMENTO E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A preocupação com o planejamento passou a fazer parte da rotina de muitos professores da educação infantil quando esta foi inserida na educação básica como etapa inicial (OSTETTO, 2012). Acostumados a limitar o trabalho a assistência física, muitos profissionais da educação infantil não viam a necessidade de organizar o cotidiano, limitando suas tarefas rotineiras apenas para ocupar o tempo das crianças enquanto estavam nas instituições (OSTETTO, 2012; KRAMER, 2003).

O descontentamento também aconteceu por causa do *fazer educativo* trazido pela base legal, uma vez que ao ser inserido no sistema de ensino, o trabalho direcionado a infância deveria, a partir da promulgação das leis, apresentar características pedagógicas (KRAMER, 2003; OSTETTO, 2012). Segundo Ostetto (2012, p. 175), devido as novas teorias sobre educação infantil, esta passa a "ganhar estatuto de direito", devendo, portanto, respeitar os fundamentos constitucionais e garantir, por meio das instituições infantis, o desenvolvimento e a aprendizagem a partir do trabalho intencional de qualidade, o que requer uma preocupação com o planejamento.

Como os educadores da educação infantil tinham uma imagem de educação escolar constituída basicamente em alunos sentados nas cadeiras enfileiradas com livros e cadernos, direcionando toda a atenção ao professor, foi difícil, para eles relacionar a educação das crianças fora desse contexto, a concepção tradicionalista, bastante enraizada na época, não lhes permitiam ver outras formas de desenvolver as atividades além desta compreensão (OSTETTO, 2012; KRAMER, 2003).

O clima de insegurança gerou intensos conflitos, Ostetto (2012) acompanhou alguns dos embates provocados pela confusão, segundo a autora boa parte das discussões concentrava-se justamente na elaboração do planejamento. Vários questionamentos surgiram em cima desse tema, como por exemplo: Qual a estrutura do planejamento? Quais atividades deveriam ser trabalhadas? O que levar em conta na hora de organiza-las? Como preparar os

conteúdos no planejamento? Como deve ser o planejamento de forma a considerar o cuidar e o educar? E tantos outros.

Os questionamentos não deixavam de ser importantes, afinal despontavam novos rumos e outras posições. A escola sendo uma representante social (VASCONCELLOS, 2002), não poderia ficar alheia às transformações, pelo contrário precisava acompanhar e contribuir de forma efetiva para as mudanças, e conforme Libâneo (2004) isso interferiria profundamente nas organizações dos trabalhos pedagógicos no que diz respeito a objetivos, conteúdos e métodos, já que estes fatores fazem parte da estrutura do planejamento que vai sistematizar toda a ação educacional.

O planejamento, motivo de tantas incertezas, tornou-se tema de muitos debates em vários eventos educacionais espalhados pelo país, pesquisadores e outros profissionais da área, que defendiam o direito das crianças, destinaram seu tempo investindo em trabalhos bibliográficos a fim de demonstrar os inúmeros benefícios do planejamento na organização do cotidiano escolar. Os professores que apresentavam dificuldades na elaboração dos trabalhos, viram nesses engajadores o auxílio necessário para ampliar as práticas de ensino.

Entre estes defensores encontrava-se Ostetto (2012), a autora destacou a estrutura física do planejamento como um problema aparente quando se tem consciência do *para que* e *para quem* planejar e quais finalidades se deseja alcançar. Ostetto (2012) também ressalta que o jeito de organizar as tarefas depende do perfil profissional, em outras palavras, se a intenção do docente é explicitar tudo direitinho para não se perder, pois que assim seja, caso contrário o planejamento pode ser um apêndice, servindo apenas de lembrete.

No pensamento de Fusari (1998) não é a escolha do modelo A ou B, mas a compreensão de que o trabalho em sala de aula necessita, no mínimo, de uma concepção pedagógica crítica e reflexiva. Para Junqueira Filho (2013), essa preocupação começa no início do ano antes mesmo do professor receber as crianças, articulando os recursos humanos e materiais ao seu alcance.

Junqueira Filho (2013) ainda destaca ser importante para o docente ter elementos norteadores definidos a fim de apresentar aos pequenos, já que disponibiliza de uma bagagem profissional capaz de orientá-lo em sua ação didática. Em complemento a essa questão Fusari (1998, p. 47) observa o seguinte:

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...).

Nos pensamentos de Gandin (2008), o planejamento é uma ferramenta auxiliadora que organiza de maneira eficiente as tomadas de decisões a fim de obter melhores direcionamentos da realidade, nas observações de Moretto (2007), o mesmo acaba facilitando o trabalho do professor no dia a dia.

