



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

JANARA CUNHA FERREIRA

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
reflexões sobre teorias e práticas**

ITAJAÍ (SC)
2012



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

JANARA CUNHA FERREIRA

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
reflexões sobre teorias e práticas**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de concentração: **Educação** – Contextos Educativos e Prática Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ (SC)
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

F413p Ferreira, Janara Cunha, 1983-
Planejamento na educação infantil [manuscrito] : reflexões sobre teorias e práticas / Janara Cunha Ferreira. – 2012.
246 f. : il. Color.

Cópia de computador (Printout(s)).
Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2012.
“Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Silva Ferreira ”.
Bibliografia: f. 218-225.

1. Educação de crianças. 2. Planejamento educacional. 3.
Jardim de infância. I. Ferreira, Valéria Silva. II. Título.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

JANARA CUNHA FERREIRA

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre teorias e práticas

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 7 de fevereiro de 2013.

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira

Membro Externo:

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Membro representante do colegiado:

Prof.^a Dr.^a Verônica Gesser

*À Brenda, cuja chegada em nossas vidas
ratificou minha escolha pela pedagogia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar e me iluminar com a sua sabedoria durante toda a trajetória no mestrado.

A meus pais Maria do Carmo Ferreira e Vicente Ferreira, pelo apoio e compreensão.

A orientadora Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira, por me escolher, orientar e acreditar que seria capaz de realizar este trabalho.

A todos os professores do mestrado, cujos ensinamentos estão presentes em cada etapa desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, com quem pude compartilhar momentos de aprendizagem, especialmente à Gabriela Maia Fischer, Shirlei de Souza Correa e ao Alessandro Pereira pelo apoio e amizade estabelecidos.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Contextos Educativos e Práticas Docentes, em especial à Kadine Bender e à Ana Paula Dagnoni, pelo importante auxílio durante a coleta dos dados da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho e à Prof.^a Dr.^a Verônica Gesser, pelas sugestões à pesquisa durante a qualificação e a defesa.

À Núbia Marchiori e à Mariana Soares da Silva, pelo apoio da Secretaria do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação.

À Prefeitura de Itajaí e à Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, pela compreensão.

À amiga e parceira de trabalho Danielly Nóbrega Ramos, cujo auxílio foi fundamental para a realização da coleta dos dados.

Às Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Refletir sobre o que e para quê? Obviamente refletir sobre o que se faz na escola, na sala de aula, ou seja, sobre a prática pedagógica e refletir, também, sobre o porquê de certas coisas serem feitas na escola ou nas salas de aula e outras não.
Verônica Gesser

RESUMO

Nas instituições destinadas ao provimento de cuidados aos menores de seis anos, creches, pré-escolas, ou centros de educação infantil, intensificou-se a preocupação quanto ao ato de organizar o trabalho pedagógico, após a inserção da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), como etapa inicial da educação básica. Nesse sentido, o planejamento, enquanto instrumento auxiliador da sistematização do trabalho, encontra-se como um dos temas essenciais a serem discutidos na busca pela oferta de um atendimento educativo qualitativo. Diante das tensões existentes quanto ao ato de planejar conforme as propostas curriculares mais difundidas no país nas últimas décadas, a pesquisa tem como questão problema: Quais as características do planejamento dos professores de educação infantil? Os objetivos foram compreender as características do planejamento dos professores nos centros de educação infantil, investigar a existência ou não de uma relação entre o planejamento dos professores e os elementos constituintes do planejamento e, ainda, a existência de diferenças entre as formas de planejar de professores contratados, efetivos com pouca experiência e os efetivos mais experientes. Os fundamentos teóricos foram divididos em três temas principais: *O que é planejamento?*: Martinez e Lahore (1983), Vasconcellos (2010), Saviane (1999), Fusari (1998), Gesser (2011), Sant'anna, *et al.* (1998), Veiga (2009), Coombs (1981); *As primeiras práticas pedagógicas na educação infantil*: Spodek e Brown (1996), Kramer (1991), Oliveira (2002), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); *Os modelos contemporâneos de planejamento*: Ostetto (2010), Marinho (1978), Rizzo (1986), Kramer (1991), Hernández (1998), Freire (1967), Barbosa e Horn (2008), Brasil (1998), Brasil (2010), Junqueira Filho (2008). A metodologia pautou-se na realização de três grupos focais, nos quais participaram 19 professores atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. Os professores foram incentivados a falar sobre suas práticas, para que, a partir da análise de suas falas, fossem colhidos indícios sobre os elementos do planejamento – diagnóstico, objetivos, conteúdos, estratégias, tempo, espaços, avaliação e registro – de acordo com as suas metodologias empregadas, sendo elas os temas geradores e os projetos. Para tanto, as falas dos professores foram divididas em categorias analíticas de acordo com os elementos do planejamento, e analisadas de modo reflexivo à luz das teorias gerais de planejamento defendidas por Gesser (2011), Vasconcellos (2010) e Sant'anna *et al.* (1998) e dos modelos de planejamento específicos para a educação infantil de Barbosa e Horn (2008), Kramer (1991), e Junqueira Filho (2008). Por meio das análises ficou constatado que não existem diferenças entre as formas de planejamento das três categorias de sujeitos da pesquisa. O planejamento dos professores não aparenta seguir as premissas norteadoras das propostas metodológicas que os professores dizem empregar e é pautado em organizações que visam os interesses dos adultos da instituição e das instâncias superiores a ela, em detrimento às necessidades e interesses infantis.

Palavras-chave: Educação infantil. Planejamento. Teorias de planejamento.

ABSTRACT

In institutions designated for the provision of care for children under six years of age, which includes nursery schools, preschools, and early childhood education centers, the concern over the organization of the pedagogical work has intensified, following the inclusion of early childhood education in the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* -LDB 9394/96 [Law of Guidelines and Bases of National Education] (BRASIL, 1996), as the initial stage of basic education. Thus, planning, as a tool to support the organization of the work is a key theme to be discussed in the search for quality of the educational service. Given the tensions that surround the act of planning, according to the more widely-disseminated curricular proposals in the country in recent decades, this research asks the following question: What are the characteristics in the planning of early childhood education teachers? The objectives were to understand the characteristics of the teachers' planning in early childhood education centers, seeking to determine whether there is a relationship between the teachers' planning and the elements that constitute the planning, and to determine whether there are any differences between the forms of planning of temporary teachers, regular teachers with little experience, and more experienced regular ones. The theoretical basis were divided into three main themes: *What is planning?*: Martinez and Lahore (1983), Vasconcellos (2010), Saviane (1999), Fusari (1998), Gesser (2011), Sant'Anna, *et al.* (1998), Veiga (2009), Coombs (1981); *The first pedagogical practices in early childhood education*: Spodek and Brown (1996), Kramer (1991), Oliveira (2002), Oliveira-Formosinho, Kishimoto and Pinazza (2007) and; *Contemporary models of planning*: Ostetto (2010), Marinho (1978), Rizzo (1986), Kramer (1991), Hernández (1998), Freire (1967), Barbosa and Horn (2008), Brazil (1998), Brazil (2010), and Junqueira Filho (2008). The methodology was based on three focus groups, involving sixteen teachers working in early childhood education in the municipal schools of Itajaí. The teachers were encouraged to talk about their practices, and based on the analysis of these talks, aspects of the teacher's planning were collected: diagnosis, objectives, content, strategies, time, spaces, evaluation, and register, according to the methods used, these comprising the generating themes and projects. For this, the teacher's statements were divided into analytical categories, according to the planning elements, and analyzed reflectively, in light of the general planning theories proposed by Gesser (2011), Vasconcellos (2010) and Sant'anna *et al.* (1998), and the specific planning models for early childhood education proposed by Barbosa and Horn (2008), Kramer (1991), and Junqueira Filho (2008). Through the analysis, it was found that there are no differences between the forms of planning in the three categories of research subjects. The teachers' planning does not seem to follow the guiding premises of the methodological proposals that the teachers say they used, but are based on forms of organization that cater more for the interests of adults of the institution, and the higher levels of authority, to the detriment of the children's needs and interests.

Keywords: Early childhood education. Planning. Planning theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos constituintes básicos do planejamento	31
Figura 2: Programação da cadeia de estímulos integrados	51
Figura 3: Orientações didáticas do RCNEI para a faixa de zero a três anos	66
Figura 4: Orientações didáticas do RCNEI para a faixa de quatro a seis anos	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos elementos de planejamento de temas geradores e dos projetos	59
Quadro 2: Perfil dos Professores Participantes	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA TEÓRICA	21
2.1 O QUE É O PLANEJAMENTO?	21
2.1.1 O planejamento dos Sistemas de Ensino	23
2.1.2 O Planejamento institucional	25
2.1.3 O Professor e o planejamento	28
2.1.4 Elementos do planejamento	31
2.2 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.3 MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
2.3.1 O planejamento através de centros de interesse	46
2.3.2 O planejamento de atividades	47
2.3.3 O planejamento por temas geradores	53
2.3.4 Os projetos	56
2.3.5 Temas geradores e projetos: parecidos, mas não iguais	58
2.3.6 Os documentos oficiais	63
2.3.7 Alternativas para o impasse dos conteúdos: As Linguagens Geradoras	75
3 METODOLOGIA	79
3.1 SOBRE A ESCOLHA DA TÉCNICA E DOS SUJEITOS	80
3.2 COLETA DE DADOS	82
3.3 PROCESSO DE ANÁLISE	84
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	86
4.1 SOBRE O DIAGNÓSTICO	86

4.2 SOBRE OS OBJETIVOS	91
4.3 SOBRE A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	96
4.3.1 Entre os projetos pré-determinados e o trabalho com interesses e necessidades	97
4.3.2 Centros de Interesse, unidades didáticas, datas comemorativas e muitas atividades	106
4.3.3 Dos limões uma limonada? Algumas posturas alternativas	118
4.4 SOBRE AS ESTRATÉGIAS	125
4.4.1 As atividades (e não vivências) em várias formas	126
4.4.2 As estratégias visando um “produto”	145
4.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	151
4.5.1 As rotinas regendo o "tamanho" dos tempos	154
4.5.2 Tempo para planejar e participação de coautores: Sim, Não e Às vezes	169
4.5.3 Divergências sobre os projetos da Secretaria	175
4.5.4 Tentativas de resignificação do tempo e o projeto político-pedagógico	179
4.6 O ESPAÇO E AS LACUNAS SOBRE OS ESPAÇOS	187
4.7 SOBRE O REGISTRO E A AVALIAÇÃO	192
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
5.1 A PESQUISA, A PESQUISADORA E O MEIO ACADÊMICO	216
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	227

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, ao longo das últimas décadas, tem ganhado cada vez mais notoriedade e passado por importantes transformações decorrentes das lutas dos segmentos engajados na superação da oferta de serviços assistenciais e compensatórios. Gradativamente, tem ocorrido um avanço na conscientização sobre a importância das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida da infância para o desenvolvimento universal das habilidades cognitivas, motoras e sócio afetivas das crianças, e, com isso, a consolidação da oferta de condições igualitárias para o usufruto dos direitos à cidadania, à cultura e aos bens de consumo.

Nas instituições destinadas ao provimento de cuidados aos menores de seis anos, creches, pré-escolas, ou centros de educação infantil, intensificou-se a preocupação quanto ao ato de organizar o trabalho pedagógico, após a inserção da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), como etapa inicial da educação básica, ganhando estatuto de direito da população (OSTETTO, 2010).

Em 2001, com a sanção do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), reforçam-se as atribuições das instituições de educação infantil, creches e pré-escolas (de zero a seis anos), e sua responsabilidade com a educação dessa faixa etária, bem como o desenvolvimento de seus princípios educacionais. O item 1.2 do PNE (BRASIL, 2001) outorga às instituições o dever de, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), elaborar e executar objetivos educacionais que as configurem como instituições de educação. O texto prossegue dizendo que tal determinação “segue a melhor pedagogia”, visto que é nessa época da vida que a educação possui maior influência na formação da personalidade e no desenvolvimento infantil.

Aos municípios, instâncias responsáveis pelo oferecimento da educação de zero a seis anos, coube a elaboração de suas próprias propostas, ou aderir às premissas educacionais vigentes no âmbito estadual. Nas duas opções, as diretrizes elaboradas pelo governo podem ser tomadas como norteadores opcionais adjacentes.

Diante disso, ficou ressaltada a responsabilidade de creches e instituições infantis quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tornando necessária a reflexão sobre os efeitos diretos e indiretos de tal perspectiva na ação

docente, conforme indica Costa (2003), que aponta como principal efeito do novo aporte legal sobre as instituições infantis “[...] um reordenamento na sua estrutura funcional e organizacional, bem como a premissa urgente de se pensar o projeto político pedagógico como instrumento norteador das ações”. (COSTA, 2003, p. 28).

Dado o contexto histórico de constituição das instituições de educação infantil, e, em especial no âmbito de zero a três anos, sendo o cuidar o foco da ação docente, as premissas constantes no PNE (BRASIL, 2001) e, especificamente, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), trouxeram para essa etapa de escolarização a delicada missão do estabelecimento de um currículo flexível, porém coerente com a proposta de cuidar-educando para o desenvolvimento integral das potencialidades infantis. A incursão das crianças pequenas em projetos educativos que pudessem promover um diálogo com as diferentes culturas, realidades sociais, políticas assistenciais, sistemas de ensino, culturas, religiões, costumes e características geográficas, de cada localidade do nosso imenso país, passou a constar como um desafio nesse nível de escolarização.

Aparentemente, as propostas das políticas para a educação infantil aprovadas na década de 1990 apontavam um caminho para uma nova contextualização acerca da criação de um currículo conciliador das diversas realidades, necessidades e interesses infantis, aliando o fazer pedagógico aos cuidados assistenciais considerados básicos para a faixa etária. No entanto, segundo Kramer (2011), o pouco diálogo entre essas mesmas políticas, e o discurso discrepante dos documentos oficiais com os programas destinados a colocá-los em prática, impediram a sua concretização de modo eficaz.

Para Rosemberg (2011), o contexto no qual a educação infantil foi inserida nas políticas educacionais nacionais sofreu influência direta das políticas internacionais de reordenamento social e de globalização da economia da era moderna. Segundo a autora, especulou-se, criticamente, que essa incursão seria uma tentativa de obter alternativas de respostas capazes de prover as necessidades da infância como um todo, integrando cuidados e educação. Tal objetivo, para Rosemberg (2011), até hoje, não foi alcançado por conta dos embates existentes entre as instâncias de poder e seus interesses e, mais especificamente, pela variedade e pela extensão de demandas atribuídas à educação infantil.

Dentro desse cenário, há a figura do professor ocupando, concomitantemente, dois importantes papéis. Por um lado, ele aparece como sendo

a última instância sobre a qual recaem todas as imposições nas quais não teve participação ativa na elaboração, mas que é o responsável por administrar com seu grupo de crianças. Por outro, é a primeira e mais importante peça na engrenagem educacional, o qual, assumindo a sua profissionalidade, é capaz de, segundo Altet (2001), delimitar as necessidades educacionais e assistenciais do grupo, moldando-se, aprendendo, usando sua criatividade e definindo, por si próprio, quais métodos, instrumentos, conteúdos e valores, melhor correspondem às necessidades de aprendizagem de seu grupo.

No caso da educação infantil, as demandas educacional, afetiva e assistencial deveriam ser atendidas conjuntamente, ao mesmo tempo e no mesmo trabalho, por meio de ações derivadas de reflexão e planejamento prévios, provenientes do cotidiano experimentado na instituição, resultando em significativas aprendizagens denominadas, neste estudo, de 'vivências'. Essas vivências ou situações de aprendizagem, conforme prefere Junqueira Filho (2008), vão além da simples proposição de atividades que preenchem o dia das crianças na creche, pois elas são fruto de uma reflexiva organização feita pelo professor, a fim de utilizar-se de todas as experiências vivenciadas no cotidiano da instituição como instrumento de interlocução entre a criança e o mundo, a criança e o conhecimento.

Nesta altura de meu capítulo introdutório, convém adentrar em uma problemática que, além de constar como a principal razão para realização desta pesquisa, tem sido, desde o início de minha carreira como professora na educação infantil, motivo de muitos momentos de reflexão, dúvida, angústia e, em alguns momentos, indignação: Como elaborar o planejamento para um grupo de crianças menores de seis anos levando em conta as necessidades e interesses infantis, aliados aos cuidados assistenciais e às demandas do dia a dia?

Dois anos depois de ingressar no curso de pedagogia, iniciei minha história como professora de educação infantil. Muitas dúvidas sobre a melhor maneira de planejar o trabalho com as crianças foram surgindo, mesmo assim, e cada vez mais, eu sentia-me responsável e capaz de buscar o aperfeiçoamento da minha prática.

O curso de pedagogia possuía, na época, *status* em evidência uma vez que o curso de magistério (ensino médio Normal) estava oficialmente, e até segunda ordem, prestes a ser extinto, como reflexo do inciso 4º, do artigo 87 da LDB (BRASIL, 1996), preconizando que, até o fim da chamada *Década da Educação* (2007), só seriam admitidos professores habilitados por intermédio do ensino

superior ou formados por treinamento em serviço. Essa exigência surge para consolidar a construção de um modelo uníssono e mais elevado de formação docente, a ser oferecido apenas em institutos superiores de educação e universidades.

Tal intenção visa à superação do modelo propedêutico de formação, a fragmentação entre disciplinas científicas e a didática de ensino (presentes nos cursos de magistério) e uma maior profissionalização do docente, a qual já vinha sendo perseguida desde as primeiras reformas nos cursos de formação no início do século XXI (TANURI, 2000).

Entretanto, diante dos atuais índices de insucesso escolar existentes no cenário educacional, é inevitável o questionamento sobre a influência dos cursos de formação nessa realidade. Gatti (2010) adverte sobre a intransigência que ocorre na atribuição de tal problemática, cujos conflitos da educação estão somente na formação do professor. Deve-se levar em consideração a extensa gama de problemas que envolvem o sistema educacional, começando pelas políticas educacionais e o financiamento da educação básica, passando pela formação de gestores em educação e envolvendo, ainda, as condições sociais e de escolarização das famílias e a valorização do professor da educação básica, etc. No entanto, Gatti (2010) salienta a necessidade de uma discussão sobre os pressupostos do curso de pedagogia para o embasamento sólido dos conhecimentos e da capacidade de organização e execução do trabalho docente.

Segundo Gatti (2010), há décadas estudos apontam para a fraqueza existente quanto à dinâmica do curso de Pedagogia, responsável pela formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino básico, e suas implicações nas práticas dos professores. Entretanto, vem crescendo, gradativamente, a preocupação quanto às suas finalidades formativas, em razão dos problemas de aprendizagens escolares em nível nacional.

Ao considerar o tempo e a duração do curso, é possível perceber a ocorrência de uma dispersão no núcleo curricular voltado a atender as questões específicas do ensino-aprendizagem, para a incursão de áreas de conhecimento como a sociologia, filosofia, antropologia, história, dentre outros. Permeando a imbricada grade curricular, está o conjunto de habilidades indicado pelo art. 4º, parágrafo único da LDB (BRASIL, 1996), as quais são encabeçadas pela capacitação para o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e

a avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e de experiências educativas não escolares; a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GATTI, 2010).

A abordagem disciplinar fragmentada predominante nos cursos, a parca explanação e verificação das relações entre teorias e práticas, aliadas à disparidade existente entre a quantidade de disciplinas que se destinam a ensinar metodologias de ensino e as que se propõem a abordar os conteúdos, ou “o quê” se deve ensinar, compõem, segundo a autora, a caracterização do cenário das licenciaturas em pedagogia. Gatti (2010) conclui que os cursos estão cada vez mais se ocupando de justificativas sobre as finalidades dos métodos empregados e das teorizações das questões educacionais do que nas inferências práticas das teorias sobre as práticas do professor e o aprendizado, resumindo as disciplinas destinadas à apropriação de habilidades específicas à prática docente.

Durante a formação em pedagogia, lembro-me de que, com relação à didática de ensino, as orientações recaíam muito mais ao estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a pedagogia de projetos, segundo a perspectiva de Hernández (1998), com ênfase para a utilização de exemplos reais da maioria das colegas que já atuavam como professoras. O RCNEI (BRASIL, 1998) sugere os conteúdos, bem como as formas de elencá-los, de organizá-los, de avaliá-los os quais devem ser, preferencialmente, sob as orientações do trabalho com projetos segundo o conceito de Hernández (1998).

Os projetos, na concepção de Hernández (1998), são entendidos como forma de organizar o trabalho na escola, com vistas à mudança de paradigmas como o da fragmentação do ensino e da aprendizagem, decorrente da imposição de disciplinas isoladas e da ideia da escola como a detentora do conhecimento, das verdades universais a serem transmitidas aos alunos. A interdisciplinaridade entendida como globalização dos conteúdos oriundos das diversas áreas de conhecimento, as relações diretas das transformações do mundo na vida das pessoas, a relação dialógica entre professor e alunos, o conhecimento como ponto de partida para novos questionamentos e novas descobertas são defendidos, nessa perspectiva, como as chaves para a mudança na função da escola (HERNÁNDEZ, 1998).

Em suma: em meu processo formativo defendia-se que, a qualidade no planejamento era alcançada através da prática das premissas da pedagogia de projetos e das orientações do RCNEI (BRASIL, 1998). Mas na prática cotidiana de uma instituição que lida com crianças pequenas, isso não me parecia algo tão simples, ou ainda; algo compreendido e bem aceito pelos professores.

Moss (2011a) argumenta que a dificuldade em estabelecer um conceito de qualidade constitui uma problemática não passível de ser evidenciada e tampouco neutra, sendo um conceito socialmente construído, dependente de outros fatores que incluem valores e crenças da humanidade e que, intrinsecamente, incorporam a noção de algo que pode ser avaliado e medido por meio de uma verdade universal e inquestionável.

Ainda assim, o autor aponta o valor da documentação pedagógica como um caminho para que na educação infantil possam-se construir padrões de qualidade pautando-se na sua reconstrução, não apenas visando embutir a subjetividade ou as múltiplas perspectivas, mas sim a avaliação constante e o uso de outros conceitos que ajudem a refletir sobre o que seria mais adequado para o trabalho com crianças pequenas. Na educação infantil, a documentação pedagógica citada pelo autor pauta-se, principalmente, no registro das vivências cotidianas, para tornar-se aliado indispensável na elaboração do planejamento.

Concordando com Ostetto (2010), considero o planejamento um instrumento indispensável para a execução da prática docente coerente e qualitativa, marcada pela intencionalidade e reflexão constante, sem o qual se torna difícil alcançar quaisquer objetivos pedagógicos. Mas, de fato, os professores compreendem isso? E mesmo compreendendo, conseguem pô-lo em prática?