Mas, o planejamento não pode ser limitado a uma lista de atividade formalmente construída apenas para servir de demonstração, ele deve ser compreendido a partir de um processo de reflexão que envolva os afazeres do trabalho pedagógico sem deixar de lado a flexibilidade (OSTETTO, 2012), já que o cotidiano apresenta imprevistos, e estes precisam ser analisados e anexados ao trabalho elaborado.

Isso enfatiza outro aspecto importante do planejamento que é o conhecimento da realidade, sem deixar de lado as dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas. Segundo Vasconcellos (2002, p. 105), ter ciência das situações do dia a dia "ajuda a entender porque eventualmente a coisa não acontece e, por outro, ajuda a enfrentar, a fim de que, com efeito, venha a acontecer, pela intervenção calculada".

Na observação de (OSTETTO, 2012) planejar é ter atitude e intencionalidade de maneira que as produções não se atenham a imaginação, mas saiam da mente e do papel dos produtores. Essa condição está intimamente ligada à postura do educador e levar em conta sua formação, a maneira como lida com o conhecimento, com a informação adquirida, além do respeito para com as crianças e tantos outros valores que constituem a prática pedagógica (OSTETTO, 2012).

Por outro lado, dedicar-se a elaboração técnica do planejamento e colocá-la em prática sem construir laços afetivos não adianta, o professor possui papel importante nas relações construídas junto às crianças, por isso ao executar as tarefas não pode se colocar no centro das atenções, realizando atividades observáveis e produtos previsíveis, sem qualquer interferência dos pequenos (OSTETTO, 2012), a postura precisa ser de mediador, procurando sempre conduzir as ações de maneira eficiente, acolhedora, compromissada e propositiva, atendendo para as reações das crianças em cada etapa das tarefas (KRAMER, 2004; OSTETTO, 2012).

Segundo Machado (1996, p. 8): “não é atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos”, ou seja, um pedagógico desenraizado da mecanicidade, da “a ação pela ação” que serve apenas para ocupar tempo (KRAMER, 2004,

p. 88). Nas observações de Kishimoto (2008), as crianças aprendem brincando de maneira integrada em espaços educativos que não se limitam às disciplinas.

Organizar o planejamento pedagógico implica em alguns fatores importantes que permitem a racionalização *do fazer pedagógico*, como por exemplo: estar ciente da realidade familiar, cultural e econômico; estar a par dos conflitos familiares e pessoais; conhecer as brincadeiras atrativas e as desagradáveis; ter noção do espaço e tempo; a verificação dos materiais disponíveis; compreender os níveis de aprendizagem em que cada criança se encontra, entre outros. (MENEGOLLA, 2010; KRAMER, 2004). A proposta desses fatores é fazer a mediação do que está sendo produzido e a realidade, analisando e avaliando criticamente as ideias que estão surgindo na teoria e na prática (KRAMER, 2004).

O instrumento auxiliador nesse processo de elaboração do planejamento são os registros diários, pois guardam informações que podem ser usadas como guias (KRAMER, 2004). Segundo Nunes (2012, p. 44): “os registros evidenciam as diferentes apostas, falam sobre as necessidades de mudanças, de planejamento e avaliação do trabalho”. Kramer (2004, p. 92) reforça a ideia destacando que os registros constituem um “arquivo progressivo e cumulativo da vida humana”, já que a partir dele é possível observar os avanços das crianças e também de suas limitações.

Com as informações em mãos o professor terá possibilidade de organizar atividades, visando à aprendizagem significativa das crianças, sem pular etapas ou desmerecer as capacidades. Outro destaque na educação infantil que deve ser priorizado no planejamento é a integração do cuidar e educar.

As crianças, além de indivíduos sociais provedores de culturas, são seres que necessitam de acompanhamento especializado, isso significa não somente atentar para o tipo de educação a apresentar-lhe, mas integrar nesse contexto o cuidado como elemento essencial também, uma vez que no processo do cuidar/educar o desenvolvimento das capacidades intelectuais ocorrem junto a compreensão do próprio corpo.