Ainda é visível nas instituições uma inquietação velada acerca do planejamento. Dada a relevância do tema dentro do contexto educacional, e em meio a tantas concepções sobre como organizar as ações pedagógicas, o que priorizar e com que frequência, os educadores enxergam eventualmente (ou frequentemente), na tarefa de planejar, um trabalho árduo e enfadonho, ou mesmo algo supérfluo e simplista, no qual a sequência de atividades descontextualizada e fragmentada preenche o tempo das crianças nas instituições, sem alcançar, na maioria das vezes, um resultado satisfatório para alunos e professores.

Isso suscita o questionamento sobre qual o lugar as crianças, que são a razão de todo o trabalho docente, ocupam no planejamento do professor,

considerando que planejamento, o ato de planejar na educação infantil, tem a ver, diretamente, com a concepção que temos a respeito de quem é a criança (OSTETTO, 2010), o que de fato ela representa na vida dos que a cercam, na sociedade da qual faz parte e que por ela será reconstruída, ressignificada.

Presenciamos um importante momento histórico na trajetória da vida humana. Somos personagens principais da construção de uma nova era, na qual a capacidade de reflexão sobre nossos atos e suas consequências nunca esteve tão eminente. Menegolla e Sant'anna confirmam que:

[...] o homem deve pensar sobre o seu passado e o seu presente para poder definir o seu futuro, sendo esta a realidade inquestionável com o qual o homem tem que se afrontar para poder viver no presente e no futuro. Decorrente disso, o homem sente a urgência de se situar perante a vida: mas para isso, precisa pensar, repensar e planejar a sua vida. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 10).

O consenso sobre a necessidade de planejar as ações educativas existe. Para Corazza (1997, p. 121), “[...] a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética”. Segundo a autora, essa natureza ética presente em nossas ações implica uma postura de “respeito e responsabilidade” (CORAZZA, 1991, p. 121) para com todos os sujeitos sobre os quais incidem nossas intervenções.

Para Fusari (1998), o planejamento deve ser concebido enquanto instrumento facilitador e viabilizador da democratização do ensino, sendo revisitado e redirecionado, tendo em vista, acima de tudo, ser uma atitude crítica do professor sobre seu trabalho. De acordo com Canário (2006, p. 49), “[...] a educação do futuro será marcada pela centralidade da pessoa que aprende, o que implica em repensar os modos de trabalho dos educadores”.

E é na tentativa de compreender o modo como é pensado e executado o trabalho daqueles que são os maiores conhecedores do cotidiano nas creches, que procurarei, por meio dos depoimentos dos docentes, responder a seguinte questão: **Quais as características do planejamento dos professores de educação infantil?**

A partir dos discursos dos professores sobre suas práticas, pretendo propor reflexões acerca do planejamento que os professores utilizam para a condução de suas ações. A pesquisa defende o planejamento como instrumento norteador de vivências oferecidas às crianças na educação infantil. Nesse sentido, o texto

buscará focar os elementos constituintes de perspectivas de planejamento que buscam a quebra de paradigmas que o condicionam ao mero cumprimento burocrático de controle e manutenção do modelo social dominante (VASCONCELLOS, 2010; GESSER, 2011), por meio de um trabalho norteado, principalmente, pelas necessidades e interesses dos educandos.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as características do planejamento dos professores. Com o intuito de nortear o processo de investigação, alguns objetivos específicos foram pensados: verificar a existência ou não de uma relação entre o planejamento dos professores e os elementos constituintes do planejamento e identificar a existência, ou não, de diferenças entre as formas de planejar dos professores.

2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA TEÓRICA

Para melhor compreender a questão do planejamento na educação infantil, será traçado, neste capítulo, um breve histórico do modo como o planejamento enquanto prática docente foi inserido no contexto educacional nacional, para em seguida apresentar as suas principais dimensões.

2.1 O QUE É O PLANEJAMENTO?

No dicionário de língua portuguesa, o termo “planejamento” é designado para caracterizar o ato ou efeito de fazer planos, projetar, traçar, tencionar, ou elaborar um plano (FERREIRA, 2008). Na visão de Vasconcellos (2010, p. 79), “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação (ou um conjunto de ações), a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. Esse termo que comumente é utilizado mais para a especificação de atos referentes ao mundo do trabalho, para a sistematização de afazeres, projeção de metas, especificação de funções, começou a fazer parte oficialmente do âmbito escolar recentemente.

Martinez e Lahore (1983) enfatizam o planejamento escolar como tema central de discussão de encontros que constam como marcos na história ideológica da educação, como o Seminário Interamericano sobre o Planejamento Integral da Educação em 1958 (Washington), o qual influenciou, de maneira decisiva, a ideia de planejamento dos países americanos, ainda que evoluindo em direções distintas. No encontro definiu-se o planejamento integral da educação como um processo contínuo e sistemático no qual se aplicam e coordenam métodos de investigação social, os princípios e as técnicas da educação e da administração escolar, a fim de garantir a população uma educação pautada em metas e regras bem determinadas de forma a garantir, a cada indivíduo, o desenvolvimento de suas potencialidades com vistas ao desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Segundo Martinez e Lahore (1983), até a década de 1950, e em nível mundial, as discussões sobre o tema circulavam apenas em torno dos resquícios de modos mais ou menos coercitivos de organização social, originadas do território econômico europeu.

Ao observar-se a trajetória histórica no campo educacional brasileiro sob o ponto de vista de Saviane (1999), percebe-se que, desde a implantação dos primeiros planos educacionais brasileiros, a prática do planejamento encontra-se

situada no campo da regulação e da sistematização do ensino, com função essencialmente burocrática e de controle sobre o trabalho educativo exercido no interior das escolas.

Desde as últimas reformas educacionais, o planejamento tem sido focalizado como instrumento primordial da organização do trabalho docente, bem como de todo o andamento organizacional das instituições. Após a elaboração da última LDB (BRASIL, 1996), planejar tornou-se obrigatoriedade em todos os níveis de ensino.

Esse tema tem sido abordado por autores como Gesser (2011), Vasconcellos (2010), Sant'anna *et. al.* (1998), no sentido de romper com o caráter de cumprimento burocrático - reproduzidor de um "sistema social dominante" (VASCONCELLOS, 2010, p. 118) e engessador de aprendizagens.

No entanto, a escassez de pesquisas que abordem o tema de maneira centralizada, como uma das habilidades compulsórias no trabalho docente e comprometida com a superação dos paradigmas citados, suscita a ideia de um receio, ou de uma secundarização no trato do assunto. Mauá Jr. (2007), em sua tese sobre as produções acadêmicas paulistas acerca do planejamento escolar desde a década de 1960, conclui que, mesmo sendo considerado o planejamento, para todos os estudiosos do campo educacional e profissionais da educação de modo geral, subsídio indispensável na obtenção dos objetivos educacionais, tal importância não é traduzida nas pesquisas em mestrados e doutorados, resultando no tratamento do planejamento, como um detalhe, um apêndice do trabalho pedagógico.

Vasconcellos (2010) e Veiga (2009) caracterizam o planejamento como um movimento centrado a partir da realidade encontrada ou vivenciada no interior de cada unidade escolar, sendo um instrumento singular e moldável, capaz de organizar as ações pedagógicas de educadores e demais profissionais da escola. As particularidades presentes em cada realidade denunciarão por qual caminho o planejamento deve seguir. Os objetivos a serem traçados, as metodologias mais adequadas a serem empregadas e os recursos a serem utilizados devem ter, por princípio, que todo processo de planejamento tem por função transformar uma dada realidade.

Gesser (2011) aponta o planejamento como um processo amplo que acontece em diferentes níveis, sendo gerido pela União por meio da organização de políticas públicas governamentais que regem os sistemas de ensino e repassam diretrizes

aos municípios. Estes, por sua vez, elaboram planos em consonância com as diretrizes federais vigentes, os quais culminam no cotidiano das unidades escolares, influenciando diretamente no trabalho desenvolvido pelo professor junto ao seu grupo de alunos. Essas dimensões de planejamento, ainda que coexistam independentemente, devem ser consideradas como complementares entre si, sendo flexíveis às diferentes demandas educacionais, porém indissociáveis na busca pela oferta do ensino de qualidade.

2.1.1 O planejamento dos Sistemas de Ensino

Esta dimensão é constituída por um sistema complexo e superior, concernente ao governo, este incumbido de elaborar as diretrizes norteadoras da educação em determinado território. Saviane (1999) define a sistematização como forma primeira de planejamento educacional:

Com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. (SAVIANE, 1999, p. 119).

Para o autor, a educação - enquanto fenômeno intrínseco e irreduzível a qualquer organização humana -, passa, a partir da intenção do homem, a constituir, gradativamente, suas intenções a respeito de suas finalidades, presumindo, então, o desmembramento de sua organização por esferas ou dimensões. (SAVIANE, 1999).

Para Gentilini (2001) e Souza (2001), essas intenções mensuram, desde o início da história da educação nacional, a figura do planejamento educacional como um complemento do planejamento econômico e ditatorial do país, em especial, no regime militar, cujos planos educacionais colaboraram para a configuração da herança burocrática presente no sistema educacional.

Aparentemente, as reformas educacionais das últimas décadas apresentam um sistema educacional submisso às premissas que representavam ou viabilizavam formas de efetivar o poder, em uma tentativa neoliberal de adequar os planos de educação ao projeto de organização econômica do país (RIBEIRO, 2002). Caracterizada por efetivar transformações paralelamente ocorridas com as reformas políticas e econômicas da época, as reformas permitiram a inserção do país no

contexto da globalização mundial, importando, assim, modelos “copiados” de planejamento que não conseguiram obter respostas aos problemas que permeiam o cenário da educacional nacional.

Juntamente com o processo de redemocratização do país, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, muitos campos, inclusive o da Educação, são testemunhas de muitas mudanças. A década de 1990 configura, segundo Dourado (2007, p. 926, grifos do autor), “[...] a busca de organicidade das políticas (educacionais), sobretudo no âmbito do governo federal [...] quando em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua ‘modernização’, se implementaram novos modelos de gestão”.

Dourado (2007) atribui à ampla política de planejamento, contrapondo-se às iniciativas pontuais e fragmentadas de políticas educacionais, o repasse de responsabilidades e a falta de articulação entre os entes federados, a ineficácia dos programas e ações que vêm sendo desenvolvidos no cenário nacional. Para o autor, a reflexão a respeito da obtenção de um padrão de qualidade na educação vai além da questão de oferta de ensino, implicando, principalmente, na constatação sobre a “complexa e heterogênea estruturação” (DOURADO, 2007, p. 938) constituída pela educação básica e permeada pela forte regulamentação ainda presente nos programas orquestrados pelo ministério da educação.

Em se tratando de planejamento enquanto prática social, a LDB estabelece, por meio de seu artigo 9º, que a União tem como responsabilidade a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Os artigos seguintes, 10º e 11º, destinam-se aos estados e municípios com a imposição de constituírem seus sistemas de ensino. Finalmente, o artigo 12º da mesma lei, acrescenta a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino não apenas elaborarem, mas também executarem sua própria proposta pedagógica. A partir da obrigatoriedade quanto ao ato de planejar, todos os envolvidos com processos educativos passaram por momentos de transformação quanto a sua prática pedagógica. Em todos os níveis, a educação estaria, a partir de então, organizando os princípios e os métodos que definiriam seu trabalho em sua realidade escolar.

Entretanto, segundo a própria LDB (BRASIL, 1996), ainda que se delegue aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pela elaboração de seus específicos planos de ação, estes devem estar em concordância com as premissas educacionais do sistema de ensino ao qual pertencem. No caso das instituições

infantis, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a partir de sua sanção em 1998, passou a constar, como o nome já menciona, como a principal referência curricular norteadora das práticas voltadas ao atendimento das crianças de zero à seis anos nas instituições públicas.

O RCNEI (BRASIL, 1998) manteve-se como principal documento orientador curricular para a educação infantil até a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009. As DCNEI (BRASIL, 2010) são fruto das discussões dos movimentos educacionais iniciados após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), que desencadearam na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) - conjunto de normas obrigatórias para a educação básica que orientam o currículo e o planejamento dos sistemas de ensino fixados pelo Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, neste texto, discutir-se-ão as repercussões do RCNEI (BRASIL, 1998) e das DCNEI (BRASIL, 2010) sobre o planejamento dos professores.

2.1.2 O Planejamento institucional

O planejamento institucional é elaborado dentro das instituições, contemplando os diferentes olhares que constituem o espaço escolar. É um processo que deve envolver a participação de todos na identificação das prioridades, as decisões e os caminhos a serem seguidos, caracterizando, assim, a recente tendência da *gestão democrática*. Freitas (2007) lembra que a gestão educacional deve ser vista como um desafio em busca da ressignificação do fazer administrativo escolar e educacional, sendo ela um dos focos das Conferências Brasileiras de Educação (1980-1991), estando seus discursos voltados ao rompimento do controle e da regulação vigentes no sistema educacional:

Essa 'nova' forma de administrar deveria ser capaz de opor à prevalência da técnica a prevalência do político e do pedagógico; à racionalidade instrumental, uma racionalidade valorativa; ao predomínio do formalismo, das normas escritas e das estruturas hierarquizadas, a construção cooperativa de alternativas e as formas participativas de decisão-ação-regulação; à separação entre concepção e execução, a unidade do pensar-fazer, da teoria-prática; ao aprofundamento da divisão técnica do trabalho, mediações para a democratização de conhecimentos e saberes do trabalho; à seletividade do processo de escolarização, a garantia e a efetivação da educação escolar como direito público subjetivo. (FREITAS, 2007, p. 503, grifos do autor).

O planejamento institucional deve contemplar ações que possibilitem à escola a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, ele deve estar relacionado automaticamente com o ato de reflexão, no sentido de repensar a prática, buscando articular experiências vindas das ações vivenciadas no âmbito escolar, avaliando-as e redimensionando-as de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Com esse objetivo, devem-se considerar, então, como afirmam Martinez e Lahore (1983), três enfoques de abrangência: o administrativo, pois mesmo não se tratando a escola de uma empresa, suas inferências sobre pessoas tornam imprescindível uma “organização racional” (MARTINEZ; LAHORE, 1983, p. 32); o socioeconômico, que está ligado à contribuição indireta que a escola tem para com o desenvolvimento da comunidade local e com isso para as finalidades de um planejamento de desenvolvimento econômico e social; e o técnico-pedagógico, no qual devem ser traduzidos os esforços de todos os que fazem parte dos processos educativos para uma reinvenção das práticas educativas. Tal reinvenção deve estar pautada na consciência de que, ainda que se respalde em preceitos científicos para o arcabouço de suas ações, quem realiza as práticas é quem detém a maior autoridade para a consolidação, melhoria ou renúncia a elas:

Se agora se considera este outro plano de planejamento educacional como um esforço para sistematizar as contribuições das ciências sociais e função da tarefa diária da escola, compreender-se-á que semelhante tarefa não é apenas benéfica para a instituição escolar, mas também que *tem sua sede na própria escola*, e que não pode ser abortada por outros especialistas senão os educadores. (MARTINEZ; LAHORE, 1983, p. 34).

Para os autores, assim como para Vasconcellos (2010), vivencia-se um momento no qual a comunidade educativa deve começar a refletir sobre a utilização das contribuições oferecidas por outras áreas de conhecimentos, para a constituição de novos modos do fazer educativo, os quais vão ao encontro dos interesses e das necessidades do fazer educativo consciente. Isso não significa abrir mão dos instrumentos capazes de organizar as práticas, priorizando ações aleatórias ou experimentais, mas sim – a partir da premissa de um planejamento em que todos participam de forma a contemplar diferentes perspectivas –, avaliar com novos olhares os caminhos que devem ser percorridos visando um atendimento educacional qualitativo.

Para Lopes (1992), o planejamento tido como participativo concretiza-se a partir da conscientização e da incorporação da “relação educador-educando em seu caráter de totalidade” (LOPES, 1992, p. 63), no qual todos os que fazem parte do contexto escolar, indistintamente, são educadores, pois possuem os mesmos objetivos educacionais, compreendendo-os e assumindo-os enquanto tarefa coletiva, ainda que as tarefas de cada um sejam específicas.

Segundo Falkembach (2009), o planejamento participativo surge no cunho dos novos discursos como um desafio que supõe para os sujeitos que nele operam a consciência de que as novas ordenações sociais aparecem ao longo da história, como novas contendas que tangem todas as esferas do contexto social de forma abrupta, porém passível de ser ajustada à singularidade de cada contexto. Nesse sentido, para a autora, cabe aos educadores, além do bom-senso, a consciência de que o planejamento participativo, ainda que desenvolvido em micro espaços sociais, contém elementos do todo social, e pode sim agregar importantes mudanças nos demais cenários da sociedade.

Dessa forma, pode-se caracterizar a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar como a ação que melhor explicita este pensar a educação como ato político-social, configurando-se, assim, como a primeira etapa do planejamento nas instituições. Para que ele aconteça, é necessário, previamente, diagnosticar os entraves existentes na unidade, analisar e programar futuras ações, vinculadas ao coletivo.

Vasconcellos (2010) propõe a observação de três dimensões reflexivas acerca dos objetivos que movem a elaboração do projeto escolar: a realidade, a finalidade e a mediação. A dimensão que trata da realidade sugere conhecer e identificar as inquietudes - como o diagnóstico de um processo que se desenvolve de forma dialógica entre o que se é e o que se quer alcançar. Os fins remetem a objetivos traçados e o que realmente se quer trazer para a realidade. Finalmente, a mediação refere-se às formas ou aos métodos que se utiliza para alcançar, como grupo, os objetivos.

Nesse sentido, é a partir do PPP que surgirão, também, os pressupostos norteadores da proposta curricular adotada pelos educadores para o seu trabalho com o grupo de alunos. Isso só ocorrerá, no entanto, adotando-se a consciência da importância de amplas e de consistentes diálogos a respeito das práticas a serem adotadas.

Os educadores possuem, nesse sentido, um papel central na elaboração do PPP. Santiago (2009) menciona que o papel dos educadores na construção da proposta pedagógica vem deslocando-se, gradativamente, ante as vigências atuais, da centralidade “[...] didático-metodológica para questões mais amplas, relativas ao modelo paradigmático que sustenta a estrutura organizativa da escola”. (SANTIAGO, 2009, p. 157).

Na educação infantil, esse movimento seria ainda mais evidente se fosse assumido que essa modalidade de atendimento possui especificidades que conotam a ela um olhar muito mais sensível sobre todos os aspectos indissociáveis que a compõem, sejam os de cunho didático, organizacional, estrutural ou formador (FERREIRA; CORREA, 2011). Assim sendo, o momento da elaboração do PPP configura-se no espaço fundamental para os professores colocarem à mesa todos os aspectos relevantes à execução de sua prática, estes voltados a atender com qualidade o seu grupo de alunos, estando a proposta pedagógica diretamente ligada ao planejamento do trabalho do docente.

2.1.3 O Professor e o Planejamento

O planejamento no âmbito do ensino refere-se, diretamente, ao que será feito pelo professor para que alcance tanto as metas estabelecidas no plano institucional quanto com aquilo que ele identifica como necessidades e interesses do seu grupo. O planejamento trata, assim, das questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem em um diálogo estabelecido entre as premissas elaboradas coletivamente no Projeto Político-pedagógico e as necessidades e os interesses observados pelo docente para com seu grupo de alunos. É a última instância no processo organizatório educacional e, portanto, a mais importante delas, pois irá, diretamente, atingir os alunos.

Segundo Coelho e Mesquita (2008), as mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas, demarcam a alternância de três grupos distintos de pedagogias: *tradicional*, *escola-novista* e *tecnicista*, nas quais as práticas pedagógicas assumiram diferentes facetas, dependendo do movimento histórico, político e econômico vigente. Nesse sentido, o papel do professor diante do ato de planejar também se modificou e, hoje, caracteriza-se por conter estigmas desses processos históricos, dentre eles a busca pela “Qualidade Total do ensino”

(COELHO; MESQUITA, 2008, p. 172). Um dos resultados desses estigmas, ainda visíveis nas práticas pedagógicas institucionais, incluindo a educação infantil, é o apego à epistemologia positivista apontada por Gesser (2011), presente no uso dos livros didáticos como suporte ou, ainda, como orientador do planejamento.

Embora não existam modelos compulsórios, o planejamento do professor é obrigatório, estando previsto na LDB (BRASIL, 1996) como uma das atribuições do docente, juntamente com a participação na elaboração do PPP e no comprometimento quanto ao aprendizado dos alunos:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos [...]. (BRASIL, 1996).

No entanto, nesse intento de promover a aprendizagem dos alunos, é necessário lembrar que essa aprendizagem deve ser planejada como um processo no qual, nem sempre, as metas gerais estabelecidas serão alcançadas por todos, sendo a caminhada feita por cada sujeito a principal conquista a ser valorizada. Coombs (1981) adverte sobre esta necessidade de atentar não apenas para o produto final almejado, mas para a trajetória dos alunos, sendo o planejamento

[...] um processo contínuo e interessado não só no ponto de destino, mas também, na maneira de alcançá-lo, percorrendo-se o melhor caminho para isso. Para ser efetivo, tem que atentar para sua própria implementação - para o processo que se fez ou não, para os obstáculos imprevistos que surgem e para os meios que visam removê-los. (COOMBS, 1981, p. 60).

É necessário que nessa dimensão de planejamento o professor paute-se em uma perspectiva integralmente estabelecida com os interesses e as necessidades de seus alunos. Esse trabalho só é possivelmente viável a partir do momento que o professor identifica as características sociais e culturais dos seus alunos. Martinez e Lahore (1983) advertem que a reflexão a respeito do planejamento de ensino só ganha sentido à medida que ultrapassa a ideia de mero transpasse de conteúdos pré-estabelecidos. Nesse caso, a execução aleatória de etapas de um roteiro no qual não se questiona o porquê, para que ou para quem estão sendo destinados os ensinamentos em nada colabora para a ampliação de conceitos e formulação de

novos questionamentos. A transformação da realidade é, para Martinez e Lahore (1983), o vértice do planejamento de qualidade.

Ao considerar o “aprender” como um processo complexo derivado de inúmeros fatores, como a socialização e as relações afetivas, a vivência de experiências diversificadas e as subjetividades individuais, parece inevitável a conscientização de que, independentemente da faixa etária à qual o planejamento se destina, a aprendizagem não ocorrerá como algo aleatório e sem precedentes, ou o contrário, por meio de uma sistematização burocrática e finalizada em si mesma.

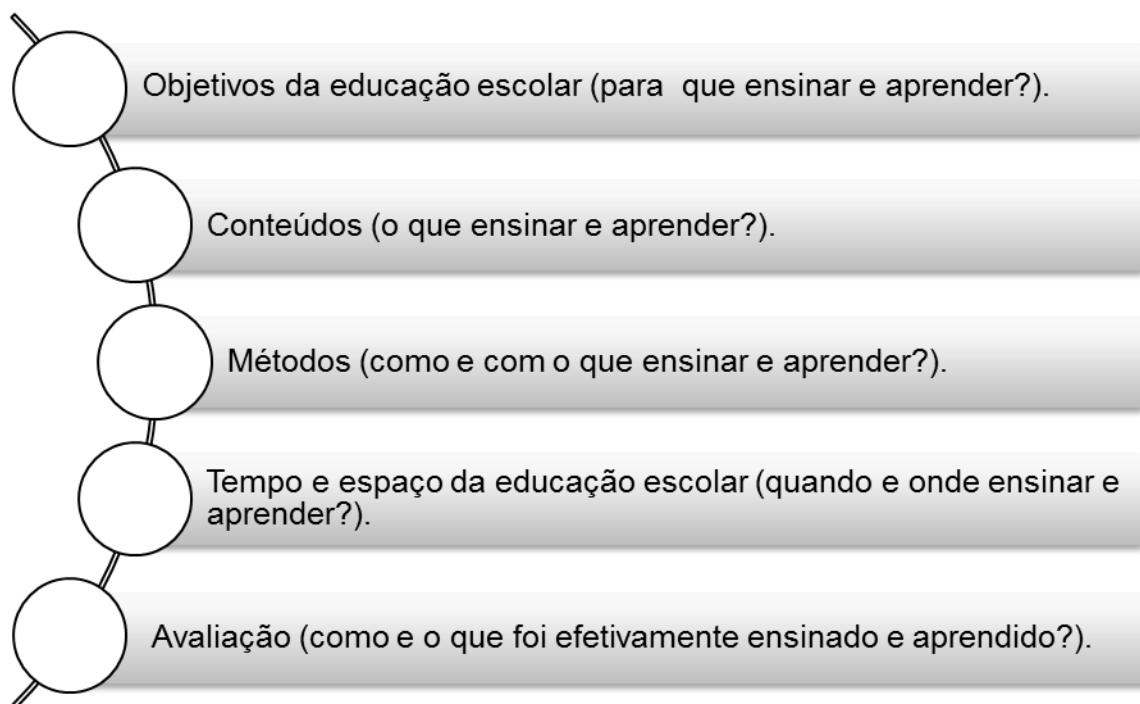
Para Perrenoud (2000), a escolha das estratégias, bem como as metodologias utilizadas para executá-las, são competências essenciais ao professor, e estas exigem dele o comprometimento quanto ao “domínio do conhecimento, dos mecanismos gerais de desenvolvimento e com a didática das disciplinas”. (PERRENOUD, 2000, p. 48).

Fusari (1998) reitera a responsabilidade da elaboração do planejamento pelo professor, caracterizando-o como instrumento insubstituível de preparação das práticas educativas, sendo esta uma das mais importantes atividades do trabalho docente, capaz de tornar cada aula “uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender”. (FUSARI, 1998, p. 47).

Segundo o autor, o apogeu da ditadura militar nos anos 70 cerceou a capacidade de reflexão dos educadores para os problemas reais que incidiam sobre os processos de ensino e aprendizagem. Criou-se, então, solo fértil para as frescas ideias provindas do behaviorismo americano no qual a racionalização do processo de organização interna da escola, tendo como intento principal o desenvolvimento de habilidades específicas, eram aportados em um sistema tecnicista de planejamento encabeçado pela interdependência de quatro etapas a serem seguidas: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Tais etapas não sofriam qualquer tipo de reflexão, estando encaixadas em uma grade curricular que as estruturava e engessava.

Para Fusari (1998), é preciso abandonar o caráter tecnicista atribuído ao planejamento pelos longos anos ditatoriais, por meio de reflexões sobre seus elementos constituintes básicos:

Figura 1 – Elementos constituintes básicos do planejamento



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Fusari (1998, p. 46).

No sentido da ressignificação desses elementos, autores como Vasconcellos (2010), Gesser (2011) e Sant'anna *et al.* (1998) afirmam que eles devem ser regidos pelas necessidades e interesses dos alunos, investigados por intermédio de um diagnóstico da realidade individual e coletiva do grupo.

2.1.4 Elementos do Planejamento

O debate sobre a necessidade da utilização de esquemas mais específicos de organização e aprofundamento do planejamento foi levantado, apenas, após o encontro internacional de Washington (1958), no qual foram estipulados os primeiros conceitos epistemológicos do planejamento escolar (MARTINEZ; LAHORE, 1983). Embora, a partir disso, o planejamento tenha ganhado variadas facetas, dependendo da realidade cultural e política dos diferentes territórios e, ainda que entre os teóricos existam variadas concepções a respeito do planejamento educacional como um todo, as etapas para a esquematização do planejamento são basicamente as mesmas em todas as referências consultadas.

O planejamento desses elementos é, na visão de Vasconcellos (2010), um processo que não possui finalidade em si. Segundo Vasconcellos (2010), planejar

não é, nesse sentido, “[...] apenas algo que se faz antes de agir, mas também agir em função daquilo que se pensou. [...] É uma mediação teórico-metodológica para a ação, que em função de tal ação passa a ser consciente e intencional”. (VASCONCELLOS, 2010, p. 79).

Para Gesser (2011), tais elementos inter-relacionam-se e completam-se, sendo a sua organização um movimento reflexivo contínuo e em forma de espiral, pelo qual o planejamento, como prática pedagógica, torna-se um processo transformador que visa a qualidade do ensino. Nesse sentido, os elementos do planejamento são tidos por Gesser (2011) e, também, por Vasconcellos (2010) e Sant’anna *et al.* (1998) como aspectos planejados pelo professor, tendo as reações do grupo de alunos como principal referência para o seu desenvolvimento, sendo essas reações a principal diferença entre as novas perspectivas de planejamento em relação aos modelos arbitrários pelo qual o planejamento era tradicionalmente concebido.

Os aspectos básicos a serem contemplados pelo planejamento citados por Fusari (1998), a saber: os objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos, a escolha de estratégias e a avaliação, estão presentes nos textos de Gesser (2011), Vasconcellos (2010), Sant’anna *et al.* (1998), Martinez e Lahore (1983), sendo acrescentados, ainda, outros indispensáveis elementos como a investigação da realidade e das necessidades e dos interesses dos educandos – tratada nesta pesquisa como “diagnóstico”; e o registro e replanejamento de todas as ações planejadas. Os elementos do planejamento, segundo esses autores, são ressignificados, no sentido de servirem como um roteiro para a orientação do professor, como racionalização das ações que permearão o ensino e a aprendizagem, não se constituindo como uma receita, mas como um instrumento capaz de colaborar para a obtenção de resultados favoráveis quanto aos “problemas” levantados por meio do diagnóstico, sendo este o primeiro elemento a ser pensado. Assim sendo, cada aspecto básico possui as seguintes características:

- **Diagnóstico:** É o primeiro elemento a ser pensado no planejamento, pois, por meio dele, os demais se desvelarão. Ele consiste em uma investigação da realidade, dos desejos e das necessidades dos educandos. Para Gesser (2011), a realidade observada deve ser considerada em sua perspectiva multilateral, alcançando, assim, todos os aspectos dos alunos, tais como: “interesses,

expectativas, habilidades, carências, necessidades, entre outros” (GESSER, 2011, p. 50).

- **Objetivos:** Na visão de Sant’anna *et al.* (1998), a definição dos objetivos é feita a partir do diagnóstico, em uma ação complementar. Após a leitura da realidade dos alunos, é hora de definir quais conhecimentos, habilidades, mudanças de atitudes pretende-se que os alunos atinjam. Para as autoras, no entanto, durante o desenvolvimento dos trabalhos, novos objetivos também podem ser elaborados. Para Vasconcellos (2010), quando o assunto é planejamento, enquanto projeção de expectativas, os objetivos não são dados previamente, mas constituem-se e explicitam-se conforme o andamento do tema estudado e ampliam-se conforme o desempenho do grupo.

- **Conteúdos:** Para Vasconcellos (2010) e Gesser (2011), a seleção de conteúdos deve ser orientada pelos interesses e necessidades dos educandos, via diagnóstico da realidade destes, logo após a definição dos primeiros objetivos a serem atingidos. De acordo com Gesser (2011), uma das premissas a serem consideradas na organização dos conteúdos – inicialmente elencados a partir dos objetivos a serem alcançados, vindo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos –, é a capacidade de “[...] transformação da curiosidade ingênua dos alunos em curiosidade epistemológica e integração de conhecimentos (entre áreas, disciplinas ou ciências)” (GESSER, 2011, p. 52), deixando para trás, nesse sentido, o paradigma dos conteúdos totalmente pré-selecionados e trabalhados em intervalos de tempo pré-determinados.

- **Estratégias:** A seleção de estratégias de ensino é tida, por Sant’anna *et al.* (1998), como uma tarefa complexa, pois “[...] apresenta muitas questões e requer a aplicação de tudo o que sabemos sobre a natureza da aprendizagem” (SANT’ANNA *et al.*, 1998, p. 124). As autoras defendem a observação do comportamento desses alunos ante as estratégias utilizadas, bem como a consideração de suas capacidades e necessidades individuais como questões intrínsecas à organização das estratégias. Gesser (2011) adverte que a organização das estratégias deve estar diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem, bem como os recursos didáticos a serem utilizados. A autora lembra, ainda, que muitas das estratégias a serem

utilizadas podem ser elaboradas junto aos alunos. Para Vasconcellos (2010), a “metodologia” abrange “[...] a explicitação dos procedimentos de ensino, técnicas, estratégias a serem utilizadas no desenvolvimento deste assunto; é o caminho concreto a ser trilhado” (VASCONCELLOS, 2010, p. 150). Segundo o autor, as especificidades dos objetos de estudo demandarão estratégias apropriadas que visem à aproximação entre o sujeito e o objeto.

- **Tempo:** Sobre a organização de tempo, para Gesser (2011) e Sant’anna *et al.* (1998), a concepção de que o rompimento com o caráter de estagnação - mero cumprimento burocrático e de reprodução de conceitos, os quais ainda assolam o planejamento -, tem a ver, diretamente, com o rompimento do preenchimento de cronogramas de ensino. As autoras defendem uma visão de que planejar deve ser um processo ao mesmo tempo de continuidade e avanço. Nesse sentido, o professor deve estar atento ao processo de ensino-aprendizagem a fim de perceber os momentos em que deve avançar nos conteúdos e estratégias conforme o interesse e as necessidades apresentadas pelo grupo. Vasconcellos (2010) possui concepção semelhante. Para ele, o professor realmente preocupado com a construção de aprendizagens significativas não se abstém de uma temporização prévia e engessada. No entanto, o autor salienta que, se por um lado não há que se prever tempo sistematicamente organizado, por outro também não pode haver “perda de tempo”. Segundo Vasconcellos (2010), nas escolas há uma tendência em perde-se um precioso tempo com atitudes e estruturações pouco significativas para o aprendizado e que estes espaços poderiam ser melhores aproveitados se o professor lançasse mão de algumas alternativas para tal.

- **Espaço:** A partir da expansão das ideias de Vygotsky (2007), sobre a influência do meio social enquanto fator determinante do desenvolvimento humano, a organização dos espaços em que as crianças estão inseridas como lugares facilitadores da socialização entre os pares e do incentivo às iniciativas dessas crianças passou a ser considerado, em detrimento do controle excessivo dos adultos sobre todas as ações. Nesse sentido, a importância do planejamento dos espaços vem gradativamente ganhando mais atenção nas discussões que visam à obtenção de qualidade na educação. Na educação infantil, o planejamento dos espaços é

considerado por Kramer (1991) como elemento de indispensável reflexão nas práticas pedagógicas.

- **Registro:** O registro do andamento das vivências proporcionadas consta, para Gesser (2011), como um importante instrumento no auxílio à realização da avaliação do planejamento. O diagnóstico não está restrito à etapa inicial do planejamento, mas acompanha-o durante todo o processo de desenvolvimento das vivências. Assim sendo, a observação sistematizada que dá início ao planejamento, ao qual a autora refere-se, deve encontrar-se subsidiada por instrumentos dos quais o professor lança mão para registrar constantemente não só o desenvolvimento das vivências, como também o surgimento de novas questões a serem estudadas. Consoante Vasconcellos (2010), as análises feitas a partir dos registros são um caminho para a retomada de aspectos curriculares que necessitam ser revisitados e, também, para a recapitulação dos temas que foram abordados. O autor salienta a importância de serem realizadas, como formas de registro, sínteses de nível global dos temas trabalhados, as quais podem ser feitas de forma individual e coletiva. Nesse sentido, o registro e a avaliação são elementos do planejamento que se relacionam e se complementam.

- **Avaliação:** A avaliação dentro do planejamento consiste na análise feita sobre a validade das vivências para o aprendizado dos alunos. É através do processo avaliativo, que o professor pode ter um panorama de quão significativas estão sendo as vivências proporcionadas. Por meio dessa análise, o professor pode elencar novos objetivos, redefinir estratégias, atestar o grau de envolvimento dos alunos com os temas abordados. De acordo com Vasconcelos (2010), no planejamento, nas perspectivas dos projetos, não só a sua redação pode ser construída e reconstruída até se alcançar um modelo satisfatório, como também o diagnóstico acompanha todo o processo do começo ao fim. Para o autor, assim como para Gesser (2011), o fim pode significar um recomeço daquilo que precisa ser revisto, retomado, reelaborado, ou, ainda, a possibilidade de um reinício para outro projeto. Segundo Sant'anna *et al.*(1998), o grupo deve participar da definição de parâmetros avaliativos junto ao professor e nos momentos de análise coletiva das informações. É importante não prender-se a técnicas racionais, mas valorizar as intuições e as reflexões individuais e coletivas.

Os elementos do planejamento aqui apresentados serão revisitados durante a discussão dos dados da pesquisa, sendo complementados pelas concepções de Kramer (1991), Barbosa e Horn (2008) e Junqueira Filho (2008) para o planejamento dirigido à educação infantil.

2.2 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sarmiento (2004) destaca a presença das crianças desde a existência da própria história. Já a infância, como é vista hoje, passou a ser reconhecida somente a partir da era moderna, sendo constituída, continuamente, como fruto das muitas representações que são atribuídas ao papel das crianças ao longo da história humana. O autor aponta a modernidade como uma era na qual a infância passa por um processo de institucionalização de diversos setores - desde o médico-científico, passando pelo familiar, e chegando à escolarização precoce. Desse processo de institucionalizar a infância, atribuindo-lhe sazonalmente uma concepção, uma finalidade, um lugar na sociedade, culminaram as concepções pedagógicas antagônicas, presentes nas práticas educativas. Nesse sentido, é perceptível que tanto os chamados modelos diretivos de aprendizagem, vinculados às teorias tradicionais de ensino, quanto as formas não diretivas ou libertárias, apontadas por Faria (1987), possuem raízes que refletem o modo como ao longo da história mundial as crianças foram vistas e tratadas.

A existência dessa movimentação no campo teórico e nas práticas educativas ocorre de maneira receosa e disforme, fazendo da educação infantil, por vezes, um laboratório de experimentação de práticas. Todavia, não se pode negar a importância dessa constante busca por formas mais apropriadas de educar as crianças pequenas, especificando, ou clareando, a finalidade da educação infantil.

Spodek e Brown (1996) lembram que os programas educativos para a infância, anteriores ao período dos anos de 1890 - quando ainda não haviam sido iniciados os estudos sobre o desenvolvimento humano -, eram regidos basicamente pelos efeitos que as experiências proporcionadas incidiam sobre as crianças. A tautologia e a observação da natureza infantil eram os guias para a elaboração das atividades, com ênfase para o uso da oralidade dos adultos que regiam e

organizavam todos os procedimentos, conforme exemplificados pela Escola do Tricô e a Escola Infantil de Owen.

No caso da *Escola do Tricô (Knitting School)*, na França de 1767, entendida como uma das primeiras destinadas à faixa etária inferior aos seis anos, o currículo era voltado ao aprendizado por meio de imagens guiadas pela enfática oralização dos adultos (SPODEK; BROWN, 1996). As atividades dividiam-se entre exercícios físicos, cantigas, jogos e aprendizado da língua materna.

Já a *Escola Infantil* de Owen, na Escócia, em 1857, influenciou, de forma mais abrangente, as ideias europeias e americanas sobre a educação da criança. A escola foi criada com o intuito de oferecer melhores condições de vida e de preparo para os seus empregados da manufatura de Owen, que incluíam crianças com seis anos de idade, contribuindo, assim, para o que Owen preconizava como um novo tipo de sociedade a ser construída.

Segundo Spodek e Brown (1996), em seu currículo, a *Escola Infantil* trazia, além de aprendizado prático de trabalhos manuais, o ensino dividido pelas principais áreas de conhecimento. A escola trazia, também, aulas de dança e música, excursões pelo exterior e o aprendizado de princípios morais. Os pressupostos de Owen não provinham de teorias de desenvolvimento, mas possuíam objetivos sólidos e apoiavam-se em pressupostos como o prazer na aprendizagem e o repúdio aos castigos físicos ou à coação em relação às crianças. Além disso, contribuíram, significativamente, para o início de uma progressiva erradicação do trabalho infantil na Europa.

É possível perceber as influências desses dois modelos pioneiros de escola infantil na realidade contemporânea. Em um deles a criança é o ser que especificamente ouve, visualiza e exercita o corpo. No outro, ela é preparada para o trabalho e para a mudança de mundo. Em especial, os resquícios da filosofia de Owen são visíveis ao atentar-se para o teor propedêutico e moralizador que a educação infantil ainda detém. No decorrer da recente história da educação infantil, são identificados modelos curriculares orientados por diferentes correntes teóricas e nuances que a educação e a própria infância adquirem conforme a “mudança dos tempos”, incluindo-se, aí, as evoluções sociais, política, científica, cultural.

Kramer (1991) reconhece a dificuldade e a cautela que se faz necessária no empreendimento de uma sistematização concisa a respeito desses modelos curriculares, haja vista que a realidade das práticas pedagógicas mostra-se mais

dinâmica e complexa do que nas teorizações. A autora localiza três tendências pedagógicas consideradas as mais marcantes no cenário educacional brasileiro. A primeira delas é a tendência romântica, na qual a criança é tida como uma planta que necessita cuidados e atenção de jardineiro, no caso o professor, para prover-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Essa perspectiva foi encabeçada pelas ideias de Froebel, em 1873, anteriormente ao início dos estudos a respeito do desenvolvimento da criança. As estratégias dividiam-se entre os ensinamentos ministrados pelo professor no período matutino, e a continuidade que era dada à tarde pelas mães, segundo as instruções dos professores. O estudo da natureza, da aritmética, e da língua norteava o currículo, e as atividades baseavam-se em trabalhos manuais com uma variedade de materiais. A descrição de Spodek e Brown (1996) sobre a dinâmica pensada para os pequenos, segundo Froebel, dão uma noção bem significativa de quão representativas foram suas ideias para a Europa e a América até os dias de hoje:

As ideias de Froebel refletiam igualmente a sua fé na unidade do indivíduo, de Deus e da Natureza. Pensava que era importante para a criança chegar a esta unidade. Froebel concebeu materiais a que chamou “presentes” (*gifts*) e “atividades” (*occupations*) que representavam simbolicamente estas ideias. Os presentes incluíam dez conjuntos de materiais, como bolas de lã, bolas de madeira, materiais, incluindo bolinhas de cera com paus ou palhas afiados, quadrados e círculos de madeira e círculos ou segmentos de círculos feitos em madeira e papel. (SPODEK; BROWN, 1996, p. 17, grifos dos autores).

O programa valorizava a instrução direta do professor durante as atividades. Tais orientações deviam ser seguidas a risca para a obtenção dos resultados considerados desejáveis.

Essa instrução programada também é notória na dinâmica organizacional de Montessori, já no século XX. Nessa tendência, é possível identificar as inferências da psicanálise para o estudo da criança e seus mecanismos de desenvolvimento, que, naquela altura, já haviam sido iniciados. A escola Montessoriana emplaca, segundo Kramer (1991), uma continuação da perspectiva romântica de Froebel sobre a infância ao valorizar uma concepção na qual o respeito pelo desenvolvimento natural da criança, seguindo uma perspectiva fundamentada em princípios de autonomia e reconhecimento do potencial infantil, constitui a cerne do trabalho.

Apesar de, assim como Froebel, a escola montessoriana constituir uma série de materiais destinados especificamente ao uso das crianças, nessa concepção, os conhecimentos provêm, diretamente, da relação entre as crianças e os instrumentos, uma vez que seu desenvolvimento deriva de dentro de si, permeado pelas suas relações com o mundo. Nessa perspectiva, o professor coordena o trabalho de maneira que as crianças possam sozinhas alavancar seu desenvolvimento explorando livremente os materiais e as dinâmicas, que lhe permitem a autocorreção e a possibilidade de avanço para novos níveis de aprendizado.

Contemporâneo de Montessori, o médico belga Decroly (1871-1932), o qual trabalhava com crianças especiais, também defendia a sistematização de atividades e o uso de recursos materiais especialmente desenvolvidos para crianças pequenas (OLIVEIRA, 2002). Segundo Oliveira (2002, p. 74), a metodologia de ensino de Decroly “[...] propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequados ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil”. Para a autora, o médico priorizava o ensino do intelecto.

A segunda tendência notificada por Kramer na orientação das práticas educacionais para a infância diz respeito à influência dos estudos psicológicos de Piaget. As informações advindas da psicologia a respeito do desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor foram fundamentais para a reflexão sobre a necessidade de uma maior concernência ao planejamento estratégico dos professores nos diferentes níveis de escolarização, uma vez que essas informações permitem conhecer o desenvolvimento da mente infantil, bem como “[...] a forma pela qual a criança constrói seu conhecimento” (KRAMER, 1991, p. 20).

Para a autora, as implicações da teoria Piagetiana são claramente presentes na educação infantil, enquanto pilares para a organização de um currículo o qual busca o rompimento com a fragmentação dos conteúdos e a organização de um planejamento com vistas a favorecer a ação, a simbolização (através da semiótica), o trabalho em grupo, a organização por meio da atividade (e não o contrário), a promoção do desafio e da confiança nos bons resultados (KRAMER, 1991).

As críticas que se destinam ao ensino fundamentado nas ideias de Piaget são atribuídas ao reducionismo impelido pelo modelo construtivista, no qual o desenvolvimento decorre da maturação cerebral. A criança cresce e desenvolve-se cognitivamente. Essa concepção, quando levada a rigor, choca-se com o

favorecimento de vivências que possibilitem o aprendizado, o desenvolvimento, o crescimento a partir das relações com o mundo, preconizadas por Montessori.

A terceira tendência localizada por Kramer (1991) dá-se com a construção da concepção da criança enquanto ser social no início do século XX. Tal tendência, pautada nas ideias de cunho interacionista elaboradas por Vigotsky e Wallon, trouxe novas nuances para as teorias sobre educação infantil (OLIVEIRA, 2002). Esses autores da área da psicologia contribuíram de maneira significativa para a compreensão sobre como as interações com o meio influem no desenvolvimento humano.

Na perspectiva sócio-interacionista, as relações da criança com o meio, com seus pares e com os mais experientes ensinam-na e modificam-na, ao passo que tais elementos são simultaneamente modificados por elas. Nas palavras de Oliveira (2002, p. 126), “[...] ao construir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída, adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir”.