Por essa razão a elaboração dos trabalhos exige postura diferenciada e pleno conhecimento destas relações (OSTETTO, 2012; FORMOZINHO, 2008). No dizer de Oliveira (1992, p. 41), ao dedicar-se as crianças “o adulto não apenas lhe dá cuidado físico, mas o insere no mundo simbólico de sua cultura ao interpretar suas expressões, gestos, postura”, algo muito além da simples assistência. Oliveira Formosinho (2008) apresentou algumas diferenças relacionadas ao papel do educador infantil que, segundo ela, assemelha-se

em muitos aspectos ao do profissional de outro nível, porém com características específicas, por exemplo:

- A dependência continua deste profissional junto à família e, principalmente, o entrelaçamento mais estreito com as crianças, visto que estas apresentam pouca idade, precisando de cuidados físicos e psicológicos contínuo para suprir as dificuldades que sua condição vulnerável permite.
- A função do educador infantil é mais alargada com fronteira mal definida, levando-o a ter um papel abrangente dentro de um contexto de tarefas diversificadas. O cuidar e o educar compõem as tarefas rotineiras, e, portanto, são pensadas juntas;
- A integração do educador infantil com outras pessoas, inclusive profissionais de outras áreas (pertencentes à escola ou não), provendo a interligações dos serviços e, assim, contribuir para eficiência de seu trabalho;
- A abrangência do compromisso, das múltiplas experiências, da integração de saberes, o entrelaçamento das funções, comunicação entre sujeitos participantes dessa empreitada e o convívio interativo com a comunidade escolar.

A função do profissional da educação infantil exige atuação polivalente, como foi ressaltado por Oliveira Formosinho (2008), este caráter múltiplo demanda formação abrangente e continuada (KRAMER, 2004), exigências estabelecidas pela LDB para garantir a qualidade na educação (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006; BRASIL, 1996).

A competência profissional, de quem almeja educar pessoas, requer atenção e investimento a fim de proporcionar atuação eficaz na sala de aula, mas para isso o docente não pode se colocar como um profissional pronto e acabado, contudo buscar por inovações e novos conhecimentos para atender as diferentes necessidades das crianças e da sociedade (ANTUNES, 2002).

O educador na situação de aprendiz profissionaliza á medida que reflete sobre as práticas; debate com colegas, pais e outros profissionais a despeito de sua atuação; busca informações para aprimorar o trabalho desenvolvido; analisa os registros; e avalia atividades pedagógicas quando estão sendo planejadas e executadas.

A partir desse comprometimento se apropria de conhecimentos preciosos que o conduzirá de maneira tranquila aos objetivos almejados no planejamento sem abrir mão dos interesses das crianças que veem nele um profissional capaz de auxiliá-las na caminhada

escolar. As crianças estão iniciando suas experiências escolares, portanto tudo é novo nesse ambiente, razão para o educador está atento, pois as impressões deixadas nessa fase podem render bons frutos, porém também podem deixar experiências amargas.

Ao levar em conta as definições sobre quais propostas pretende apresentar no planejamento pedagógico o docente precisa ter clareza das habilidades que deseja estimular nas crianças e os meios usados para facilitar esse processo, destacando os pontos positivos e negativos. Essa dinâmica demonstra o quanto o ofício de educar é complexo, diversificado e vulnerável às situações do dia a dia, motivos pelos quais transformam o ambiente escolar em um espaço intenso e cheio de vida.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças estão envolvidas em um contexto histórico impresso pelas pessoas que as envolvem, nessa relação padrões e costumes são inculcados, favorecendo o surgimento de uma linguagem social própria do ambiente de convivência, todavia não deixam de lado o sujeito criador de cultura, os pequenos têm capacidade de conduzir as coisas a seu modo, criando e recriando através do seu potencial imaginativo, essas particularidades permitem compreendê-las como seres produtivos, além de cidadãos de direito e merecedores de uma educação que valorize o seu saber (KRAMER, 2004; OSTETTO, 2012; BRASIL, 1998).

Todas as crianças, independente da classe social que ocupa, trazem experiências valiosas que precisam ser consideradas, avaliadas e incluídas no planejamento pedagógico de maneira consciente e reflexiva, uma vez que as histórias vividas fora dos estabelecimentos de ensino fortalecem a concepção de que a escola e o professor não são os únicos detentores do conhecimento, o mesmo pode ser alcançado em qualquer lugar, situações e na relação entre pessoas (JUNQUEIRA FILHO, 2013; ANTUNES, 2002; LIBÂNEO, 2004; BRASIL, 1988; 1996; 1998; KRAMER, 2004).

Segundo Nunes (2012), profissionais envolvidos nas ações educativas, famílias e crianças constroem relações de pertencimento um com o outro de maneira a transformar a comunidade escolar em um local facilitador de interações onde juntos experimentam o prazer de viver em comunidade. Para Antunes (2002), essas diversidades de expressões promovem e colabora para múltiplas linguagens do dizer e formas infinitas de se comunicar.