Aliado ao conhecimento dos mecanismos pelos quais o ser humano desenvolve-se, os estudos sociológicos e antropológicos auxiliaram no entendimento sobre o papel que a comunidade escolar representa no desenvolvimento dos pequenos cidadãos. Os novos indícios a respeito das interações com o meio e da transformação interna e externa, como o fruto do aprendizado e, ao mesmo tempo, como o centro dele, inspiraram o que Oliveira (2002) chama de novos protagonistas do cenário educacional da era contemporânea.

Desses expoentes, pode-se destacar, como o mais influente na modificação de padrões educativos da sua época e, também, para a herança contemporânea do que Kramer (1991) analisa como a terceira tendência pedagógica predominante no país, a figura do francês Celestin Freinet (1896 – 1966). De acordo com Kramer (1991), Freinet é responsável pela criação de uma pedagogia (e não de um método), no qual a criança é o centro de todas as ações, vista como parte integrante de uma comunidade, e o professor é a chave para a mudança na educação. A autonomia e a liberdade no trabalho existem de modo a favorecerem a comunidade. As desigualdades e as injustiças presentes na sociedade são abordadas, na pedagogia de Freinet, como inspiração para o fortalecimento do trabalho para a mudança social.

Freinet (*apud* KRAMER, 1991) critica o formato da escola tradicional, seu prédio seus espaços e seus materiais. Ele pauta-se em uma concepção de que o ensino deve antepor-se aos modelos tradicionais engessadores da criatividade e de que a aquisição do conhecimento deve dar-se a partir do prazer e das aprendizagens significativas, em especial pela experimentação de vivências. Suas estratégias valorizam o trabalho em oficinas e a exploração de linguagens mais abertas e dinâmicas como as aulas-passeio, o desenho livre e texto livre, livro-de-vida, dicionários, abrangendo um currículo voltado as quatro principais áreas de conhecimento: língua, matemática, ciências sociais e naturais (KRAMER, 1991).

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) integram Freinet ao grupo de grandes pedagogos contemporâneos composto por: Dewey (1859 - 1952), Freire (1921 - 1997), Malaguzzi (1920 – 1994), cuja busca por modos alternativos do fazer pedagógico antepõem-se e tentam desconstruir os modelos tradicionais, ao empreenderem propostas que valorizam a participação do educando em contrapartida a mera transmissão do conhecimento.

Ainda que, conforme Kramer (1991), a pedagogia Freinetiana receba críticas por sua inconsistência quanto à esquematização de um modelo que explique o desenvolvimento infantil e seu otimismo extremado quanto à escola como elemento determinante para a mudança da sociedade, é inegável o seu legado para com o modo de planejar dos professores neste século.

Kramer (1991) ressalta a importância de a Educação Infantil assumir-se, junto aos demais níveis de escolarização, não como agente de salvação da sociedade, mas enquanto instância capaz de quebrar a manutenção da injusta realidade de desigualdades. Para tanto, segundo a autora, é necessária uma inversão na ideia compensatória de que o trabalho pedagógico com os menores de seis anos deve prever por antecipação o suprimento das fragilidades existentes na escola de primeiro grau. Ao contrário disso, faz-se necessário a provisão de condições para que se firme na educação infantil a ideia de que a criança é ser influenciante e ativo na sociedade. É um ser individual, porém, não individualista, dotada de cultura e de capacidade de interagir, capaz de garantir contribuições significativas para a escolarização posterior, sem, com isso, colocar em segundo plano as ricas vivências dos primeiros anos da infância - conceitos estes, defendidos também por autoras como Oliveira (2002) e Ostetto (2010).

Spodek e Brown (1996) afirmam que se vivencia uma era na qual não se empreendem mais modelos novos para a educação. Divaga-se sobre os frutos das avaliações feitas dos modelos curriculares experimentados desde a Escola do Tricô até os modelos pós-críticos de educação e, ainda assim, opta-se pela utilização de “práticas adequadas do ponto de vista desenvolvimental” (SPODEK; BROWN, 1996, p. 42-43) e a outros fatores advindos do contexto escolar dos professores.

Nesse contexto, tendo os modelos curriculares atravessados por variadas inferências representativas de ideais políticos, premissas teóricas e componentes pedagógicos, passa-se a analisar de maneira mais prática os tipos de planejamentos que culminaram dessas heranças.

2.3 MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Consoante Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia constitui-se em um espaço ambíguo fundamentando em uma *práxis* na qual se articulam os saberes teóricos, crenças e valores advindos da cultura e das experiências adquiridas junto à prática pedagógica. Segundo as autoras, a herança da pedagogia permite, claramente, definir a existência de dois modos de se fazer pedagogia: o modo transmissivo – como pôde ser visualizado no tópico anterior, ao serem analisados os modelos tradicionais –, e o modo participativo, tendo como exemplos as propostas de temas geradores e projetos.

Para Gesser (2011), sendo a prática pedagógica uma *práxis* e não um método ou uma técnica, fica ressaltada a necessidade de o professor constituir-se como sujeito reflexivo, a fim de que a sua prática não se torne um mero postulado de técnicas pedagógicas de planejamento, tão ineficazes quanto os métodos transmissivos de ensino. Para a autora, a prática pedagógica “[...] é ação da qual dispõe de um conjunto de técnicas e recursos que possibilitam o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem e que se constitui na e pela intenção”. (GESSER, 2011, p. 89). Nesse sentido, visualiza-se no planejamento uma ação intencional e uma ética marcada por elementos que fazem dele instrumento de reflexão constante por parte do docente.

Segundo Machado (2010), intrínseco ao discurso que prevê o cuidado e a educação como inseparáveis, está a reflexão sobre a definição das prioridades e das

concepções dirigidas às diferentes dimensões que permeiam o desenvolvimento infantil, bem como as possibilidades de articulação entre elas e o ato de conhecer. Nessa perspectiva, a prerrogativa da interação social, desde a mais tenra idade, é vista como a possibilidade de constituição da educação infantil como espaço em que, acima de qualquer discurso, as crianças são vistas como sujeitos sociais, construtores de história e dotados de uma cultura específica, que, por regra, espelhar-se-á no meio no qual estão inseridas e nos estímulos que recebem, mas que, universalmente, dá-se por conta de sua específica maneira de enxergar o mundo. De acordo com Sarmento:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que vinculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 21).

As experiências proporcionadas pela educação infantil deveriam ter por finalidade atingir e ampliar essas formas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo destacadas por Sarmento (2004). Para esta pesquisadora, tal intento pode ser alcançado quando o planejamento do professor pauta-se em vivências proporcionadas às crianças durante sua jornada nas instituições. Essas vivências conscientemente planejadas compreendem todo o aporte de situações cotidianas vivenciadas nas instituições, buscando, assim, ultrapassar a dicotomia existente entre cuidado e educação. LEFEBVRE (*apud* Barbosa, 2006) situa o cotidiano como um amplo contexto de possibilidades para o aprendizado:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário* (LEFEBVRE *apud* BARBOSA, 2006, p. 37, grifo da autora).

Nesse sentido, e conforme afirma Corrêa (2008), é dever dos professores refletir sobre as atividades proporcionadas e valorizar igualmente todas as situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, como oportunidades para o desenvolvimento integral delas. É no planejamento que essa intenção é racionalizada e esboçada para então ser colocada em prática.

Para Angotti (2010), o planejamento é a questão primeira a ser destacada quando se fala na composição orgânica do trabalho docente. Conforme a autora, é

por meio do planejamento que o professor procede à “[...] organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer (fazer em constante movimento), articulado ao projeto pedagógico [...]”. (ANGOTTI, 2010, p. 60, grifos da autora).

A palavra “planejamento” remete à ideia de organização, preparo, empreendimento, sendo o termo “planejamento educacional” algo que define sistematicamente a intencionalidade no ato de ensinar e o uso de estratégias que visem contemplar objetivos educacionais junto a um grupo de alunos. Espera-se, então, que, especialmente após a inserção da educação infantil como primeira etapa da jornada educacional, já nessa importante fase, o professor, no uso de suas competências, lance mão do planejamento como ferramenta para melhor situar as intenções de sua prática para com as crianças.

Entretanto, em meio aos entraves existentes ao alcance do ideal almejado em termos da oferta do atendimento de qualidade às crianças, observam-se, por intermédio das práticas e dos discursos informais, hábitos que vão se afirmando ao longo do tempo e impelindo ao planejamento na educação infantil um caráter utópico, idealizável, porém inatingível. Notoriamente, os professores sentem-se descrentes, impossibilitados, descomprometidos, sem conhecimento suficiente, diante da missão de elencar, transcrever e por em prática as suas ações cotidianas (FUSARI 1998; VASCONCELLOS, 2010). Diante disso, a elaboração de um roteiro que seja capaz de contemplar, simultaneamente, os cuidados a serem providos na instituição e as vivências que ofereçam condições mínimas para o desenvolvimento integral das crianças, torna-se para os professores, como aponta Ostetto (2010), um desafio que gera angústia e muitas dúvidas.

De acordo com Rausch (2009), os professores possuem, na educação infantil, uma concepção insegura e contraditória a respeito do planejamento e de sua importância, na medida em que – ao contrário do que preconiza Ostetto (2010) a respeito da prática do planejamento enquanto instrumento indissociável à função docente –, ainda há profissionais que sequer o esboçam no papel, tanto o planejamento quanto o registro do cotidiano, recorrendo apenas à sua idealização mental.

Para Ostetto (2010), o planejamento deve ser concebido pelo professor como um processo de reflexão constante a respeito do que se pretende com o grupo de crianças, o porquê e para quem fazer determinada atividade. Desse modo, o ato

de planejar não necessita prioritariamente estar inserido dentro de um modelo fixo de organização, pois os questionamentos e a ponderação é que ditam os rumos a serem tomados.

Faria (1987) afirma que, na literatura educacional, inúmeros são os modelos de planejamento destinados a atender a variadas demandas educativas. Para o autor, assim como para Spodek e Brown (1996), esses modelos estão vinculados a teorias de ensino que os constituem enquanto “instrumentos de operacionalização” dessas teorias. Tal como se verá a seguir, os modelos de planejamento, identificados por Ostetto (2010) no contexto nacional, estão diretamente ligados às teorias de ensino.

As tensões existentes na prática do planejamento na educação infantil fundamentam-se no fato de esta ter nascido no berço das *antinomias* citadas por Barbosa (2006), representantes dos conflitos das concepções sobre a educação infantil e sob o efeito de teorias de planejamento educacional voltadas a um ensino preparatório para as demais etapas escolares. Entretanto, ressalta-se que, nesta pesquisa, a educação infantil possui sim, concordando com Machado (2010), caráter educativo, sendo, também, ela uma escola, porém uma escola que engatinha em direção própria, na direção dos seus propósitos, sem com isso abrir mão dos preceitos do planejamento orientado por meio das necessidades e dos interesses infantis em vista da organização de vivências voltadas às crianças.

A perspectiva defendida é da intencionalidade reflexiva e planejada, preocupada com o ensino de qualidade, o qual, por sua vez, pode ser alcançado através do planejamento que compreende, ainda que nem sempre se utilize os mesmos termos sugeridos pelas teorias, elementos que se articulam, que se completam e que fazem o ensino ser intencional e significativo.

De acordo com pesquisas recentes (OSTETTO, 2010; Ferreira, 2012), conclui-se que há, nacionalmente, a tendência de se planejar o ensino na educação infantil conforme modelos de planejamento amplamente divulgados no país nas últimas décadas: planejamento por datas comemorativas, por atividades, por áreas de conhecimento, por centros de interesse (OSTETTO, 2010); planejamento por atividades, planejamento por temas geradores e por projetos (FERREIRA, 2012).

2.3.1 O planejamento através de centros de interesse

Atribui-se a Ovide Decroly (1871-1932) os modelos de planejamento pautados em centros de interesse. Segundo Oliveira (2002), Decroly era a favor do ensino do intelecto e defendia a aprendizagem de conteúdos pelas crianças, mas propunha o estudo desses conteúdos através de redes centralizadas por temas que considerava primordiais ao interesse e aprendizado infantil.

Tais temas partiam da figura da criança e estendiam-se para outros contextos aos quais ela pertencia. A criança era tida como unidade primeira de estudo para em seguida lhe ser oferecida o conhecimento a respeito de outros assuntos os quais ela conhecia. O interesse é o fio condutor de toda aprendizagem, sendo a criança e os elementos sociais e naturais que a cercam o ponto de partida de qualquer estudo.

Para Zabala (2002), Decroly é responsável por um método educativo pautado na crença de que o interesse primordial das pessoas é “[...] satisfazer suas próprias necessidades naturais” (ZABALA, 2002, p. 201). O suprimento dessas necessidades implica, diretamente, conhecer o meio ao qual o indivíduo está inserido e suas reações perante a ele. Crê-se, nesse sentido, que o meio ao qual a criança pertence constitui-se, basicamente, de elementos como: a própria criança, a família, a escola, as diferentes sociedades, o planeta Terra e sua vasta gama de elementos.

Segundo Zabala (2002) o estudo de cada centro de interesse pauta-se em três etapas:

- a primeira é a observação, na qual a criança entra em contato com o objeto de estudo através de diferentes exercícios de experimentação e expressão;
- a segunda é a associação, através da relação entre o que pode ser experimentado por meio da observação direta ao que não é suscetível de contato;
- na última etapa as crianças exprimem os conhecimentos adquiridos nas duas primeiras etapas através de diferentes suportes de comunicação: trabalhos manuais, desenhos, linguagem, sinais matemáticos ou musicais; podendo o professor verificar o aprendizado obtido por cada aluno.

Para Decroly (1997), a vida em sociedade ensina e boa parte dos conhecimentos que a criança possui ao chegar à escola é fruto do contato espontâneo com o objeto que gera interesse em seu cotidiano. Nos centros de interesse, a observação sistemática é que faz com que se perceba que cada indivíduo é diferente do outro e que nenhum é indiferente aos problemas sociais existentes. Por meio da observação, o professor poderá conduzir suas ações de modo a respeitar a personalidade e as aptidões de cada aluno. Para o autor dos centros de interesse, cada criança não será aquilo que desejamos que ela seja, mas será aquilo que puder ser dentro de sua individualidade.

Percebe-se, então, que os centros de interesse trabalham com conteúdos que partem daquilo que o professor observa como necessário à satisfação das necessidades naturais das crianças. Entretanto, como é perceptível em discursos informais e práticas dos professores, os centros de interesse foram gradativamente sendo distorcidos para um trabalho com unidades temáticas imutáveis, constituindo um currículo ao qual as crianças pequenas estão sujeitas ano após ano. São temas engessados e pré-planejados aliados a um conjunto de atividades, cujo objetivo principal é manter as crianças ocupadas no período em que estão nas escolas.

2.3.2 O planejamento de atividades

A lei 5692/71 (BRASIL, 1971) trouxe importantes modificações quanto à organização curricular e a função do professor, que, a partir de então, seria considerado o estimulador do desenvolvimento dos alunos. Em especial, no ensino pré-escolar, o aprendizado dar-se-ia a partir da iniciativa dos próprios alunos em procurar e usufruir livremente de variadas atividades proporcionadas. Em termos gerais, a lei determinava a integração curricular e a valorização de todas as disciplinas enquanto propulsoras do desenvolvimento do educando. Nesse sentido, o currículo por atividades fora concebido, sendo Marinho (1978) uma de suas principais representantes:

O currículo do Jardim de infância abrange todo o conjunto de vivências e atividades fundamentais à educação. Todos os aspectos desta aprendizagem natural se agrupam em situações de vida. O menino construtor, ao lidar com blocos de madeira e pequenos automóveis, orienta com a sua observação a experiência manual de equilibrar peças. (MARINHO, 1978, p. 91).

“Jardim de Infância”, “vivências”, “atividades”, “aprendizagem natural”, é possível ver no currículo por atividades de Marinho (1978) uma vertente do postulado de Froebel - aquele em que a professora é a jardineira e as crianças as plantinhas. O Jardim de Infância no qual se deve oferecer atividades livres e variadas, muitas ao ar livre – utilizando-se, de fato, um grande jardim para a estimulação do contato com a natureza –, esperando-se que o desenvolvimento da aprendizagem aconteça de forma natural conforme o desenvolvimento da inteligência infantil.

Na organização curricular de Marinho (1978), o aprender está ligado principalmente à alegria em realizar atividades, cabendo à professora zelar pelo favorecimento de um ambiente alegre e afetuoso e orientar a formação de hábitos. Ao educando devem ser oferecidas vivências das quais surjam os conteúdos do núcleo curricular comum ao Currículo por atividades. Segundo Marinho (1978), são eles:

- **Introdução à ciência:** Ciências naturais, abrangendo temas como: Minha família, Minha casa, Meu alimento, Meu vestuário. Cuidados com a saúde, Convívio com a natureza, Iniciação à matemática.
- **Comunicação e expressão:** Desenvolvimento de: Linguagem, Pensamento e Convívio social; Colaboração com o educador e com os colegas; Aprendizagem do início da leitura e da escrita integradas em atividades de livre escolha e situações naturais de vida.
- **Iniciação à leitura:** Vivências que propiciem a evolução da linguagem oral; das atividades rítmicas e musicais; Grafismo livre; Leitura; Escrita; Análise (estrutural e comparativa orientada pela professora).

Alguns exemplos de atividades do currículo por atividades em Marinho (1978) são: o manuseio de materiais flexíveis, tintas, areia, blocos de madeira. A repetição de estratégias, bem como o oferecimento diário de algumas delas deve ser respeitado, pois fazem parte do grupo de estímulos que a criança deve ter todos os dias, dentre elas: desenho a lápis e a giz; pintura a dedos e a pincel; recorte e colagem; modelagem com argila. Outras devem ter sua sequência diária respeitada. Elas seguem o ritual das rotinas, tal como a organização desde o início do período na escola.

Ao findar a conversa inicial, a professora auxilia a distribuição das crianças pelas várias atividades de livre escolha. Oferece em primeiro lugar a atividade menos procurada em dias anteriores. Quem aceita o convite levanta a mão. Quando a procura excede o número de lugares, a professora chama as crianças que se manifestam primeiro. As crianças esperam a chamada da mestra para se levantar e dirigir-se a atividade de livre escolha. (MARINHO, 1978, p. 128).

E no final das atividades:

Minutos antes de terminar o horário destinado a livre escolha, a professora entoia a cantiga relativa à arrumação e à limpeza da sala. À medida que terminam várias atividades, dirigem-se as crianças ao canto da biblioteca para apreciarem os livros e álbuns ilustrados, enquanto os comissionados da ordem e da limpeza iniciam seu trabalho. (MARINHO, 1978, p. 129).

Apesar de a aprendizagem livre ser almejada como o centro do currículo na perspectiva do currículo por atividades, a repetição da formação de hábitos está fortemente presente na maior parte das ações, bem como o desenvolvimento de noções que ajudem a criança a resguardar a própria saúde e a integridade física. Os centros de interesse de Decroly (1871-1932), tidos como essenciais ao aprendizado infantil, aparecem como regentes de conteúdos divididos por blocos ou unidades didáticas tais como a família, a casa, o alimento, etc. Essa mesma característica aparece, de maneira ainda mais marcante, no texto de Rizzo (1986). A educação pré-escolar em Rizzo (1986) tem por função a formação de hábitos e o desenvolvimento psicomotor. A autora ressalta que “[...] a formação de um hábito sempre deve ter por base a compreensão de sua funcionalidade, mas exige repetição frequente, sem o que o hábito não se instala.” (RIZZO, 1986, p. 46).

Na abordagem da autora, intitulada *Cadeia de Estímulos Integrados*, os conteúdos devem emergir das experiências proporcionadas às crianças. Essas cadeias de estímulos são provenientes do que a autora chama de *Fatos Geradores*. Estes são desencadeados por acontecimentos eventuais e relativos ao calendário, tendo como exemplos: o início do ano letivo; a exploração do tema “escola” e seus componentes; o Carnaval - “[...] podendo desencadear várias experiências criadoras, utilizando-se confetes e serpentinas, músicas, ritmos e danças carnavalescas” (RIZZO, 1986, p. 178) -; as Cores; a Páscoa, etc. A interrupção das cadeias ocorrerá dependendo do fato explorado e da idade das crianças, tendo a média de duração de cinco dias e podendo chegar até dez dias.

A professora, chamada de *Jardineira*, deve ser responsável pela aquisição de atitudes de ordem geral: cortesia; cuidados de objetos de uso pessoal; alimentação; vestimenta, tanto de roupas quanto de calçados; ordem e asseio pessoais; economia; ordem e limpeza da sala e dos materiais, cuidados relacionados às plantas e aos materiais; controle dos esfíncteres. E, também, atitudes de ordem intelectual: observação, investigação, indagação, memória, expressão criadora, comparação. A *Jardineira* é, aliás, modelo de postura a ser seguido pelos alunos. É comum encontrar-se na obra de Rizzo (1986), parágrafos iniciados por enunciados do tipo “A boa *Jardineira* deve...”, “A *Jardineira* comprometida faz...”.

Tal qual em Marinho (1978), na abordagem de Rizzo (1986), o currículo pré-escolar compõe-se do conjunto de atividades oferecidas pela escola. O papel da *Jardineira* é de promover as condições necessárias para que a criança desenvolva-se nos aspectos físico e psicossocial. Para tanto, deverá organizar o seu planejamento a fim de selecionar os estímulos que levarão à atividade. Das atividades planejadas é que surgirão as experiências significativas e, assim como em Marinho (1978), “a criança deve realizar-se através da atividade” (RIZZO, 1986, p. 82).

Na *Cadeia de Estímulos Integrados*, o espaço da sala de aula aparenta ser mais valorizado do que a área externa, observando-se, rigorosamente, sua organização estética e estimulante para as crianças. Segundo Rizzo (1986), a sala de aula deve ser um ambiente proporcionador de ricas experiências para o desenvolvimento infantil, sendo primordial a construção de cantinhos, que funcionem como ateliês para a exploração livre.

As atividades seguem divisões quanto a seus objetivos: nas atividades calmas, as crianças adquirem a habilidade de observar, falar e ouvir; nas semimovimentadas, as habilidades psicomotoras são trabalhadas, usando estratégias como desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, construção, jogos, pintura com pincel, pintura com os dedos, serrar, martelar. Há, também, as atividades movimentadas, nas quais as crianças são desafiadas a: correr, subir, pular, saltar, escorregar, pedalar, arremessar, dançar, rebater, etc.