A existência do espaço coletivo conduz ao caminho de múltiplas culturas, propicia a aquisição do conhecimento, estimula o comportamento crítico e independente de cada um sem desmerecer o outro (NUNES, 2012). O docente ao fazer leitura do cotidiano analisa os

acontecimentos, registra as informações, assim amplia as probabilidades de desenvolver trabalhos interessantes e criativos que despertem o interesse das crianças. De acordo com Junqueira Filho (2013, p. 28):

[...] é na relação entre a criança e sua professora – intermediadas pelas linguagens nas quais se inscrevem/escrevem os mundos desses dois sujeitos – que se conhecem os temas, os assuntos, os conteúdos significativos às crianças – aquelas que elas ‘querem porque precisam’ saber mais do que outros a cada momento e que darão origem aos projetos de trabalhos que irão preenchendo a parte vazia do planejamento.

Compete ao professor observar o dia a dia das crianças na escola; estar atento as novidades trazidas por elas; abrir espaço para o diálogo, observando os detalhes da interação com o tema escolhido e entre os sujeitos. O educador também pode inserir algumas problemáticas e deixar as crianças livres para resolvê-las, assim elas compreendem desde cedo que há momentos ruins na vida e que não há necessidade do desespero, mas a atitude de solucionar as situações problemas.

Junqueira Filho (2013) considera um equívoco os educadores desvincularem os assuntos do contexto do qual foi designado trabalhar, importando-se com seus interesses em detrimento das necessidades das crianças que não estão ali por acaso, mas porque precisam. Para o autor a linguagem de ambos os sujeitos construídas e entrelaçadas a cada contato permite o estreitamento com os conteúdos e juntos estabelecerem uma educação eficiente em que todos se inscrevam e produzem. E por representar esses traços que Ostetto (2012), define o planejamento como linguagem.

A atenção às crianças, observada do ponto de vista do planejamento, começa quando estas chegam à escola e são recebidas com afeto em um ambiente acolhedor (BRASIL, 2010; NUNES, 2012; CAMPOS 2009), sendo compreendida como seres de personalidade e sentimento, expondo histórias cheias de vigor e atitude. Por isso, a importância dos educadores superarem a função de guarda e entender a escola como espaço de produção cultural onde os saberes se encontram e transformam, onde as diferentes linguagens propagam a expressão máxima do conhecimento nos seus mais variados sentidos. Nas observações de Nunes (2012, p. 43):

A entrada das crianças nas instituições está ligada a ideia de pertencimento, de estreitamento de relações, de partilha que não finda quando termina o estranhamento. Ao contrário, pois crianças e adultos, aos se reconhecerem no grupo e no espaço que habitam, reafirmam-se, constroem novas identidades.

Nesse caso, o atendimento não resume apenas a chegada e saída, mas todas as movimentações do cotidiano, ou seja: as interações, as conquistas e o compartilhamento das

informações. O *Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil* enfatiza que: "as crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontre em contextos coletivos de boa qualidade" (BRASIL, 2006, p. 15), então cabe à instituição infantil dispor às crianças, que passarão boa parte do seu tempo e da sua vida na escola, um espaço de boas referências tanto na questão da estrutura física, como nos quesitos sociais e culturais, além da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Considerando as peculiaridades, a educação infantil exige trabalho diferenciado para fazer jus ao próprio nome: *educação infantil*, em outras palavras, o tratamento dado às crianças deve considerar o caráter pedagógico junto ao planejamento, como bem defende Kramer (2004) e que, segundo Ostetto (2012), envolve as situações diárias. Para Nunes (2012) e Junqueira Filho (2013), o dia a dia escolar constitui-se através das relações humanas estabelecidas mediante a apresentação das atividades planejadas, assim, as instituições deixam de ser um espaço físico para se tornarem um ambiente agradável propício ao desenvolvimento.

Porém, tão importante quanto o atendimento acolhedor é dispor de materiais pedagógicos pensados e planejados conforme o nível de desenvolvimento, pois nem todas as crianças seguem no mesmo ritmo de aprendizagem (KRAMER, 2004; ANTUNES, 2002), enquanto algumas aprendem mais rápido, outras apresentam dificuldades, pode ser que este último caso esteja ligado a várias situações relacionadas à criança ou a sua família, porém independente do que seja, essa é uma questão de profundo interesse a ser estudado pelo educador que deseja obter êxito no seu trabalho, até porque o sucesso do planejamento será justamente o progresso intelectual, pessoal e cultural das crianças.

Ostetto (2012) ressalta a necessidade do planejamento pedagógico adequar-se ao mundo das crianças, em outras palavras: mergulhar nas suas aventuras; entender seus medos e anseios; refletir sobre a maneira de como veem mundo. Isso consiste em observar cada passo dado enquanto as relações de vínculos são construídas através da relação afetiva.

Kramer (2004) destacou alguns critérios que podem auxiliar o professor na hora de colocar em prática seu planejamento, mas, é claro, cada educador conhece sua realidade e a forma de conduzi-los, as questões são apenas uma forma de tentar ajudar, e se apresentam nos seguintes itens:

- Não disponibilizar grande quantidade de materiais pedagógicos, porque as crianças não dedicarão sua atenção a todos eles de forma produtiva, a ideia de

posse nessa fase é bastante evidente e chega a ser mais importante do que o desejo de explorar as atividades nos seus detalhes. Além disso, o excesso de material disponível deixa o ambiente desorganizado e coloca em risco a segurança dos pequenos.

- O material pedagógico deve ser introduzido aos poucos, chamando a atenção para que seja explorado ao máximo, nesse momento o diálogo é fundamental, uma vez que a partir dele o educador atentará para as interações das crianças, conhecendo suas indagações em relação ao que está sendo trabalhado. Em cima disso terá a oportunidade de instigar e problematizar algumas situações, além de colher novos temas que servirão de base para o planejamento futuro.
- Quando os brinquedos ou outros materiais pedagógicos deixarem de ser atrativos podem ser trocados por outros a fim de que as crianças não se sintam desmotivadas, os pequenos perdem o gosto pelas atividades, quando percebem que elas já não suprem mais os seus anseios, na mesma intensidade em que se deixam atrair.
- Por outro lado, para que materiais pedagógicos não sejam desprezados é sempre bom criar outras formas trabalhar com os mesmos. A criatividade do educador, nessas horas, deve prevalecer sobre a resistência das crianças, reinventando as atividades sempre que precisar.
- A utilização de brinquedo ou de qualquer outro material deve relacionar-se às propostas pedagógicas a fim de permite a obtenção da aprendizagem que faça sentido ao crescimento pessoal. Embora a diversão seja boa, mas é sempre bom aprender enquanto brinca;
- Estar atento à participação das crianças a determinados brinquedos ou atividades, observando seu posicionamento. Algumas gostam dos mais fáceis, isso pode acontecer devido ao pouco contato com situações desafiadoras, por medo ou até vergonha, então cabe ao educador nesse caso encorajar e estimular os pequenos a terem atitudes, enfrentar os obstáculos e mostrar o quanto eles são especiais e capazes.

Os destaques acima demonstram que a rotina não deve ser pautada em situações descontextualizadas, mas interligada a um ideal de aprendizagem educativa planejada que considere a diferença, o limite, a capacidade, o desejo, a individualidade e a coletividade de

cada um. A elaboração do planejamento precisa contemplar todas as situações de maneira crítica, reflexiva e construtiva.

Além disso, a organização do ambiente, além de favorecer a segurança, permite a realização das atividades de forma flexível, encorajando os pequenos a explorarem com facilidade os materiais pedagógicos disponíveis sem correr risco (KRAMER, 2004), com isso, aprendem não somente a cuidar do espaço e dos brinquedos como também de adquirir conhecimento. Vale destacar que a organização não pode ser usada com intuito de tirar a liberdade, impedindo o acesso aos jogos, brinquedos, livros ou qualquer outro material.

Para Kramer (2004), as experiências vividas pelas crianças durante a execução das atividades são fundamentais, todavia, tão importante quanto isto é a compreensão que elas têm de suas ações no momento das produções. Em complemento a isso, outro fator necessita de atenção que é a valorização do seu trabalho por parte do educador, uma vez que olhar atencioso estimulará o desejo pelo cumprimento das tarefas, e ainda estimulará o interesse pela produção dos colegas (KRAMER, 2004; JUNQUEIRA FILHO, 2013). A esse respeito Corsino (2012, p. 08) observa que:

São os educadores que dão o tom ao seu trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria.

Atentar para a execução das atividades respeitando cada momento possibilitar a produção criativa das crianças, assim elas tornam-se autoras do seu próprio conhecimento, atuando na condição de agentes e não mais de reagentes como antes quando apenas recebiam informações e as guardavam na mente (ANTUNES, 2002). É interessante para o educador, nessas circunstâncias, conhecer os caminhos trilhados pelas crianças para aumentar nível de aprendizagem, porque a partir das observações será mais fácil organizar o planejamento, respeitando as habilidades e dificuldades de cada fase.