A dinâmica do trabalho divide-se em atividades livres e dirigidas. E, assim, como na abordagem de Marinho (1978), não podem faltar as atividades diárias básicas (ver Figura 1). Algo que chama a atenção no modelo curricular de Rizzo

(1986), diferindo-a da primeira proposta (e que escapa totalmente às concepções do Jardim de Infância de Froebel), é que o desenvolvimento das atividades dá-se sob o controle dos horários. Ainda que não haja indicação sobre uma rigidez para que as crianças as realizem, as atividades seguem um padrão diário e pré-determinado de temporização, sendo proposto à “Jardineira”, que observe a alternância de sua execução, a fim de evitar a monotonia:

Figura 2 - Programação da cadeia de estímulos integrados

<i>Atividade</i>	<i>Dur. min.</i>	<i>Atividade</i>	<i>Dur. min.</i>	<i>Atividade</i>	<i>Dur. min.</i>
Entrada	15	Entrada	15	Entrada	15
Chamada	10	Chamada	10	Chamada	10
Novidades	20	Novidades	20	Janelinha	5
Janela-do-Tempo	5	Janela-do-Tempo	5	Calendário	5
Calendário	5	Calendário	5	Recreação	20
Planejamento	5	Recreação	20	Higiene	10
Atividades Livres	50	Higiene	10	Merenda	20
Arrumação	10	Merenda	20	Hig. dentária	10
Recreação	20	Música	20	Música	20
História	20	Planejamento	5	História	20
Higiene	10	Atividades	50	Novidades	20
Merenda	20	Arrumação	10	Planejamento	5
Música	20	Jogo	10	Atividades	50
Jogo	10	História	20	Arrumação	10
Avaliação	15	Avaliação	15	Avaliação	15
Saída	5	Saída	5	Saída	5
Total	4h.	Total	4h.	Total	4h.

Fonte: Rizzo (1986, p.125).

Em suma, na abordagem por meio das *Cadeias de estímulos*, são proporcionadas atividades ligadas a fatos eventuais, os quais consistem em uma forma de preencher o tempo em que as crianças permanecem na creche com uma variedade de atividades elencadas pelo professor, que podem ou não ser exploradas, utilizando-se diferentes aportes materiais e lúdicos, mas que, raramente, possuem ligação entre si, ou algum significado de maior interesse ou importância para o grupo, que justifique a sua execução.

Dessas experiências, a *Jardineira* deverá extrair os conteúdos mínimos a serem trabalhados, sendo eles: Alimentos, Pessoas, Animais, Vegetais, Ar, Água, Sol, Lua e estrelas, Fogo, Eletricidade, Magnetismo, Gravidade, Som. Para

exemplificar como as minúcias desses temas são abordadas, cita-se o exemplo do conteúdo “Ar”, segundo Rizzo (1986, p. 189):

- O ar existe
- O ar ocupa espaço
- O ar tem peso
- O ar aguenta peso
- O ar produz sons
- Vento é ar em movimento
- Para que lado o vento sopra?
- O vento ajuda a secar as coisas

Estes dois modelos curriculares: Currículo por Atividades e Cadeia de Estímulos Integrados, apesar de possuírem nuances da abordagem froebeliana de ensino e cunhado nas otimistas premissas da Lei 5692/71, se analisados de maneira mais atenta, mostram uma abordagem que reflete muito pouco as vivências livres que pleiteiam. A valorização da criação de hábitos, a temporização das atividades, a postura da professora como alguém servindo de modelo de perfeição, dão a ideia de uma liberdade limitada.

A mistura frequente de termos como “atividades”, “experiências” e, principalmente, “vivências” deixam transparecer que não se faz diferenciação entre essas ações, como aponta Ferreira (2012). As vivências, como já mencionado anteriormente, na perspectiva de Junqueira Filho (2008) e, também, na desta pesquisa, são parte de um planejamento preocupado, antes de tudo, com a superação da sequenciação de atividades pouco significativas para as crianças.

As vivências são, em um sentido mais específico, parte de estratégias contextualizadas que abarcam uma intencionalidade fundamentada em um planejamento sólido, porém moldável, cujos objetivos estão diretamente ligados à compreensão de conteúdos. Os conteúdos são, por sua vez, o reflexo das necessidades e dos interesses das crianças. A criança está, portanto, no centro do planejamento, bem como os conteúdos, que são o que elas querem porque precisam aprender. (JUNQUEIRA FILHO, 2008) O que esses modelos de planejamento pautados em atividades deixam claro é que a execução de atividades é o eixo central do planejamento. Por esse motivo, não há preocupação quanto a um

diagnóstico e, conseqüentemente, os objetivos não se destinam a atender a uma necessidade e um interesse, mas sim a criação de um hábito, a repetição de um treino, ao bel prazer de uma atividade.

Os conteúdos estão fadados ao engessamento de um currículo que sistematiza o que é considerado interessante do ponto de vista dos adultos para as crianças, subestimando os conhecimentos prévios, as necessidades e os interesses surgidos inusitadamente e a capacidade infantil de ampliação e articulação dos conhecimentos. O planejamento apega-se à proposição dos métodos, na estipulação de tempos e na organização de espaços onde se desenvolvem as atividades.

Nesse tipo de planejamento, constatado por Ostetto (2006) e por Junqueira Filho (2008), o professor reutiliza, de modo pré-determinado, ano após ano, unidades didáticas norteadoras de um ano inteiro de atividades, uma vez que a base curricular são as datas comemorativas e os tais centros de interesses preconizados por Decroly. Nesse contexto, não há espaço para o trabalho com o inusitado emergente do que as crianças querem porque precisam saber. Ao que tudo indica, com o passar dos anos e através de interpretações cada vez mais distorcidas, as premissas do currículo por atividades que tinham grande importância ao desenvolvimento infantil, não fosse o modo como foi concebida a proposta, foram corrompidas ou, simplesmente, sonegadas.

As atividades de cunho livre, os cantinhos ou os ateliês, ou o trabalho direto em contato com a natureza, foram gradualmente sendo substituídos pelo uso ainda mais descontextualizado e indiscriminado dos chamados “trabalhinhos” rigorosamente orquestrados e das atividades mimeografadas. A liberdade criadora (MARINHO, 1978) que, aparentemente, nem chegou a existir, tornou-se um mito e entrou para o rol das boas intenções idealizadas.

2.3.3 O planejamento por temas geradores

No planejamento por temas geradores, os temas a serem trabalhados possuem um significado relevante para o grupo, e o seu estudo ramifica-se em outros temas que são desvendados e contextualizados dentro do eixo inicial através da integração dos conteúdos. Os temas geradores estipulados - enquanto metodologia para a organização do planejamento na educação infantil -, foram

sugeridos por Kramer (1991) como proposta pedagógica fundamentada à luz da corrente teórica de Freinet.

A corrente teórica freinetiana, na qual a escola e, conseqüentemente, a educação são tidas como agentes centrais para a superação da discriminação e combate às desigualdades sociais, teve, no Brasil, inicialmente, aporte na pedagogia estabelecida por Paulo Freire.

A organização do trabalho pedagógico através de temas geradores é originária do método Freire de alfabetização. A proposta pedagógica de Paulo Freire fundamenta-se na relação dialética existente entre o conhecimento que faz parte do educando, advindo de suas experiências, de sua realidade, e os que ele adquire ao vivenciar novas formas de relação entre seus conhecimentos e o mundo.

Nessa perspectiva, a valorização e o conhecimento da cultura individual e coletiva, em especial nas camadas mais pobres da população – público alvo da pedagogia freiriana –, é fundamental para a extração dos conteúdos básicos para iniciar o processo educativo (FARIA, 1987). Desses conteúdos é que surgem os chamados temas geradores. A partir deles, é preparado um estudo mais aprofundado, do qual se desencadeiam novos temas a serem explorados, e novas possibilidades de desafios a serem lançados. A metodologia elaborada por Freire (1967) parte de dois princípios fundamentais:

- politicidade do ato educativo, no qual a educação é vista como um ato político, através do qual o homem visualiza a possibilidade de ultrapassar a sua inércia diante de uma realidade considerada imutável, empreendendo nela a sua capacidade analítica e reconstrutora de significados, operando então a mudança dos fatos;
- dialogicidade do ato educativo, que sugere o diálogo como a base para a práxis pedagógica. Esse dialógico estabelece-se em rede: entre professor e aluno, entre aluno, professor e o objeto de conhecimento e entre a natureza e a cultura. Para o autor, não há possibilidade de ação educativa sem diálogo, partindo dele, e através dele, que se estabelecem as mudanças na sociedade.

A proposta de Temas geradores traduzidos por Kramer (1991) para a educação infantil, a partir de um abrandamento da concepção freinetiana – partindo da premissa de que a escola por si só não é capaz de modificar a sociedade, porém

pode contribuir significativamente para a transformação do real –, visa oferecer um currículo de cunho democrático que leve em conta a heterogeneidade das crianças brasileiras. As grandes áreas de conhecimento (linguístico, matemático, ciências naturais e ciências sociais) são previstas na proposta, sendo trabalhadas de modo integrado. O trabalho com os temas geradores nas palavras da autora:

Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. (KRAMER, 1991, p. 50).

Conforme Kramer (1991), o fio condutor das ações nos temas geradores são os temas presentes na vida dos educandos, selecionados conforme a significação social para o grupo, a fim de que a sua compreensão possa gerar mudanças na vida dos sujeitos. As estratégias voltam-se a explanar sobre o tema por meio de pesquisas nas quais o professor é o incentivador e as crianças, os sujeitos de sua própria aprendizagem e da história a que pertencem.

Apesar de o eixo central do planejamento por temas geradores tratar da realidade dos alunos, e de os interesses e as necessidades do grupo serem centrais para gerir o tempo de trabalho com os temas cíclicos – com base nas datas comemorativas –, a presença de tais temas remete a uma organização curricular que, quando não respeitados os princípios de significação e interesse para os alunos, pode estar fadada a um aprisionamento às convenções do calendário comum. Além disso, as áreas de conhecimento previamente organizadas de forma a contemplar uma série de conteúdos considerados importantes ao desenvolvimento infantil remetem a uma padronização que independe dos conhecimentos do professor e, principalmente, do conhecimento acerca de um grupo específico de alunos. Em resumo: a proposta visa o trabalho com interesses e necessidades, no entanto, tende a inclinar-se para o trabalho com conteúdos pré-determinados pela escola.

2.3.4 Os projetos

Os projetos, conforme Hernández (1998), foram concebidos como uma nova postura pedagógica a ser assumida pela comunidade escolar. Nela, a relação dinâmica entre os problemas próximos às situações reais da vida dos educandos e a estimulação do senso crítico é tida como propulsora da pesquisa, cujos questionamentos e respostas tecem uma rede, articulando os conhecimentos de várias áreas científicas, gerando aprendizagens significativas.

O filósofo John Dewey (1859-1952) é apontado por Barbosa e Horn (2008) como um dos principais representantes da pedagogia de projetos. Dewey foi um dos expoentes do movimento reformista da educação ainda na primeira metade do século XX (Europa e Estados Unidos). O movimento contestava os modelos educacionais transmissivos, em virtude da “[...] globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos, e a sua participação no processo de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16).

Para Dewey, a criança e seus interesses deveriam ter papel de destaque no processo educativo, tais quais os objetivos – significados e valores culturais e sociais -, pois a essência da educação estaria justamente na junção desses dois aspectos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Tendo a criança e seu pensamento anasincrônico como finalidade primordial da educação e agente participante e cooperativo em seu próprio desenvolvimento, e o professor como catalisador entre os conteúdos e a essência infantil, a escola então cumpriria seu papel de desenvolver os instrumentos cognitivos básicos para a atuação crítica e construtiva do sujeito na sociedade.

Barbosa e Horn (2008) resgatam a proposta de trabalho com projetos há algum tempo engavetada e mal compreendida, no intuito de promover para a educação infantil o trabalho sob uma perspectiva sócio-construtivista e sócio-interacionista. A proposta que faz com que seja estimulada na criança a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1999) permite ao professor lançar mão dos conhecimentos prévios do aluno, alavancando-os de maneira a superar os seus limites.

Segundo Barbosa e Horn (2008), as relações significativas e a dimensão social da aprendizagem são previstas nessa abordagem como ponto crucial para o desenvolvimento das ações. Tendo o mundo e sua vasta gama de relações sociais,

culturais e políticas como aporte para as pesquisas, é indispensável a integração da família e da comunidade no processo. As famílias possuem, nesse sentido, um duplo papel fundamental: fazem parte da parceria de estudos e pesquisas das crianças e servem, também, como uma espécie de termômetro do desenvolvimento destas, contemplando “uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 53) e permitindo o extravasamento da criatividade e o incentivo à curiosidade, próprios da infância. Assim, o trabalho com projetos na educação infantil torna-se uma rica alternativa para a organização das ações docentes. Além disso, os projetos contam com uma maleabilidade quanto à sua reorientação, pautando-se nas inquietações geradas no inusitado que permeia o trabalho com as necessidades e os interesses infantis.

O eixo que norteia qualquer projeto é a elucidação de uma questão problema. Isso se faz por meio de um intenso processo de pesquisa, registros e análises, decorrendo dessa busca inúmeras outras aprendizagens, formando uma rede de conhecimentos que conversam entre si e permitindo às crianças a compreensão do problema sob a ótica globalizadora. Para tanto, as crianças fazem parte do planejamento do projeto, que a rigor deve seguir quatro passos: a definição do problema, o mapeamento de percursos, a coleta de informações, a sistematização e a reflexão, a documentação e comunicação (BARBOSA; HORN, 2008). O professor é, nessa abordagem, um provedor de condições de aprendizagem, intérprete e organizador de conhecimentos.

Barbosa e Horn (2008) advertem que, apesar de diferirem quanto à estruturação de suas etapas, as múltiplas vertentes existentes do trabalho com projetos devem preservar as premissas norteadoras da proposta, a saber:

- princípio da intenção, conferindo às ações real significância compreendida e desejada pelos sujeitos;
- princípio da situação-problema, decorrente de uma situação-problema que exige análise, formulação de soluções e estabelecimento de conexões;
- princípio da ação, implicando em perceber, sentir, agir e pensar;
- princípio da real experiência anterior, valorizando as experiências passadas como base para as novas;

- princípio da investigação científica, tendo a pesquisa como base para a construção da ciência;
- princípio da integração, ressaltando a construção de relações e a explicitação de generalizações;
- princípio da prova final, constando como a verificação das modificações geradas pelo projeto;
- princípio da eficácia social, pelo qual, através das aprendizagens, a escola fortalece o comportamento solidário e democrático.

Segundo Barbosa e Horn (2008), nos projetos, o professor trabalha com dois tipos de conhecimentos: o conhecimento acerca do seu grupo de crianças e dos temas que são importantes para a educação infantil na contemporaneidade; e o conhecimento amplo e atualizado acerca das disciplinas, não no sentido de trabalhá-las de maneira didática e sistematizada, mas para que seus conhecimentos encontrem-se seguramente organizados durante o desenvolvimento do projeto.

Nessa perspectiva, as autoras alertam que é dever do educador promover a articulação dos temas abordados aos objetivos gerais almejados para o ano letivo ou para o ciclo em questão, devendo, simultaneamente, realizar uma previsão dos conteúdos que poderão ser trabalhados para que esses objetivos sejam alcançados.

2.3.5 Temas geradores e projetos: parecidos, mas não iguais

As propostas de Kramer (1991) e Barbosa e Horn (2008) foram destacadas no quadro analítico a seguir, objetivando a caracterização dos elementos do planejamento nas duas teorias, conforme Gesser (2011), Vasconcellos (2010) e Sant'anna *et al.* (1998): diagnóstico, objetivos, conteúdos, estratégias, tempo, registro e avaliação. Pode-se perceber que, nos projetos, a organização dos elementos do planejamento dá-se a partir do diagnóstico e caminham conforme as reações e o envolvimento das crianças com o trabalho.

Quadro 1 - Caracterização dos elementos de planejamento de temas geradores e dos projetos

Elementos do planejamento	Tema Gerador	Pedagogia de projetos
Diagnóstico	<p>Levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, pode acontecer de duas formas:</p> <p>De forma sistemática (Temas Contextualizados):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças: observação, conversas, dramatizações, jogos, assembleias. • Com os pais: reuniões, entrevistas, consultas, contatos, informais. • Entre os educadores: reuniões, debates, contato informal. <p>A partir de datas comemorativas (Temas Cíclicos), exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia do Índio: Explorando o Homem e suas diferenças. • Dia do Trabalho: Estabelecendo "ganchos" com o trabalho na família, as condições de vida e de moradia, a família e seus entes, etc. 	<p>Diversas são as formas de identificação do problema. Podendo ser escolhidas ou advindas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiências anteriores das crianças. • Projetos que já foram realizados ou ainda estão em andamento. • Das interrogações ou inquietações das crianças. • A comunidade, os pais ou os próprios professores também podem propor temas, contanto que ele tenha "inquietado" as crianças.
Elaboração dos Objetivos	<p>Ocorrem em concernência com as metas educacionais que orientam o trabalho e ao desenvolvimento infantil. O professor está sempre atento ao "PARA QUÊ" está planejando.</p>	<p>É fruto da problemática levantada, destinando-se a respondê-las. Conforme o andamento do mapeamento das ações o professor poderá estipular novos objetivos mais específicos a serem atingidos. Intenciona-se que o projeto parta da realidade e das possibilidades já existentes, para uma problematização mais aprofundada, para além do que é previsto.</p>
Seleção/ Organização de Conteúdos	<p>O tema gerador é o eixo central dos estudos. A partir dele engendram-se diferentes conteúdos pertencentes às áreas de conhecimento humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Linguístico: linguagem oral; grafismo e linguagem escrita; expressão plástica; expressão sonora e corporal. • Matemática: classificação, seriação; noções de número; noções espaciais, topológicas e geométricas. • Ciências Naturais: ser humano; animais; vegetais; astros; força e movimento; calor; luz; som; água; materiais. • Ciências Sociais: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o contexto social mais amplo. • Temas cíclicos. 	<p>Os conteúdos são provenientes de temas diversos que movam a curiosidade do grupo e a resolução de problemas. A partir da identificação do problema e do andamento da pesquisa, são identificados conteúdos mínimos a serem contemplados. Estes são aprofundados para criar uma rede interlocutiva com outros. A interdisciplinaridade permeia o trabalho.</p>
Estratégias	<p>As estratégias possuem sentido real e são desafiadoras, propiciam a descoberta e o estímulo à criticidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploram a observação e experimentação de vivências diversificadas ligadas ao tema. • Valorizam a interação entre as crianças propiciando o trabalho em grupo. • Possuem articulação entre si pelo fio condutor que é o tema. • Apresentam níveis de dificuldade diferentes conforme o ritmo de cada criança. • As atividades são realizadas nos diferentes espaços propiciados. • O professor pode e deve atribuir diferentes "roupagens" a uma mesma atividade a fim de não permitir uma repetição desgastante e engessadora. 	<p>A pesquisa constante consta como eixo condutor das atividades. Para tanto, as estratégias seguem uma organização contextualizada com as etapas de planejamento do projeto feita junto a elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de propostas, organização de listas, quadros, redes com múltiplas ligações como em um mapa conceitual. • Conversas e entrevistas, passeios ou visitas, observação, exploração e experiências com diferentes materiais. • Pesquisas bibliográficas, em laboratórios, na sala de multimídia, jardim, ou nos diferentes cantos e ateliês criados na própria sala. • Desenhos, textos coletivos, montagem de painéis, utilização de fotos, registros gráficos e plásticos, etc. • A promoção de reuniões e exposições para a comunidade. • Confecção de cartazes, comunicados, bilhetes, etc. destinados às famílias.

Tempo	<p>No caso dos "Temas Contextualizados":</p> <ul style="list-style-type: none"> ● De acordo com interesse da turma <p>Nos "Temas Cíclicos":</p> <ul style="list-style-type: none"> ● De acordo com sua amplitude, variando conforme a sua relação com os valores e costumes da comunidade. 	<p>O tempo de realização dos projetos pode variar. Pode haver projetos a serem desenvolvidos em curto, médio e longo prazo. Pode haver projetos intermitentes e também serem trabalhados concomitantemente. Tudo depende da intensidade de trabalho que o projeto gera e do envolvimento do grupo.</p>
Espaços	<p>O trabalho pedagógico desenvolve-se em toda a escola e também fora dela. A organização das salas visa à mobilidade, iniciativa e criatividade das crianças. A sala poderá ser dividida em três espaços:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Área movimentada: onde as crianças podem atuar diretamente sobre os objetos (incluindo brinquedos, livros, instrumentos musicais, exploração de movimentos, etc.). ● Área semi-movimentada: destinada à exploração das artes plásticas, jogos, leitura de livros, etc. ● Área tranquila: onde as crianças manuseiam jornais, livros revistas; experimentam a observação e o contato com fenômenos naturais e físicos; observam pequenos animais e plantas, usam mapas, globos terrestres, etc. 	<p>A aprendizagem dá-se dentro e fora da sala de aula, utilizando todas as áreas possíveis da escola. Os espaços e sua organização aliam-se a proposta curricular com vistas a ensinar a criança a aprender a aprender, promovam o estímulo à expressão das múltiplas identidades e possam ser constantemente modificados à medida que se desenvolve as habilidades físicas e intelectuais das crianças. Nesse sentido, os espaços devem prever:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Variedade de móveis, objetos e acessórios que possibilitem a criação de diferentes nuances de ação. ● Estrutura que permita a criança agir sem o auxílio do adulto. ● Cantos e recantos com diferentes temáticas e livre acesso.
Processo de Avaliação	<p>Decorre das metas educativas estabelecidas pela proposta. Destina-se a obter informações e subsídios que servem para reorientar o planejamento do professor a fim de favorecer a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento das crianças. A avaliação é um processo dinâmico e ocorre em diferentes níveis, onde se avalia: a criança, o professor, a equipe pedagógica, a educação infantil como um todo. Três tipos de estratégias podem ser adotados para tal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico. ● Observações e registros sistemáticos. ● Arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas, relatórios das crianças. 	<p>Está articulado ao processo de ensino e aprendizagem e valoriza os percursos e evoluções obtidos pelo grupo e por cada sujeito individualmente. Considera a transferência de conhecimentos para variadas situações mais importantes do que a memorização de informações. Altera a aplicação de fórmulas para a formulação de problemas e estratégias de resolução dos problemas. Sai da perspectiva que valoriza a quantidade de informações para uma visão de que é preciso aprender a buscar informações, interpretá-las, dar-lhes sentido, transformando-as em conhecimento. Levam em conta, ainda, os critérios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participação dos alunos e dos pais na avaliação. ● Trabalha coletivamente a avaliação por meio de conselhos de classe de modo que diferentes olhares sejam contemplados. ● Utiliza variados instrumentos avaliativos, possibilitando a constituição de múltiplas perspectivas em torno do desenvolvimento da criança.
Registro/Replanejamento	<p>O registro a ser usado pelo professor para o replanejamento de ações é feito diariamente. Nele são anotadas observações diárias da turma e especificidades de algumas crianças. Além disso, são usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Arquivos dos trabalhos realizados. ● Diário de classe feito junto às crianças com seus desenhos e escritas. 	<p>Os registros do professor são efetuados de forma democrática, influenciados também pela gama de produções efetuadas junto às crianças. A documentação pedagógica é constituída, nesse caso, pela historicidade criada pelo grupo. Constitui-se pela observação, registro e interpretações acerca de todo o ocorrido em sala de aula e fora dela. A documentação para registro e reorientação do planejamento pode contar com os seguintes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diário de campo, Anedotários, Livro de vida, Diário de aula, Planilhas, Entrevistas, Debates ou conversas, Relatórios narrativos das crianças e dos estudos, Auto-avaliação, Trabalhos de integração e consolidação dos conhecimentos, Coleta de amostras do trabalho, Fotografias e gravações de áudio e vídeo, Depoimentos dos pais, Comentários dos colegas, Teorias de desenvolvimento Da Aprendizagem. <p>Barbosa e Horn (2008) ressaltam que para estes registros obterem sendo é necessário que estejam bem organizados em Portfólios, Dossiês ou Arquivos Biográficos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kramer (1991) e Barbosa e Horn (2008).