Aprender a ouvir e a olhar são elementos indispensáveis no cotidiano da sala de aula, de acordo com Ostetto (2012) a dificuldade na elaboração do planejamento da educação infantil está relacionado justamente à ausência desses dois fatores, acostumados a preocupar-se mais em passar os conteúdos, sem dar margem à interatividade, alguns educadores deixaram de lado o olhar e o escutar, e não se permitiram fazer uso dessas particularidades para conhecer melhor as crianças e os percursos que eles fazem para aprender.

O olhar e o ouvir são dois verbos que constroem um ambiente interativo de muitas vivências (OSTETTO, 2012). São ações que estão além da relação simples entre o professor e

as crianças, eles proporcionam conexões cheias de sentidos dentro do contexto pedagógico ao sustentabilizar o trabalho desenvolvido.

As novas mudanças aprovadas e fortalecidas pelos marcos legais instigam os profissionais da educação a rever ou, por que não dizer, a aprender o significado dos verbos olhar e ouvir, já que esses elementos estavam (e ainda estão) ausentes nas ações pedagógicas e são responsáveis pelas muitas limitações das práticas do professor.

O diálogo, outro fator fundamental para o sucesso escolar, além de verbal, é um meio de conhecer as linguagens que se entrelaçam na convivência, é também a disponibilidade de perceber os gestos, as movimentações, já que as crianças não se comunicam apenas verbalmente, mas com todo corpo. Em uma conversa e outra as crianças demonstram traços da sua personalidade e para quem educa isso é essencial na hora de planejar.

Por outro lado, para que as coisas não desandem e prejudiquem a sintonia da convivência, é preciso que o educador refletir sobre o que diz e também como vai expor sua fala, e ensine as crianças a observar e a usar seu dizer (ANTUNES, 2002), pois a interatividade se constrói com respeito.

A compreensão dos verbos olhar, ouvir e dizer, alinhados ao cuidar e educar, remete a reflexão do professor com seu trabalho e, conseqüentemente, com a elaboração do planejamento. Pensar em uma educação que enxergue as crianças como cidadãos é abrir os olhos para as limitações e capacidades; é construir junto com elas conhecimentos significativos pensados e elaborados com afeto; é não deixar de compreender o seu mundo mágico conectado a realidade. As crianças possuem um jeito singular que precisa dialogar com o planejamento, a fim de que os trabalhos desenvolvidos estejam dentro dos seus desejos.

Embora o início da nova caminhada não tenha sido fácil para o professor que precisou sair da zona de conforto, ela foi fundamental no que diz respeito a valorização da educação para as crianças, estas que tiveram seus direitos negados por anos, sem ao menos poder lutar, podem agora desfrutar das muitas conquistas. Contudo é importante que a luta não pare, para que as vitórias não percam o brilho, mas coloquem a disposição de todas as crianças novas possibilidades.

INDICATIVOS DE UMA CONCLUSÃO

Para introduzir essa guisa de conclusão buscou-se dois questionamentos destacados por Ostetto (2012), a saber: *para que e para quem planejar?* A expressão *para quem* faz sentido quando se observa a história da infância no Brasil, que foi, por muitos anos, marcada pela dor e desprezo à dignidade humana, as crianças viram sua cultura silenciada na estupidez dos opressores e não puderam fazer nada. Vozes nas ruas foram necessárias para proclamar o seu direito a educação que valorizasse sua formação cidadã.

Para quem é o reconhecimento das lutas sociais promovidas pelos cidadãos, pais, pesquisadores e profissionais da educação que desejavam ver as crianças receberem tratamento digno pelo governo brasileiro. Com as conquistas definidas, aos poucos, a educação infantil ganhou espaço, as leis, diretrizes e outros documentos foram criados para dar suporte a sua existência, sem falar dos grandes volumes bibliográficos elaborados e colocados à disposição do educador.

Além de interferir profundamente na vida social, cultural e profissional, é afirmativo dizer que a educação passa por um processo contínuo e complexo, que se sujeita a várias transformações. Sendo anexada a tantos fatores a mesma não pode ser concebida, tampouco, entendida como algo vazio, mecânico e pautada em uma concepção de que basta passar as atividades e esperar sua absorção, há toda uma movimentação em cima das ações que faz as coisas fluírem.