Nos temas geradores, apesar de ser a leitura da realidade do educando premissa fundamental para o desenrolar do planejamento e de se propor o trabalho com temas contextualizados ao que interessa o grupo, preexiste uma sistematização de conteúdos. Quando se volta a atenção para o trabalho com datas comemorativas, isso pode significar, principalmente em posturas docentes que não compreendam integralmente a proposta, uma tentativa de se encaixar aquilo que realmente é importante e interessante para as crianças naquele momento específico de suas vidas, com aquele professor; em uma grade de conteúdos pré-determinados.

Ambas as propostas preveem o trabalho com as áreas de conhecimento. No entanto, nos projetos, estas partem do problema levantado para a contextualização das áreas que podem ser envolvidas no desenvolvimento das pesquisas com as crianças. Nos temas, ocorre uma pré-seleção dos conteúdos a serem trabalhados, no sentido de que temas cíclicos, e, arrisca-se dizer, também os temas contextualizados, captados no diagnóstico, adaptem-se a esse currículo.

Em resumo, em uma proposta, os conteúdos trabalhados decorrem de dois saberes docentes: o conhecimento sobre os temas contemporâneos a serem trabalhados na infância e o conhecimento do grupo de crianças específico e seus interesses e necessidades. Na outra, os conteúdos são pré-existentes à chegada das crianças à escola, presumindo uma adequação ao currículo escolar do que estas querem porque precisam aprender.

Ainda assim, mesmo sob intensidades diferentes, tanto nos temas geradores quanto nos projetos, os temas a serem trabalhados possuem um significado relevante para o grupo, e o seu estudo ramifica-se em outros temas que se desvendam por meio da pesquisa e são contextualizados dentro do eixo inicial, através da integração, no caso dos temas geradores, e da globalização nos projetos.

O planejamento por meio de temas geradores sugere uma organização em que estão presentes quatro estratégias de planejamento: semestral, na qual se organiza os temas cíclicos, geralmente pautados em datas comemorativas; semanal, que contém as estratégias, situações e atividades que serão feitas diariamente; e o diário, que é feito com as crianças, confirmando ou reorientando as atividades previstas no plano semanal (KRAMER, 1991). Essa é uma forte característica que diferencia temas geradores e projetos.

Os projetos não trabalham com essa organização de temas cíclicos referentes a acontecimentos sociais. Nos projetos, os temas guiam-se pelos mais

diversos temas envolvendo a resolução de problemas (BARBOSA; HORN, 2008). Entretanto, conforme Kramer (1991), a observação dos temas cíclicos não deve levar o professor à obrigatoriedade de ater-se a eles enquanto únicos norteadores do trabalho. Os temas servem para que o professor estabeleça uma ligação entre os acontecimentos sociais que mexem com o cotidiano das crianças, sem perder de vista o contexto histórico e social presentes neles. Os temas geradores e os projetos intencionam a compreensão de fatos que permeiam a vida das crianças, das relações que se estabelecem entre os fatos, dos fatores que incidem sobre eles, de como o homem está perante tudo isso.

As estratégias são tidas, nas duas propostas, como as vivências investigativas utilizadas para trabalhar os conteúdos. Os objetivos estão ligados à busca pela desmistificação do tema que move o trabalho e, por consequência, podem ser destinados a responder perspectivas ainda mais minuciosas identificadas pelo professor de acordo com as necessidades encontradas no grupo. Mesmo com a presença dos temas cíclicos nos temas geradores, o tempo nas duas propostas é ditado pela intensidade de envolvimento que os temas provocam e não pela necessidade de se contemplar prazos ou datas. Já os espaços devem ser pensados de modo a conceber a instituição toda enquanto espaço para o desenvolvimento, e, na sala de aula, todos em empreendimentos visam à possibilidade de escolha, de contato direto e autônomo com o objeto de conhecimento, de incentivo à criatividade e à socialização.

Os processos de registro e avaliação possuem importância fundamental na reorientação do trabalho. Nos projetos, os registros fazem parte de uma memória viva do grupo. Por meio deles é possível garantir uma maior significação de todas as vivências, pois o confronto com o ponto de partida, o trajeto realizado, as metas alcançadas e a proposição de novos rumos fazem com que o grupo tenha uma visão panorâmica do seu aprendizado, conscientizando-se sobre ele.

Nos projetos, as crianças planejam junto com o professor, sendo este intérprete e organizador das relações entre a criança e o objeto de conhecimento (BARBOSA; HORN, 2008). Nos temas geradores, o professor é um amigo, um incentivador da pesquisa de vivências, que toma as impressões das crianças e o seu envolvimento com o tema explorado como base para o planejamento.

Nas duas abordagens, o fim pode não significar o encerramento do trabalho, mas sim um novo começo. Isso porque se trabalha a integração e a globalização de

conteúdos de forma que a criança compreenda as relações existentes entre eles. A compreensão do mundo, a partir do que está próximo, a partir do que já se sabe, do que se sabe pouco, mas que desafia e instiga a curiosidade, a identificação do ser como sujeito que pertence aos contextos, que deles faz parte, que os modifica, transforma, desconstrói, cria, reinventa, são defendidos, nessas abordagens, como propulsores das aprendizagens significativas. A intencionalidade, nessas propostas, é planejada e prevê o aprendizado significativo. As vivências proporcionadas não são aleatórias, com a função de ocupar. As vivências desenvolvem habilidades, decifram curiosidades, promovem a socialização.

2.3.6 Os documentos oficiais

Conforme Lopes (2011), o currículo, na educação infantil, tem sido alvo nas últimas décadas de importantes discussões acerca da necessidade de implantação de um ensino que considere princípios indissociáveis à vivência da infância e que possa ser desenvolvido de forma contextualizada e interdisciplinar. Na visão de Hernández (1998), a prerrogativa por um currículo integrado, que transponha os limites das disciplinas e que possibilite o trabalho a partir da formulação de questões, da exploração de temas ou ideias, dá-se na medida em que as urgências do mundo globalizado, no qual o desenvolvimento das ciências, o processamento das informações, dos conhecimentos, urge por um modo diferente de lidar com eles. Não é admissível, nesse contexto, o mero transpasse e aglutinação, mas sim a necessidade do estabelecimento de conversa entre os conhecimentos, de articulação, de relacionamento, para a sua ressignificação.

Com a intenção de promover a esperada integração e a interdisciplinaridade, o Ministério da Educação lançou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e em substituição à Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e em atendimento aos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1995). Em seus três volumes, o referencial traz um apanhado do que seriam os principais conteúdos a serem trabalhados na educação infantil, divididos por áreas de conhecimento e eixos de aprendizagem. O documento foi distribuído para todos os gerenciamentos de

educação infantil, anteriormente ao período eleitoral e em meio à grande repercussão crítica dos movimentos voltados à pesquisa educacional.

Palhares e Martinez (1999) questionam o modo como foi elaborado o Referencial, o qual não seria capaz de cumprir seu principal propósito – o de promover a superação da dualidade existente entre as demandas educacionais e assistenciais. Para as autoras, o RCNEI (BRASIL, 1998) tampouco é capaz de explicitar, de maneira coerente, as premissas essenciais para a promoção da qualidade no atendimento de creches e pré-escolas, uma vez que o caráter dúbio e inconsistente não é capaz de especificar, claramente, concepções sobre a criança, educação, cuidados e aprendizagem. Palhares e Martinez (1999) seguem salientando o excesso de idealizações existentes no documento, distantes da realidade precária e da falta de formação profissional adequada que assola a maior parte das redes institucionais infantis, e apontam o rechaçamento sofrido pelas produções acadêmicas da época por parte dos responsáveis pela elaboração e homologação do referencial.

Diante disso, o que se pretende aqui é apontar que o atual referencial deveria contemplar a produção que vinha sendo construída com uma prioridade para o atendimento das crianças oriundas das camadas populares, com qualidade. A representação desta forma de trabalho pode ser vista inicialmente na publicação do documento produzido por ocasião do *I Simpósio Nacional de Educação Infantil* (MEC, 1994 c). As recomendações daquele evento abordavam questões referentes às Políticas para a Educação Infantil, ao financiamento, à quantidade e qualidade do atendimento e formação do profissional de educação infantil. E é este um dos pontos que devem fazer com que o nosso olhar para o referencial seja um olhar inquisidor, um olhar crítico (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 10-11, grifo das autoras).

Cerisara (2002), em artigo sobre a prematura elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998) no contexto das políticas públicas do governo Fernando Henrique Cardoso, reitera sobre a falta de clareza no estabelecimento de concepções que justifiquem a existência da educação infantil e respondam aos questionamentos sobre o que se deve priorizar, desenvolver, propiciar nas instituições infantis. Para a autora, além de oferecer uma proposta aparentemente mais destinada a “pequenizar” os conteúdos pertencentes às séries iniciais do que a incentivar o espaço para as vivências próprias à infância, mostra-se distante de atender de modo singular a diversidade cultural existente no país.

Independentemente às críticas, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi, como previam Palhares e Menezes (1999), um marco histórico, uma vez que influenciou as práticas nesse nível de escolarização. Inegável, também, foi a influência gerada pelo referencial nos currículos dos cursos de pedagogia, como citado no capítulo introdutório deste trabalho. Estudos de Arce (2001), ao escrever sobre a repercussão do RCNEI (BRASIL, 1998) no currículo formador dos professores da educação infantil, e mais recentemente Netto, Richter e Oliveira (2010), atribuem a adoção dos novos modelos de formação docente na educação infantil como fruto das tendências econômicas neoliberais, sob o pretexto de oferecer maior autonomia e flexibilidade ao profissional da nova era.

Ainda que, conforme aponta Arce (2001), não possua caráter mandatório – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que contém premissas reticentes, porém relevantes quanto à missão da educação infantil – não deve ser descartada, no RCNEI (BRASIL, 1998), sua importância como instrumento de reflexão para o docente na organização do seu plano de trabalho, sendo este uma demanda obrigatória observada pela última LDB (BRASIL, 1996).

Para Lopes (2011), por meio de políticas como o RCNEI (BRASIL, 1998), a visão do currículo escolar como mero conjunto de disciplinas obrigatórias dá, gradativamente, lugar à noção de que o currículo “[...] busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos da sociedade, por meio de atividades planejadas às necessidades dos alunos dentro de um determinado contexto”. (LOPES, 2011, p. 31). Entretanto críticas como a de Cerisara (2002), que também são compartilhadas por Kuhlmann Jr. (2005), além de outros teóricos a respeito de um caráter propedêutico atribuído ao RCNEI (BRASIL, 1998), reforçam o coro do refreamento que a educação infantil sofre no aceite de um currículo no qual a existência de conteúdos norteadores esteja prevista.

O RCNEI (BRASIL, 1998) divide-se em dois âmbitos de experiências: Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo, tendo o cuidar, o brincar e o aprender como pressupostos do fazer pedagógico. No âmbito da Formação Social, o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe a experimentação de situações que promovam a construção do sujeito nas perspectivas de sua natureza global e afetiva, privilegiando a interação com os outros, com o meio, e consigo mesmo. Nessa

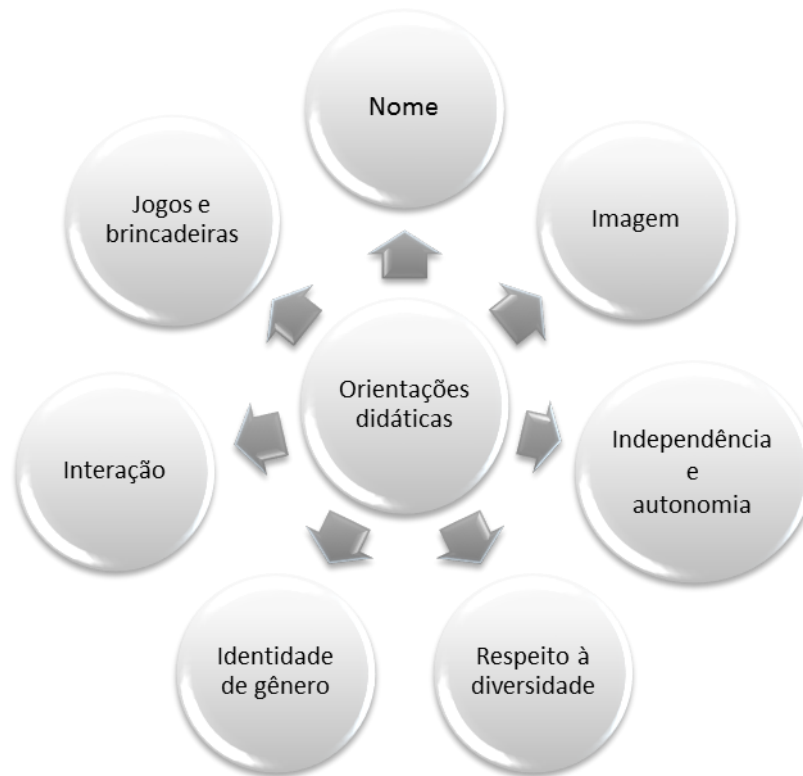
perspectiva, o documento sugere as seguintes orientações didáticas para a faixa de zero a três anos (ver figura 3) e para a faixa de quatro a seis anos (ver figura 4):

Figura 3 - Orientações didáticas do RCNEI (BRASIL, 1998) para a faixa de zero a três anos



Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (1998).

Figura 4 - Orientações didáticas do RCNEI (BRASIL, 1998) para a faixa de quatro a seis anos



Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (1998).

No âmbito de conhecimento de mundo, pretende-se desenvolver as diferentes linguagens infantis a partir da relação da criança com os objetos de conhecimento. A apropriação cultural é tida, assim, como o centro do trabalho, de modo que a cultura é aqui entendida como todo o contexto de conhecimentos acumulados historicamente, porém não de maneira estática, e sim enquanto elementos “[...] que estão em constante processo de reelaboração e ressignificação”. (BRASIL, 1998, p. 46). Os conteúdos propostos por esse âmbito de ensino estão implícitos em sete eixos norteadores, nos quais constam orientações específicas para as faixas de zero a três anos e de quatro a seis anos. Os conteúdos, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), englobam os principais aspectos culturais da produção humana, a saber:

- **Movimento:** expressividade corporal em diferentes níveis, explorada por meio de diferentes situações de aprendizagem; equilíbrio e coordenação são desenvolvidos progressivamente através de jogos, brincadeiras, manipulação de objetos em diversas situações cotidianas.

- **Música:** o fazer musical como conhecimento a ser construído através da produção de sons, exploração do silêncio, interpretação de músicas, participação em brincadeiras cantadas; e a apreciação musical por meio do reconhecimento e utilização expressiva da música em diferentes contextos, escuta de diferentes ritmos, gêneros, estilos musicais, reconhecimento de elementos musicais básicos, etc.
- **Artes Visuais:** o fazer artístico e a apreciação em artes visuais têm a exploração de diferentes linguagens artísticas como subsídios para as estratégias, de modo que as produções das crianças sejam também valorizadas enquanto produções artísticas.
- **Linguagem oral e escrita:** interesse pela leitura de histórias; familiarização gradativa com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. Ampliação gradativa de possibilidades de comunicação e expressão, elaboração, capacidade de elaborar e responder perguntas; familiarização com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escuta de textos lidos, para apreciar a leitura feita pelo professor; interesse por escrever palavras e textos, ainda que não de forma convencional; reconhecimento do nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; escolha dos livros para ler e apreciar.
- **Natureza e sociedade:** estudo da organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; objetos e processos de transformação; os seres vivos; os fenômenos da natureza.
- **Matemática:** repetição, memorização e associação; do concreto ao abstrato; atividades pré-numéricas; jogos e aprendizagem de noções matemáticas; números e sistema de numeração; contagem, notação e escrita numéricas; operações, grandezas e medidas; espaço e forma.

Na abordagem do RCNEI (BRASIL, 1998), os objetivos da aprendizagem servem como auxiliares na seleção de conteúdos e de metodologias. Estes devem

estar atrelados às capacidades individuais e coletivas que as crianças poderão desenvolver mediante o trabalho intencional do professor. O documento ressalta que essas capacidades podem expressar-se por meio de diferentes comportamentos, bem como a convergência da aprendizagem pode ocorrer em diferentes sentidos, variando de criança para criança. As capacidades das crianças são tidas como propulsoras da ampliação das aprendizagens.

A criança é tida, na perspectiva do referencial, como se em um misto das concepções de temas geradores e pedagogia de projetos: um ser histórico e social, integrante de uma família, singularmente localizada em uma sociedade em um determinado contexto histórico, que a marca em sua existência, mas que por ela também é marcado. A criança possui natureza e pensamentos singulares, e os utiliza de maneira esforçada para compreender o mundo a sua volta. Ela constrói o conhecimento a partir do uso de suas mais diferentes linguagens para relacionar-se com os outros e com o meio, dando-se o conhecimento, a partir do intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998).

Espera-se que o professor a partir de uma “formação ampla” (BRASIL, 1998, p. 41) e constante, a qual dependerá, em boa parte, de seu empenho e reflexão, assuma o papel de profissional polivalente. Essa polivalência prevê que o professor seja capaz de planejar e trabalhar de maneira articulada conteúdos de diferentes naturezas, concomitantemente ao cuidado assistencial, haja vista que, no RCNEI (BRASIL, 1998), tal cuidado consta como um conteúdo a ser trabalhado. Na proposta do referencial, vê-se, portanto, que não se faz distinção entre cuidado e educação.

Nessa perspectiva, torna-se perceptível que o RCNEI (BRASIL, 1998), não é, aparentemente, uma organização curricular que visa uma antecipação de conteúdos, ou sua miniaturização para os menores de seis anos, já que ele concebe os conteúdos como algo pertencente ao contexto cultural humano e do qual as crianças possuem o direito à apropriação. Assim sendo, as críticas feitas ao RCNEI (BRASIL, 1998), partem de interpretações que estão diretamente ligadas à concepção de criança e de ensino e aprendizagem de cada um que o analisa. O próprio documento fala a respeito de sua organização curricular:

Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia

das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças. (BRASIL, 1998, p. 46).

Vale lembrar que o documento reitera o fundamento primordial sobre a incumbência dos professores de promover a articulação entre os âmbitos:

É preciso ressaltar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças. (BRASIL, 1998, p. 46).

Partindo da premissa de que se espera que o professor ofereça meios para que a criança desenvolva e amplie a sua formação pessoal e social e o seu conhecimento sobre o mundo, pode-se inferir, então, que o referencial destina-se a ajudar na organização do planejamento do professor, propondo que os conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, os quais estão em constantes transformações e mudanças paradigmáticas, podem ser articulados e trabalhados em uma abordagem interdisciplinar.

O documento, apesar de prever a divisão de conteúdos por idades, conforme as fases de maturação infantil, não sugere um engessamento do ensino, cabendo ao professor a missão de trabalhar sob métodos que possibilitem o desenvolvimento individual e coletivo do seu grupo no sentido da expansão dos conhecimentos.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEIS (BRASIL, 2010), – a serem incorporadas sob caráter obrigatório –, não preveem, em seu texto, a utilização de conteúdos mínimos para a organização do planejamento docente. Usando linguagem mais simplificada e resumida, em detrimento ao RCNEI (BRASIL, 1998) e elaborada a partir da contribuição dos principais órgãos ligados à pesquisa e ao gerenciamento educacional do país, das interlocuções dos movimentos sociais e dos educadores, as novas Diretrizes estruturam-se sobre dois pilares da educação infantil: a interação e a brincadeira.

As DCNEI (BRASIL, 2010) destinam-se a caracterizar o trabalho na educação infantil como práticas intencionalmente planejadas e sistematizadas no Projeto Político Pedagógico da instituição. Este, por sua vez, viabiliza a participação

da comunidade, a consideração das especificidades das diferentes faixas etárias atendidas e a observação das singularidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural. O currículo constitui-se, nessa perspectiva, como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tendo por objetivo primordial da proposta pedagógica:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

E, segundo Oliveira:

A questão pedagógica é tratada pensando que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

No contexto das DCNEI (BRASIL, 2010), a criança deve ser considerada o centro do planejamento. Sua identidade enquanto sujeito dotado de cultura, produtor de uma cultura específica e possuidora de direitos deve constituir o cerne da elaboração do planejamento. Sua proposta pauta-se em uma revisão sobre os conceitos de qualidade na educação, cuidados com as crianças pequenas e o fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento, ainda que não especifiquem, mas apenas proponham a elaboração, pelo Ministério da Educação, de um currículo básico a ser contemplado.

Alguns trechos do documento referentes à parte curricular têm por eixos norteadores a interação e a brincadeira, cujas práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Assim, tem-se nas DCNEI, um importante elenco de determinações sobre os métodos a serem utilizados a fim de auxiliar o desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre... Sobre o quê exatamente? Fala-se em linguagens, em vivências, esquecendo-se, no entanto, que, conforme aponta Junqueira Filho (2008), linguagens e vivências, em uma perspectiva que realmente vise às aprendizagens significativas, são prognósticas e constituintes dos conteúdos. A prescrição de conteúdos não é garantia de aprendizagem, nem o próprio planejamento é garantia de ensino e aprendizagem, porém, como pode ser visto na análise do currículo por atividades, quando o assunto é planejar o ensino, na educação infantil, boas

intenções não significam o oferecimento de condições de aprendizagens significativas.

A maneira ampla e dispersa com que são propostas as práticas nas DCNEI, sem uma explicação mais explícita sobre o direcionamento a ser dado para cada uma dessas premissas e o próprio fato de não ser mencionado o termo “conteúdos”, pode abrir o precedente para interpretações dúbias, e por que não dizer para práticas voltadas a realização de atividades “soltas”, descontextualizadas ou à noção de que tudo é permitido, qualquer ação “bem-intencionada” é válida.