Quando se fala em educação infantil a complexidade torna-se maior, pois além de educar será preciso cuidar, não que os outros dependentes da escola não necessitem de atenção, mas há uma dependência muito grande das crianças menores de seis anos. Educa-las é esperar o imprevisível sempre, é estar atento às situações inesperadas e ter disponibilidade para driblar os obstáculos sem causar dano ao andamento das atividades.

Com base nos discursos expostos deixou-se claro que o planejamento é uma ferramenta necessária nesse processo de educação infantil, a partir dele as práticas pedagógicas acontecem de forma segura, porque contribui para o bom direcionamento das atividades, excluí-lo das rotinas escolares é como andar sem rumo, uma vez que a proposta educativa necessita estar pautada no alicerce do comprometimento.

Dessa forma, a eficiência na sala de aula indica empenho na hora de elaborar o planejamento, isso inclui o desenrolar dos registros produzidos pelo docente que dão expressividade aos elementos norteadores. O planejar não é um papel cheio de itens sem

nexos e desvinculado da realidade, na verdade é o caminhar sob as dificuldades do cotidiano onde os imprevistos aparecem e precisam ser solucionados.

A intenção de fazer sempre o melhor é o que os pequenos esperam do educador. Um profissional que lhes permitam ir além; que mergulhe nas aventuras do desconhecido com elas; que saiba interpretar seus sentimentos, medos, gestos, linguagens e brincadeiras, deixando de lado a ação em si que nada acrescenta na aprendizagem, apenas serve para cumprir o currículo da instituição.

Considerando as observações apresentadas pelos autores, a organização do planejamento pedagógico tende a ser particular, isto é, não há uma regra padrão, fica a cargo do educador a maneira de como conduzir seu trabalho, isso leva a lembrar que a proposta de encaixar o planejamento segundo os critérios do professor é uma maneira de respeitar a realidade e a especificidade do aprendizado de cada criança que possui uma ação própria de alcançar o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social.

As particularidades dos espaços institucionais e as experiências extraescolares das crianças demonstram também que a essência do planejamento vai muito além do simples registro, ele abarca toda uma contextualidade de valores expressos em diversas histórias que com o tempo e a convivência transforma o ambiente num lugar de riquíssimas linguagens, onde o conhecimento se amplia por meio da conexão dos saberes.

O respeito à pluralidade que cada ser carrega garante a possibilidade de enxergá-lo como único, por isso a importância do planejamento não ser fechado, mas flexível a fim de poder absorver todas as diferenças que compõem o ambiente escolar. Nessa perspectiva, os trabalhos, projetos e programas pedagógicos devem ser embasados em propostas ajustadas na adversidade do ensino para abranger dos os acontecimentos individuais e coletivos.

As dimensões afetivas envolvem esses aspectos, já que a partir do conhecimento do eu, as crianças se conhecem, percebem suas limitações e habilidades o que influencia diretamente na capacidade de aprendizagem, além disso, permite olhar o outro também como um ser de histórias de altos e baixos, mas com grandes potenciais.

Ao apropriar-se das aptidões profissionais, o educador enfatizar no planejamento pedagógico cotidiano o atendimento contínuo que respeite a individualidade dos pequenos, instigando neles a responsabilidade sobre si, atitudes que incentivará a compreensão biológica e emocional do seu corpo ao mesmo tempo em que aprendem a lidar com os obstáculos oferecidos por cada fase, esses momentos direcionam a evolução em todos os sentidos da personalidade crítica.

As crianças se sentem seguras ao serem colocadas em um espaço acolhedor, quando tornam sujeitos de si e participam da construção do conhecimento, vendo seus interesses fazer parte das propostas apresentadas no planejamento, assim crescem cientes da sua importância como seres participantes da sociedade. Ao receberem uma educação que as valorize tendem a ser humanos melhores e capazes no futuro; perdem o medo de enfrentar os obstáculos da vida e sentem-se motivadas a cada desafio.

Fazer valer o direito dos pequenos a uma aprendizagem que contemple sua formação integral mediante a construção da identidade coletiva e individual é respeitar os princípios que regem o fundamento da educação escolar, dentre estes *a qualidade* que tanto foi aclamada pelos movimentos sociais, a ressalva em cima da excelência demonstra a importância da intencionalidade, do desejo em buscar a melhoria profissional por parte dos docentes.

Sendo uma profissão com características polivalentes, a ação do trabalho não limita ao centralismo, tão pouco está concentrada nos livros e caderno, pelo contrário parte da união dos sujeitos e da busca por novos caminhos que juntos trazem as diversificações das experiências, promovendo a integração dos saberes através das múltiplas linguagens.