É nítido que as propostas curriculares do RCNEI (BRASIL, 1998) e das DCNEI (BRASIL, 2010) têm por intuito promover uma ressignificação nos moldes do fazer pedagógico. Os docentes estão, gradualmente, conscientizando-se sobre os malefícios causados por uma pedagogia meramente transmissiva, passando a aceitar que é importante levar em conta a identidade, os saberes, os anseios e as necessidades do sujeito, articulando-as aos saberes da humanidade e a constante evolução desses saberes. Tudo isso dentro de uma proposta que reconheça o poder de uma educação que conta com a comunidade como parceira e com as múltiplas linguagens dos sujeitos como eixos norteadores do ensino. As discussões antagônicas presentes nos dois documentos, portanto, são importantes para a reflexão que se deve tecer, aos poucos, com os avanços das pesquisas, com os movimentos pela educação de qualidade, para o alcance dos padrões de qualidade almejados. No entanto, na educação infantil, tão forte quanto à consciência a respeito da importância de um currículo que possibilite essa ressignificação, parece ser o receio de que não se assumam, com os pequenos, posturas características à organização curricular das séries iniciais.

Pensando nas questões práticas e urgentes que essas políticas inferem no contexto educativo, o RCNEI (BRASIL, 1998), como o próprio nome já diz, é uma referência curricular, na qual foram propostos eixos de conhecimento. Os eixos, quando bem compreendidos pelo professor, podem tornar-se um instrumento do qual o docente pode valer-se para a exploração dos conteúdos mínimos concernentes a cada faixa etária. As diretrizes, por outro lado, como afirma Ferreira (2012), deixam a impressão de que os conteúdos são algo para ser abordado apenas no ensino fundamental.

Se no primeiro caso a interpretação tomada foi a de que estariam antecipando-se conteúdos do ensino fundamental, no segundo existe a iminência de

uma divagação quanto a *o que* deve ser ensinado. Tiraram-se os conteúdos, privilegiaram-se os métodos. Difícil não imaginar o professor confuso na hora de elaborar seu planejamento.

Lopes (2011) coloca que o RCNEI (BRASIL, 1998), assim como várias outras propostas curriculares ao longo da história da educação infantil, não conseguiu estabelecer, de forma concisa, o que é de fato trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar. Entretanto, para esta pesquisadora, mais preocupante do que este quadro é o fato de sequer ter-se conseguido ultrapassar o dualismo de se abordar ou não conteúdos. Conforme os estudos de Ferreira (2012):

A primeira versão da história, pelo que dizem as propostas, nos leva ao beco do “tem não tem” conteúdos, que é onde a educação infantil se encontra neste momento. Como vimos, é uma história que não levará a lugar algum além deste, e permanecer neste lugar significa continuar oscilando nas posições quanto ao trabalho com conteúdos ou sem conteúdos, uma tensão, a meu ver, que engessa a área da educação infantil em torno do pensamento dicotômico, na zona de conflito onde a batalha do sim ou não se trava. (FERREIRA, 2012, p. 128, grifos da autora).

No contexto da educação infantil, se, por um lado, tenta-se romper a barreira da transmissividade *versus* participação, do cuidado *versus* educação, se concordar-se que o educando deve ser sujeito coautor do seu processo educativo; por outro, atravança-se na discussão da antecipação ou não antecipação de conteúdos, quando, na verdade, o assunto em pauta deveria ser outro, olhar o prisma pelo lado que interessa. Ao invés de debater-se sobre o adiantamento ou o não adiantamento de conteúdos – já que estes estão situados no mundo ao qual a criança pequena também faz parte e não em um universo paralelo restrito às séries iniciais –, concordando com Ferreira (2012), seria mais útil saber quais conteúdos são interessantes e necessários para as crianças da educação infantil.

Como aponta Ferreira (2012), o círculo sobre a questão do *com ou sem* conteúdos continua, enquanto o trajeto deveria ser o de identificar o que são os conteúdos para a educação infantil, ou ainda, quais conteúdos são importantes para cada grupo específico de alunos.

2.3.7 Alternativas para o impasse dos conteúdos: As Linguagens Geradoras

Reconhecida a importância do ato de planejar, as inferências das propostas curriculares e as tensões que regem esse campo, passa-se, então, a tecer algumas considerações a respeito de uma proposta que visa oferecer alternativas para o processo de seleção e articulação de conteúdos: as Linguagens Geradoras de Junqueira Filho (2008).

Nessa abordagem, os conteúdos são concebidos como pertencentes a tudo o que cerca o universo infantil. Para selecionar aqueles que são mais significativos para as crianças, aqueles que elas querem porque precisam conhecer mais do que qualquer outro em determinado momento de suas vidas (JUNQUEIRA FILHO, 2008), o professor lança mão de recursos que lhe permitem conhecer seus alunos e a relação que estes estabelecem com as vivências que lhes são proporcionadas.

Na formação acadêmica em pedagogia, um dos jargões que mais se ouve é o que pressupõe ao professor da educação infantil a “observação constante”. No entanto, de fato, isso é colocado em prática de maneira intencional e comprometida? Os alunos são observados, desde a sua entrada na creche até a saída. Os educadores estão junto a eles nos momentos de refeições, no parque, nas atividades, nos choros, nas brincadeiras de faz de conta, eles estão sempre de olho nos alunos. Mas os docentes os enxergam de fato?

Se planejar implica conhecer para então projetar, organizar, intencionar, é cabível refletir sobre o quanto se conhece os alunos seus interesses e suas necessidades, para o planejamento das vivências deles na educação infantil.

Fatidicamente, como aponta Junqueira Filho (2008), o desdobramento das atividades oferecidas às crianças, em sua maioria, não tem a ver com o que realmente elas desejam ou precisam aprender. As atividades, do modo como elas vêm sendo organizadas e aplicadas pelos professores, pouco contribuem para a compreensão dos alunos sobre o mundo, e, conseqüentemente, sobre as mudanças que professores e alunos almejam que aconteçam na realidade.

É comum ouvir nas falas informais de professores da educação infantil a tarefa dificultosa que é fazer as crianças terem sua atenção por um período relativamente maior de tempo em determinadas atividades. No entanto não é difícil perceber que os professores sequer referem que seus alunos não interagem de forma prazerosa, ou que não compreendem o sentido do que fazem, ou ainda, que

não estão capacitados a transcender aquele contexto de atividade, aplicando o que aprendem em outras situações de sua vida ou a propor novos questionamentos a respeito de determinado tema.

Segundo Junqueira Filho (2008), para que as vivências possam ser de fato significativas ao desenvolvimento das crianças, os conteúdos devem basear-se, prioritariamente, naquilo que as crianças querem porque precisam aprender, e que esboçam, constantemente, por meio de todas as suas expressões durante a exploração das linguagens oferecidas a elas em situações de aprendizagem, e não em atividades. As linguagens geradoras podem ser entendidas, então, como canais de comunicação entre as crianças, o professor e os conteúdos ou temas que estão prementes às necessidades e interesses das crianças.

Para chegar a essa proposta de organização curricular, o autor baseia-se no conceito de semiótica de Pierce (1972) a respeito da relação existente entre os diferentes tipos de linguagem e o objeto. Essas linguagens geradoras compõem tudo o que é produzido pela humanidade, não se atendo apenas à noção de algo que possa ser transcrito, ou reproduzido artisticamente. Daí, a necessidade de proporcionar, na educação infantil, vivências que vão além das tradicionais atividades ou trabalhos. As vivências têm, nessa perspectiva, um significado amplo e abrangente, pois englobam e valorizam todas as situações cotidianas experimentadas na educação infantil, sem, no entanto, perder de vista o foco na intencionalidade, nos objetivos a serem atingidos.

Na *teoria dos signos* de Pierce, por intermédio da exploração de diferentes formas de linguagens, o sujeito esboça a sua percepção sobre o mundo que o cerca, sobre o outro e sobre si mesmo, ao passo que ele também é afetado por essa relação. Nesse sentido, a exploração das linguagens produz os signos ao mesmo tempo em que reinventa as significâncias. As situações de aprendizagem possuem, assim, significado mais amplo e valioso do que poderia supor o professor:

A situação de aprendizagem é o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade prática elaborada pela professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem, que, por um lado, ela considera sejam importantes às crianças – para conhecimento de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo – e, por outro lado, possibilita à professora ir conhecendo as crianças – pelo que delas parece, por meio das produções das mesmas em diferentes linguagens, ao interagirem, em situações de aprendizagem, junto aos objetos de conhecimento-linguagem propostos pela professora, via parte cheia do planejamento. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 55).

Na perspectiva apresentada pelo autor, o professor e os alunos são coautores do planejamento, uma vez que o que orienta as tomadas de rumo são os signos produzidos pelos alunos durante as vivências, na sua relação com o objeto, em suas produções, acompanhados, mediados e registrados pelo professor. Assim sendo, o planejamento, através das linguagens geradoras, implica no conhecimento de que existem saberes a serem incorporados e organizados antes da chegada das crianças à escola; na chegada delas (no início do ano letivo) e durante as primeiras semanas que seguem – completando no contato direto com elas, o conhecimento que se iniciou antes de sua chegada –, e após esse primeiro contato, durante a sua trajetória por meio do desenvolvimento dos projetos pautados naquilo que as crianças querem porque precisam saber.

Os conhecimentos a serem assegurados antes da chegada das crianças à escola compõem a *parte cheia do planejamento* (JUNQUEIRA FILHO, 2008) e estão relacionados à experiência do professor, à sua formação, aos conhecimentos teóricos a respeito do desenvolvimento infantil e da forma como a criança aprende, às suas escolhas pessoais, às metas educacionais do projeto pedagógico da instituição e àquilo que ele acredita que seja importante de ser propiciado ao grupo de crianças com as quais atuará.

Esses conhecimentos serão aliados ao conhecimento prévio daquelas crianças que comporão o seu grupo, através de diversas formas possíveis, do contato com as famílias, com os professores que já atuaram com aquelas crianças e o seu material registrado sobre elas, etc. Todas essas informações ajudarão na organização da parte cheia do planejamento que será colocada em prática por meio dos conteúdos-linguagens oferecida em diversas situações de aprendizagem que o professor considere pertinente àquele grupo.

Atento ao envolvimento das crianças com esses conteúdos-linguagens, à relação que estabelecem com eles, e aos signos produzidos pelas crianças, por meio de sua mediação enquanto educador, o professor é capaz de captar aquilo que para as crianças é mais significativo de ser trabalhado na *parte vazia do planejamento* (JUNQUEIRA FILHO, 2008), por intermédio de projetos que visem responder a questões que movem interesses e necessidades infantis. Ou seja: da relação produtora de signos - que envolve a criança, o objeto e o professor -, são

identificados, então, os conteúdos-linguagens mais significativos às crianças e que irão compor a parte vazia do planejamento por meio de projetos

[...] cujo objetivo é abordar – desenvolver, problematizar; responder, devolver às crianças, de forma organizada – o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento da vida de um grupo, as crianças “querem porque precisam saber” mais do que qualquer outro. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 75, grifos do autor).

Para uma melhor sistematização desse processo, o professor utiliza uma planilha a ser preenchida quinzenalmente para planejamento e avaliação das “escolhas, prioridades e investimentos” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p.60) feitos com relação aos conteúdos-linguagens oferecidos na parte vazia do planejamento.

Nesse sentido, é perceptível a importância que existe na realização de um diagnóstico sistematizado e constante, que se caracteriza, principalmente, por pautar-se em observações e interações que valorizam todos os momentos das crianças na creche como situações de aprendizagem, das quais emergem signos relevantes ao conhecimento do professor para a orientação dos demais elementos do planejamento.

O planejamento por meio de linguagens geradoras possui as características dos sujeitos para quem se destina – professores e alunos – sendo, portanto, intransponível, pois carrega consigo a identidade desses sujeitos e aquilo que para eles é significativo. As premissas norteadoras das linguagens geradoras serão retomadas na análise dos dados da pesquisa no capítulo 4.

3 METODOLOGIA

O campo educacional, antes tido como ambiente passível de análise à luz de enfoques quantitativos, os mesmos utilizados para os estudos de ciências naturais, nos últimos anos, vem passando por importantes mudanças quanto aos métodos empregados para investigação de seus fatos. Essas mudanças têm contribuído para os avanços nas discussões de questões que, durante muito tempo, permaneceram marginalizadas nos fóruns pertinentes à escola.

Com a ascensão de modelos alternativos de pesquisa, chamados de qualitativos, as metodologias de abordagem quantitativa foram gradualmente sendo substituídas pelos estudos de caso, narrativas, observação participativa, etc. Tais métodos possibilitaram a abertura de vertentes operacionais, que representam uma substantiva mudança nos paradigmas na pesquisa educacional e uma forma de movimentar a discussão a respeito dos problemas educacionais (PARAÍSO, 2004).

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado, pauta-se na perspectiva qualitativa de pesquisa, acreditando que essa abordagem confere ao pesquisador a possibilidade de analisar os fatores que constituem a realidade educacional sob um olhar reflexivo, considerando que uma mesma prática contém origens, consequências e interpretações variadas e que, se analisadas apenas sob uma ótica homogeneizadora e sistematizada, não seria capaz de contribuir para a elucidação das complexas questões educacionais.

Triviños (1987) aponta como fatores substanciais e justificadores à execução da pesquisa de cunho qualitativo o contato direto com o objeto estudado em seu ambiente natural, conferindo maior autenticidade e possibilidade de levantamento de dados que ficariam inaparentes no caso das abordagens quantitativas; o método descritivo de registro e análise, operando como ferramenta contextualizadora e explicativa na compreensão dos fenômenos; a preocupação com o processo de que derivam os fatos – em contrapartida à simples apresentação de resultados; a análise indutiva contemplada na abordagem – no intuito de contextualizar o “todo” na compreensão dos fenômenos sociais; e, por último, a observação do significado que cada sujeito atribui sobre o contexto ao qual pertence, como premissa para o entendimento da relação que estabelece com o objeto central da pesquisa.

A abordagem qualitativa de pesquisa em educação torna-se, nesse sentido, apropriada para a compreensão dos fenômenos sociais presentes na educação

infantil a qual é permeada pelas subjetividades constituintes dos sujeitos e situações que a compõem e que incidem diretamente no planejamento.

3.1 SOBRE A ESCOLHA DA TÉCNICA E DOS SUJEITOS

O planejamento, como já mencionado anteriormente, consta, dentre as inúmeras pautas do trabalho docente na educação infantil, como um tema imbricado e de concepções variadas. Por esse motivo é um dos assuntos que mais gera receio de ser abordado pelos educadores. Nesse contexto, viu-se no uso da técnica de grupos focais a melhor possibilidade de assegurar que os professores explanassem sobre o assunto de maneira livre e espontânea, conseguindo, assim, o máximo de consistência em suas falas. Para Morgan e Krueger (1993), a coleta de dados por meio dessa metodologia tem por objetivo captar, a partir das trocas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações - dados que não seriam possíveis de ser coletados por outros métodos.

Para responder aos questionamentos a respeito da elaboração do planejamento na educação infantil, o melhor caminho a percorrer seria o de entrar em contato direto com os professores por meio de suas falas, captadas através da realização da técnica do grupo focal. De acordo com Tardif (2002), as pesquisas sobre ensino têm “o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores e ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”. (TARDIF, 2002, p. 230). Assim sendo, foram elencados como participantes da pesquisa, professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Itajaí, tendo por critério que todos fossem graduados em Pedagogia.

Uma das intenções foi a de tornar a pesquisa mais abrangente e heterogênea possível, explorando aspectos que pareceram relevantes investigar dentro do tema da pesquisa. Assim, foi considerado importante verificar a existência ou não de uma diferenciação no modo de planejar o cotidiano entre professores contratados, efetivos iniciantes e efetivos experientes.

Nesse sentido, foram organizados três grupos focais que contemplassem os seguintes aspectos: um grupo formado somente por professores admitidos em caráter temporário (ACT); outro grupo por professores efetivos iniciantes com até 10

anos de experiência como docentes; e o último grupo formado por professores com 18 ou mais anos de docência. Os grupos seriam ouvidos em diferentes encontros.

No ato do convite (ver Apêndice B), a metodologia utilizada, os mediadores que estariam presentes no local, a natureza da pesquisa, nomeada *O cotidiano na Educação Infantil*, bem como o fato de ser registrada em áudio e filmagem em câmera digital, foram mencionados aos possíveis participantes. A intenção inicial era a de convidar 45 professores, 15 deles, atuantes em salas de berçário, 15 atuantes em turmas com idades entre 2 e 3 anos (maternais), e outros 15 atuantes nas turmas 4 à 5 anos de idade, compreendendo o jardim 2 e a pré-escola. Esperávamos com esta organização que ao menos 6 professores comparecessem em cada grupo, sendo este o número mínimo exigido para a realização do grupo focal.

Entretanto, foram encontrados apenas 40 professores com perfis correspondentes aos objetivos de cada grupo focal. Dos 40 professores convidados, 19 compareceram para as entrevistas. A maioria dos profissionais convidados aceitou participar, porém, alguns deles, mesmo apresentando-se solícitos quanto ao convite, não garantiram certeza de sua presença no dia da realização do grupo. No quadro 2 a seguir, encontra-se a caracterização dos participantes, cujos nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

Os profissionais participantes da pesquisa trabalham em Centros de Educação Infantil (CEI) pertencentes a bairros periféricos e, também, ao centro da cidade - apesar de não ter havido, *à priori*, a preocupação quanto a localidades específicas a serem contempladas.

Quadro 2 - Perfil dos Professores Participantes

Participantes do 1º Encontro		
Nome / idade	Turma	Tempo de serviço
Ana / 33 anos	Jardim 2	13 anos
Maria / 29 anos	Berçário 2	9 anos
Solange / 48 anos	Berçário 2	4 anos
Participantes do 2º encontro		
Nome/ idade	Turma	Tempo de serviço
Graziela / 28 anos	Berçário 2	2 anos
Helena / 57 anos	Pré-escola	4 anos
Laura / 30 anos	Pré-escola e Jardim 2	8 anos
Luana / 42 anos	Maternal 2	5 anos
Márcia / 52 anos	Maternal 2	2 anos
Paula / 28 anos	Pré-escola	4 anos
Priscila / 39 anos	Pré-escola	9 anos
Talita / 37 anos	Jardim 2	5 anos
Participantes do 3º Encontro		
Nome/ idade	Turma	Tempo de serviço
Angélica / 36 anos	Jardim 1	18 anos
Aline / 33 anos	Jardim 2	24 anos
Antônia / 50 anos	Berçário 1	24 anos
Deise / 43 anos	Maternal 2	21 anos
Inês / 44 anos	Maternal 2	29 anos
Luísa / 41 anos	Jardim 2	23 anos
Mário / 37 anos	Jardim 1	18 anos
Mariza / 35 anos	Berçário 2	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora para fins de Pesquisa.

3.2 COLETA DE DADOS

Os grupos focais foram realizados no bloco do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no campus de Itajaí. Foi organizado um roteiro para auxiliar na contextualização e mediação dos assuntos a serem abordados (ver Apêndice C). Nele, foram estabelecidas três unidades condutoras as quais funcionariam como contextualizadoras do diálogo com os professores. Os temas escolhidos foram fundamentados no conhecimento de que o conceito de planejamento “pedagógico”, como usualmente utilizado pelos professores, está diretamente ligado ao: Cotidiano na educação infantil; Saberes Docentes, provenientes da formação acadêmica e provinda das experiências vividas; e Currículo, tema inerente à exploração de estudos sobre o planejamento, sendo este uma das ramificações da questão curricular.

Para apresentar de maneira descontraída e dinâmica, conforme indica Flick (2004), os temas a serem explorados, foi elaborada uma apresentação em *Power*

Point, contendo imagens do cartunista italiano Francesco Tonucci (1997), o *Fratto*, desenhadas para seu livro *Com Olhos de Criança*.

Para cada um dos três tópicos, *Cotidiano*, *Saberes Docentes* e *Currículo*, foram elencadas imagens ilustrativas da obra de Tonucci (ver Apêndice C) diretamente ligadas aos elementos presentes no planejamento, segundo Gesser (2011), Sant'anna *et al.* (1998): diagnóstico, objetivos, conteúdos, estratégias, espaço, tempo, registro e avaliação. A intenção do uso das imagens foi de que os professores pudessem, de forma descontraída e espontânea, falar sobre suas práticas, para, a partir disso, serem colhidos indícios caracterizadores do planejamento realizado. As intervenções feitas pela mediadora foram no sentido do esclarecimento das falas apresentadas.

Como forma de registro dos encontros, foram utilizadas filmagens com câmera digital e gravações de áudio. A dinâmica executada foi a mesma para todos os grupos: leitura do termo de livre e esclarecido, apresentação dos participantes, justificativa para a realização do grupo focal e o debate.

No primeiro grupo compareceram apenas três professoras. Nesse dia, a ocorrência de um temporal forte na cidade contribuiu para a desistência de algumas das professoras que haviam confirmado presença. Elas avisaram sobre suas ausências por telefone - as demais não compareceram e também não justificaram o não comparecimento. Toda a organização foi mantida e o roteiro, já estipulado, foi seguido. Esse encontro, devido ao pequeno número de participantes, iria constar como uma experiência, um teste para os demais. No entanto, já durante a entrevista, pôde-se perceber que as respostas, as reflexões e os depoimentos daquelas professoras não poderiam ser descartados. Esperar-se-ia, então, a realização dos demais grupos para avaliar a necessidade de esse encontro ser refeito ou não.

Após a realização do último grupo, constatou-se que as falas das professoras do primeiro grupo, as ACTs, não apresentavam diferenças substanciais em relação aos depoimentos dos demais grupos, não havendo necessidade, assim, de realização de um novo encontro. Optou-se, dessa forma, por validar suas falas. Do mesmo modo, foi percebido que os discursos presentes nos três grupos não apresentavam diferenças significativas do ponto de vista investigativo pertinentes à pesquisa. Assim sendo, foi descartada a necessidade de serem analisados aspectos referentes à condição contratual e ao tempo de serviço dos professores.

3.3 PROCESSO DE ANÁLISE

A análise dos dados deu-se a partir da escuta das gravações dos grupos focais e sua transcrição na íntegra. Recorreu-se à visualização de imagens dos vídeos realizados nos momentos em que o áudio tornava-se incompreensível e, também, para registrar as reações mais fortes ou imprecisas por parte dos participantes.

Ao término das transcrições, todos os textos foram lidos atentamente e foram identificados e destacados, por meio de cores, fragmentos do texto, contendo indícios dos elementos do planejamento: diagnóstico (azul), objetivos (verde), seleção de conteúdos (vermelho), estratégias (laranja), tempo (roxo), avaliação (rosa), registro/replanejamento (marrom), pois foi sobre esses elementos que se deu a discussão dos dados. Após esse processo de codificação, segundo as orientações de Laville (1999), esses fragmentos coloridos foram recortados e distribuídos em uma tabela em que constavam os elementos do planejamento já citados, sendo elaborado, assim, o quadro analítico (Ver apêndice D). No mesmo quadro, foram grifados nos fragmentos, os eixos de significância que, no entanto, não foram analisados isoladamente do restante dos fragmentos dos quais provinham. Os eixos serviram apenas para uma melhor visualização da pesquisadora sobre os pontos centrais a serem analisados nas falas.