A evolução no trabalho envolve a reflexão sobre o planejamento pedagógico, essa reflexão está relacionada ao conjunto de fatores que lhe dão estrutura, como os recursos humanos e materiais disponíveis, além dos objetivos e metas, por isso cada detalhe a ser considerado é um comportamento a ser exigido, o que faz da disponibilidade dos recursos e dos caminhos estabelecidos serem percebidos do ponto de vista racional.

Por ser complexa, a educação infantil exige formação contínua, isso reflete a responsabilidade com a função de educar, sendo assim a competência profissional propõe investimento e dedicação ao trabalho não somente dentro como fora das instituições de ensino. Com as novas concepções e grandes volumes teóricos é possível preparar atividades produtivas pensadas nos ideais infantis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender/** Celso Antunes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. **História da infância no Brasil: contribuição do processo civilizador.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/ MS, v.5, n. 13 p. 19-33, jan./abr. 2015.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos /** Luiz Cavalieri Bazílio, Sonia Kramer. – São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da república do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação infantil,** Brasília, 1996.

_____. **Plano nacional de educação.** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Plano nacional de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

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

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha- a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil.** Coleção a obra prima de cada autor, São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. **Natural social: a historicidade da infância.** Imagens da infância no Brasil: crianças e infâncias no Rio de Janeiro imperial. Dissertação de mestrado. UFSCAR, São Paulo, 1992.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças /** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas.** Caderno de pesquisa, v. A3 n. 148, p. 22-43, jan./ abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Caderno de pesquisa, v. 36, n 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 76, 1991.

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas** / Patrícia Corsino (org.). Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: autores associados, 2012.

DAHER, Andréa. **A conversão do gentio ou a educação como constância.** In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Mátria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DEBRET, J.B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** Itatiaia/EDUSP, 2v. Belo Horizonte/São Paulo, 1978.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** / Odília Facchin, 5ª ed. São Paulo: Editora: Saraiva, 2006.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FORMOSINHO, Oliveira. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** Encontros e desencontros em educação infantil / Maria Lucia de A. Machado (organizadora). – São Paulo: Cortez, 2008.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** In: Cardeno Ideias nº 8. pp. 44-53, São Paulo: FDE, 1998.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GEBARA, Ademir. **Civilização e descivilização na América Latina: o caso brasileiro.** In: Goetter, Jones e SARAT, Magda (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: diálogo com Norbert Elias.* Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

JÚNIOR, Reynaldo Mauá. **Planejamento escola: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 - 2005).** Tese de doutorado orientado por Hélia Sônia Raphael. Universidade Estadual Paulista, 2007.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil** / Gabriel de Andrade Junqueira Filho; [Prefácio Marcos Villela Pereira]. – 6. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontro e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** Maria Lucia de Almeida Machado (organizadora), 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular**. 14^a.ed. São Paulo, Ática, 2004.

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

_____. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil**. Infância, educação e direitos humanos. Luiz Cavalieri Bazílio, Sonia Kramer. – São Paulo, Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista brasileira de educação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. José Carlos Libâneo. Coleção magistério (Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Grumetes, pajens, órfãs do rei e outras crianças migrantes**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação/** Cipriano Carlos Luckesi. Coleção magistério 2º grau, Série formação do professor, São Paulo, Cortez, 1994.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, set., 1996.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula**. Maximiliano Menegolla, Ilza Martins Sant'Anna. – 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Maria Fernandes Rezende. **Educação infantil: instituições, funções e propostas**. Educação infantil: cotidiano e políticas / Patrícia Corsino, (org.) Coleção educação contemporânea, Campinas, SP: autores associados, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz - de - conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa /** Maria Marly de Oliveira. 3 ed. Revista e ampliada. – Petrópolis, RJ, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de ensino.** Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágios/Luciana E. Ostetto (org.). – 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágios/Luciana E. Ostetto (org.). – 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PRIORE, Mary Del . **O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia.** In: Priore, Mary Del (Org.). História da criança no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar /** Maria Luisa Santos. – 17ª ed. Ver. E ampl. Coleção memória da educação. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação no Brasil: percursos e percalços.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer – Goiânia, v. 7, n. 12, 2011.

_____. **Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças.** Revista Histedbr on-line, Campinas, nº 60, p. 230-245, dez., 2014.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da.; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** Elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ª ed./ Celso dos Santos Vasconcellos. Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1. – São Paul: Libertad, 2002.