Vale ressaltar que, conforme Laville (1999), esses fragmentos foram extraídos do “todo” e que as falas não se encontram em um contexto impermeável de categorizações a respeito dos elementos do planejamento, sendo isso já estimável na realização de grupos focais. Como já mencionado, os próprios elementos do planejamento, nas perspectivas escolhidas por esta pesquisa, não se dão de forma isolada, sendo eles pressupostos integrados que se complementam e que se constituem progressivamente. A opção por analisá-los separadamente se deu no intuito de compreender melhor o seu funcionamento e a sua prática pelos professores. Os discursos dos professores foram marcados por idas e vindas quanto a esses elementos. Houve grupos (G2 e G3) que ativeram suas falas mais a contextos de influência externos do que aos elementos propriamente ditos. Entretanto, esse fato acabou sendo enriquecedor para a pesquisa de modo geral, pois foi através disso que se pôde compreender melhor o contexto do planejamento e das práticas dos professores. Contexto este que se encontra permeado por

influências que, conforme Spodek e Brown (1996) e Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), fazem com que as práticas dos professores sofram uma mediação nem sempre positiva dos fatores constituintes do ambiente escolar e, até mesmo, de fatores que vão além desse ambiente.

Nesse sentido, a análise que segue tem por intuito compreender o planejamento dos professores, visto que foram analisados seus discursos sobre suas práticas e sobre contextos influenciadores citados por eles, enquanto se estabeleceu um diálogo com os pressupostos teóricos regentes do planejamento educacional como um todo e também do planejamento educacional exclusivo à educação infantil. Considera-se relevante adiantar que:

- as metodologias citadas pelos professores para a prática de seus planejamentos são os temas geradores e a pedagogia de projetos;
- para facilitar a identificação das características dos professores ouvidos, além de seus nomes fictícios, a turma em que atuam e a metodologia utilizada são identificadas entre parênteses pelo grupo focal ao qual pertencem, deste modo: G1 para grupo focal 1, G2 para grupo focal 2, G3 para grupo focal 3.
- na análise de elementos de conteúdos, estratégias e tempo, optou-se por agrupamentos de falas que apresentam as diversas nuances presentes nos discursos sobre a organização desses elementos. No entanto, esses agrupamentos não se encontram impermeáveis aos demais contextos indicados pelos professores durante os grupos focais.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão discutidos os dados mais relevantes coletados nos grupos focais. A discussão será dividida pelos elementos mínimos do planejamento propostos por Vasconcellos (2010), Sant'anna *et al.* (1998) e Gesser (2011) e identificados nos modelos de planejamento adotados pelos professores, sendo eles temas geradores e pedagogia de projetos: Os elementos são: diagnóstico, objetivos, conteúdos, estratégias, tempo, espaço, registro e avaliação.

4.1 SOBRE O DIAGNÓSTICO

Ao pensar em um conhecimento dinâmico da realidade do educando, o diagnóstico consta, para Gesser (2011), como um processo contínuo, no qual a observação constante deve permear todas as ações do professor. Para Junqueira Filho (2008), o diagnóstico é um processo que se inicia antes mesmo do início do ano letivo. Segundo o autor, o professor deve procurar conhecer seus alunos antes mesmo de recebê-los, procurando investigar todas as informações possíveis sobre eles, através do diálogo com suas famílias e com seus professores do ano anterior. Esse diagnóstico, aliado aos conhecimentos que provém da experiência do professor no abarcamento dos conteúdos-linguagens correspondentes à faixa-etária do grupo, ajudará na preparação do recebimento das crianças. Esse processo é tido por Junqueira Filho (2008) como a elaboração da parte cheia do planejamento. Essa etapa completa-se com a chegada das crianças à escola. A partir de então, o professor irá observar e interagir junto às crianças na exploração das linguagens-conhecimento oferecidas, para que, a partir dessa observação-interação, ele possa conhecer melhor a relação entre a criança e a linguagem-conhecimento vivenciada, ao passo em que também é compreendida a sua função de professor pela criança, e consequentemente a função da escola para a criança.

De modo geral, na escuta dos grupos focais, os termos designados pelos professores para caracterizar a realização do diagnóstico foram “estudo diário”, “observação”, “olhar”, “ver”, “leitura através da sensibilidade”. Os professores demonstraram compreender que a observação deve ser uma constante na busca pela identificação daquilo que precisa ser trabalhado. Isso se expressa em falas como as da professora Luísa, com a qual concordam, no grupo 3, as professoras

Aline (Jardim 2, Pedagogia de projetos) e Angélica (Jardim 1, Pedagogia de projetos):

- A gente **observa** cada um na sua sala, o que a criança quer né? (Luísa, G3, Jardim 3, Temas geradores).

Para Kramer (1991), no planejamento regido por Temas geradores, a observação tem por objetivo captar os temas pertinentes a serem investigados. No entanto, a observação por si só não garante que se identifiquem os temas relevantes a serem estudados. É importante, segundo a autora, durante esse processo de diagnóstico, oferecer contextos para que as crianças possam expor seus interesses e suas necessidades por intermédio de variadas oportunidades a serem geridas pelo professor. Os demais professores do grupo 3 não se manifestaram a respeito do diagnóstico.

As falas de algumas professoras do grupo 2, como Helena, apontam que a conversa é uma das formas utilizadas para a identificação da realidade das crianças:

- Nós temos a hora da **conversa**, nós temos no nosso **cotidiano**, e nós vamos **percebendo** através disso. (Helena, G2, Pré-escola, Projetos).

Essas “horas da conversa” são conhecidas na tradição da educação infantil. No Currículo por atividades de Marinho (1978), o professor utiliza o início do período cotidiano para conversar sobre novidades, sobre a programação do dia, dentre outras coisas. Entretanto, do modo como tradicionalmente fazem parte do cotidiano das instituições, essas conversas não possuem em si significativa importância para o diagnóstico da realidade do grupo ou das crianças individualmente, sendo usadas como um momento de socialização (BARBOSA; HORN, 2008) e de externalização das “novidades” apontadas por algumas crianças.

Para Angotti (2010), as interações entre professores e alunos inferem um caráter de distanciamento entre “dois mundos distintos” em que se esquece a relação entre professor e aluno enquanto “uma relação entre humanos ávidos de intercâmbio intelectual e afetivo, de sentimento e emoções, enfim, uma relação que se caracterize pela necessidade de proximidade”. (ANGOTTI, 2010, p. 66). Para a autora, nessas interações, nas quais é possível visualizar uma espécie de monólogo, cujas conversas parecem já esperar por respostas que, quando não são oferecidas do modo esperado, são respondidas pelo próprio professor, a qualidade

da comunicação estabelecida faz com que o professor sonegue as reais necessidades e interesses infantis por desconhecê-los.

Esses momentos de conversa seriam oportunidades importantes de captar signos sobre aquilo que as crianças querem e precisam expressar verbalmente, servindo como um dos aportes para a orientação do planejamento, por meio de uma relação pautada na intencionalidade do “intercâmbio intelectual e afetivo” (ANGOTTI, 2010, p. 6) no qual a espontaneidade desse lugar ao monólogo.

A professora Márcia (G2) aponta como ser importante também na realização do diagnóstico o diálogo com os pais:

*- De imediato se sabe que é uma **boa conversa com os pais**, pra conhecer mais sobre a criança, sobre a família, enfim, isso é imprescindível. (Márcia, G2, Maternal 2, Temas Geradores).*

A fala da professora vem ao encontro da premissa de Kramer (1991) que indica o contato com os pais como importante elo do qual emergem indícios sobre a realidade das crianças. Ainda, segundo a professora Márcia, no início do ano letivo, é importante preparar o ambiente para receber as crianças antes de qualquer outro planejamento. Conforme apontado anteriormente, Junqueira Filho (2008) considera essa preparação imprescindível, bem como o conhecimento de outras informações possíveis a respeito das crianças, imprescindíveis à elaboração da parte cheia do planejamento.

A professora Márcia aparenta, ainda, compreender que os signos oferecidos pelos bebês podem dar-se sob variados contextos e formas de expressão:

*- [...] Através de **diversas formas de expressão**, do sorriso, do olhar, do choro, né? Dessa forma eu vou saber a necessidade dela. Então eu vou estar sabendo* se ela precisa trocar fralda, se ela precisa de banho, se ela tem fome, se o choro dela é por que ela tá doente, né? Por ser mãe, mesmo se ela precisa de um colo. Esta é a forma de o professor perceber, é a **avaliação constante**, tem que ter. (Márcia, G2, Maternal 2, Temas Geradores).*

A professora utiliza o termo “avaliação constante” no sentido da observação constante das necessidades assistenciais das crianças, sendo isso de extrema importância. Entretanto, é preciso ressaltar que esses momentos destinados aos cuidados também são vivências importantes para o desenvolvimento infantil e compreendem também situações de aprendizagem contendo linguagens-conhecimentos. Seria importante, nesse sentido, que a professora também se

mantivesse atenta aos signos que são produzidos nesses momentos como propõe Junqueira Filho (2008) para que, a partir deles, possa orientar seu planejamento, visando não só o atendimento de cunho biológico, mas também à contemplação de demandas cognitivas, motoras e lúdicas que podem desencadear projetos significativos para o grupo.

No grupo 2, chamam a atenção as falas de Talita e de Paula. As duas professoras, as quais trabalham no mesmo CEI e que usam, também, as conversas como instrumento de diagnóstico, acreditam que a sensibilidade e a afetividade do professor são importantes instrumentos a serem colocados em prática para a identificação daquilo que as crianças querem porque precisam e que esses elementos não estão previstos em nenhum currículo:

- [...] então eu acredito que uma das formas de **perceber** isso (a necessidade da criança) é a questão da **sensibilidade** do professor. (Paula, G2, Pré-escola, Temas geradores).

- **Não tá no currículo**, e tanto as crianças que tão no parcial como no integral, há essa necessidade, há esse aconchego... (Talita, G2, Jardim 2, Temas geradores).

As professoras possuem a consciência de que o professor é capaz de colocar em prática saberes específicos à sua função, tais como a leitura da realidade através da sensibilidade, da afetividade. A professora Talita falou sobre a questão da sensibilidade em um momento no qual citava uma passagem de sua carreira como professora, em que uma aluna sua encontrava-se com sérios problemas emocionais devido à aparente falta de demonstração de afeto por parte da mãe. Ela descreveu ter conseguido, por meio da sensibilidade e do diálogo com a mãe da criança, sanar a situação em questão. Pela observação de signos produzidos, a todo o momento, pela aluna da professora Talita, esta passou a investigar os problemas que estavam ocorrendo com a criança. Nesse sentido, foi através da identificação dos signos gerados pela criança, aliada à sensibilidade intrínseca aos saberes docentes, que a professora Talita conseguiu estabelecer um elo de confiança com mãe e filha e melhorar a situação em questão. As demais professoras do grupo 2, Laura, Graziela, Luana e Priscila, não se manifestaram sobre este elemento do planejamento.

A professora Solange do grupo 1 apresentou uma concepção parecida com a de Paula e Talita. Ela afirma que o diagnóstico deve partir das percepções

oferecidas pelo cotidiano com as crianças. Ela cita o “olhar diferenciado” do professor como premissa fundamental para que sejam captados temas do cotidiano:

- *Tens que ter aquela sensibilidade, tens que ser **sensível, observador**.*
(Solange, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

A professora mencionou, também, o estudo do cotidiano como forma de perceber as necessidades e interesses infantis:

- *Eu acho é um... muito trabalhar com aquilo está no teu **dia-a-dia**, tens que ter um **olhar diferenciado**, esse olhar diferenciado tem que existir.*
(Solange, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

A professora disse, ainda, que, cotidianamente, muitos são os temas que podem surgir apontados pelos interesses infantis. As professoras do grupo 1, Ana (Jardim 2, Pedagogia de projetos) e Maria (Berçário 2, Pedagogia de projetos), concordaram com Solange. A professora referiu-se à crença de que os conteúdos estão presentes em tudo o que permeia o cotidiano, situação apontada, também, por Junqueira Filho (2008). No entanto, o trabalho com essas necessidades e interesses, que provém do dia-a-dia, prescinde, conforme Barbosa e Horn (2008), do preparo por parte do professor, do conhecimento, da atualização de estudos, para que não se tornem esses ricos temas advindos da realidade próxima e em movimento, mera aglutinação de conteúdos e de atividades.

Nos projetos, o olhar atento do professor tem de ser sobre aquilo que inquieta o grupo, que instiga e que pode constituir-se em um questionamento que desafia o grupo e conduz o trabalho. Tais questionamentos, no entanto, nem sempre estão tão visíveis, tão explícitos. É na busca desses temas que o “olhar diferenciado” do professor, ao qual a professora Solange refere-se, deve estar aguçado e sistematicamente organizado, conforme apresentado por Gesser (2011).

Para Gesser (2011), a observação deve ser sim um procedimento que se dá em todos os momentos da interação entre professor e aluno, porém se faz necessária, também, sua sistematização para que a observação não perca de vista seus objetivos, os quais podem ser provenientes de conhecimentos prévios dos alunos, sendo parte da realidade cotidiana, dos acontecimentos presentes ou de estudos anteriores.

Segundo Junqueira Filho (2008), mais do que perceber que os conteúdos estão presentes em tudo o que rodeia o universo infantil, é preciso estar atento à

relação estabelecida entre a criança e esses conteúdos, que são também linguagens geradoras de conhecimentos.

Supostamente, os professores que se manifestaram a respeito do diagnóstico, ainda que se reportem à observação constante do cotidiano e ao diálogo como formas de conhecer interesses e necessidades de seus alunos, não o fazem de forma consciente e eficaz no que se refere à concretização desse elemento como fundamental à orientação geral do planejamento.

Não foi identificada, nas falas, uma sistematização dessas observações citadas pelas professoras a fim de orientar o planejamento de vivências. Tampouco é possível discorrer sobre a existência de uma preocupação por parte delas em observar as entrelinhas existentes nas relações que as crianças estabelecem com os conteúdos-linguagens oferecidos, como adverte Junqueira Filho (2008).

No que diz respeito ao uso da sensibilidade, esta, aparentemente, se dá preferencialmente no intuito de sanar problemas observados em episódios específicos de forma isolada. No decorrer das análises, será possível perceber que a sensibilidade docente não entra em cena na elaboração do planejamento, de forma a efetivamente captar as necessidades e os interesses dos alunos e traduzir-se em estratégias que promovam de fato o desenvolvimento das crianças.

4.2 SOBRE OS OBJETIVOS

Segundo Gesser (2011), Sant'anna *et al.* (1998) e Vasconcellos (2010), os objetivos expressam os conhecimentos e habilidades que se pretendem atingir com o grupo a partir do levantamento das necessidades e interesses dos educandos. No desenvolvimento de temas geradores, os objetivos são definidos logo após a leitura da realidade do grupo, estando ligados às metas educacionais. Entretanto, sendo o planejamento, nessa perspectiva, um conjunto de procedimentos em constante movimento e reorientação, o professor deve estar sempre atento ao para que está planejando. Assim sendo, os objetivos são mutáveis (KRAMER, 1991).

Nos projetos, o objetivo geral é lançado a fim de se responder a uma problemática. Podem ainda haver vários outros objetivos a serem alcançados, estes possuindo caráter mais específico, estando ligados a hipóteses previamente

levantadas pelas crianças a partir de seus conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008).

Junqueira Filho (2008) aborda uma perspectiva de projetos que se divide em duas categorias. A primeira diz respeito à parte cheia do planejamento no qual os projetos são “frutos das crenças e escolhas da professora ou professor” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 75). Na segunda categoria, estão os projetos que surgem do inusitado, daquilo que é captado através dos signos que são produzidos pelas crianças e que traduzem o que elas querem porque precisam aprender. Nessas perspectivas, os objetivos a serem formulados seguem, no primeiro caso, as necessidades de aprendizagem conhecidas pelo professor por meio de sua formação, experiência, sensibilidade, enfim de sua identidade docente. No segundo caso, os objetivos visam contemplar os interesses e as necessidades sinalizadas pelo grupo. Tais objetivos amplificam-se ou refinam-se conforme as reações do grupo no desenvolvimento.

Nas falas dos grupos focais, o termo “necessidades” e, por conseguinte, o respeito a elas, foi constante. As necessidades das crianças são tidas como pontos de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem. No grupo 1, Solange (Maternal 2, Projetos) e Ana (Jardim 2, projetos) afirmam priorizar as necessidades das crianças na elaboração do planejamento. Maria (Berçário 2, Projetos), do mesmo grupo, concorda com as professoras, no entanto, em suas falas, é perceptível que a contemplação dessas necessidades está voltada a atender apenas as demandas assistenciais dos bebês:

*- A troca eu faço diferente, eu faço **a troca conforme a necessidade** da criança. (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).*

Há quem considere a observação das “necessidades” em uma perspectiva mais “global” no trato com os bebês. Pode-se perceber isso na fala da professora Márcia, do grupo 2:

*- A **necessidade da criança é da rotina logicamente né? Da alimentação, higiene, carinho, atenção, brincar.** Ela necessita ser **ouvida**, por exemplo: eu vou colocar um filme pra criança ver, mas eu não quero que ela comente, que ela fale, daí também, eu não tô atendendo a criança. (Márcia, Maternal 2, Temas geradores).*

Aparentemente, para a professora, a contemplação das necessidades infantis pressupõe uma ampliação da noção do que são essas necessidades, ou seja, a indivisibilidade entre os cuidados e a consideração das habilidades, capacidades e direitos, que é o que se espera do trabalho com temas geradores, conforme Kramer (1991). No entanto, a professora Márcia não menciona considerar **o que** suas crianças falam ou **no que** a escuta delas é capaz de contribuir para a compreensão de suas necessidades.

Já a professora Paula, no grupo 2, que defende a sensibilidade do professor enquanto premissa para o planejamento, apresenta em uma mesma fala, duas perspectivas sobre a estipulação dos objetivos:

*- É que assim ó a minha preocupação, por que a gente tem que ter **alguns objetivos** já na nossa conversa pra que quando surja **algum assunto, alguma coisa interessante** na sala, já pra gente estar preparado [...].*
(Paula, Pré-escola, Temas geradores).

Para Paula, além do “olhar sensível” que ajude a compreender as necessidades infantis, é necessário que o professor esteja também munido de alguns objetivos prévios. Essa perspectiva defendida pela professora está pautada nas premissas de Kramer (1991), na qual preexiste uma rede de objetivos a serem contemplados, nos quais os interesses e as necessidades infantis podem ser “encaixados”. Para Junqueira Filho (2008), os objetivos do ensino e aprendizagem são frutos da conjunção de conhecimentos constituídos por elementos da formação docente, da experiência do professor, do conhecimento sobre o funcionamento das linguagens organizadas para a parte cheia do planejamento, sobre os projetos já trabalhados com grupo e os que ainda poderão vir, do conhecimento sobre o grupo de alunos com quem está atuando. Não seria, portanto, a conversa, um modo de indução à contemplação de objetivos, e sim mais um instrumento desvelador de signos a respeito do que realmente interessa àquelas crianças. A professora Inês (G3) afirmou fazer seu planejamento diariamente:

*- A **minha necessidade** é diária. Eu tenho a necessidade de definir o **que eu vou fazer com a minha criança** dentro do projeto... (Inês, G3, Maternal 2, Projetos).*

A professora, que trabalha com projetos, afirma que, além da organização do “esqueleto” do projeto, ela define diariamente no seu caderno o que será feito com

as crianças. Ela não esboça detalhes sobre a formulação de seus objetivos, e sua fala é um tanto dúbia nesse trecho. Nessa fala, poder-se-ia considerar que a professora pauta-se nas suas necessidades de desenvolver estratégias previamente planejadas, ou que seriam as reações das crianças diante das linguagens-conhecimentos oferecidas que norteariam os objetivos. Ao longo das análises, falar-se-á mais detalhadamente sobre as práticas da professora Inês.

Os professores Angélica, Marisa e Mário, do grupo 3, defendem os seus modelos de planejamento, no quesito da seleção de conteúdos. Vejamos o que Mário e Angélica disseram a respeito:

*- Nós temos o nosso projeto, nosso CEI trabalha com projetos. Então nós temos o projeto do CEI, então, tipo assim, a **necessidade da turma**. Então não fica o CEI inteiro trabalhando o mesmo tema. É com a necessidade da turma **ou** aquilo que as crianças **tão gostando, que querem...** (Angélica, G3, Jardim 1, Projetos).*

*- O nosso é com tema gerador né? Organiza o tema gerador, de acordo com a **necessidade da turma também...** É o tema gerador ele, ele... Ele foca mais num tema que assim que... Eu penso assim, do que a turma tá **necessitando realmente**, ele foca mais. (Mário, G3, Jardim 1, Temas geradores).*

Para Angélica, assim como para Barbosa (2008) os projetos podem contemplar temas que sejam observados pelo professor enquanto algo necessário para o seu grupo de alunos, como também podem partir do inusitado gerado pelas crianças, de algo que gostam, que querem.

Para o professor Mário, a proposta de planejamento por meio dos temas geradores possibilita atingir, de forma direta, as necessidades das crianças. Para Kramer (1991), essas necessidades que são levantadas a partir da realidade do grupo compreendem todas as situações, os conhecimentos, os questionamentos, as tradições, dentre outros contextos que fazem parte da realidade social dessas crianças. Cabe ao professor, nesse sentido, a partir do diagnóstico, identificar o que exatamente movimenta o interesse do grupo, dentro da realidade observada.

Essa perspectiva levantada pelo professor, sobre o foco dos objetivos, reporta à fala da professora Antônia, também do grupo 3 (Berçário 2, Projetos). Ela afirmou que no seu CEI são realizados projetos próprios à instituição que visam contemplar as necessidades existentes no local. Apesar de mencionar a pedagogia de projetos como metodologia utilizada na sua creche, em determinado momento, a professora relatou a utilização de planilha semanal, na qual são elencadas

atividades para o período. Pelas falas esporádicas da professora, pode-se inferir que, na realidade do CEI em que ela trabalha, o currículo por atividades ainda se faz presente, e onde há currículo por atividades, não há possibilidade para o cumprimento dos elementos de planejamento presentes em temas geradores ou na pedagogia de projetos. Isso não significa, porém, que o diagnóstico relatado pelos demais professores, bem como a formulação de objetivos, dê-se de fato em virtude das necessidades ou dos interesses demonstrados pelas crianças.

Segundo o estudo de Francisco (2010), a definição dos objetivos, assim como os demais elementos que constituem o planejamento do professor da educação infantil, apresenta discrepâncias em relação às práticas dos docentes. A autora salienta, ainda, que apenas ter *intenções* e um planejamento carregado de jargões pedagógicos não é garantia de sucesso no desenvolvimento das crianças, sendo necessária uma clara ideia da mudança que se espera que ocorra no repertório dos alunos. A exemplo disso, a professora Márcia do grupo 2, que anteriormente citou as necessidades infantis como norteadoras da estipulação das metas educacionais, em outro momento, afirma que nem sempre isso é possível e que os objetivos, muitas vezes, estão atrelados a conteúdos que o professor precisa trabalhar:

*- Agora, dizer que todos os projetos que se faz em sala de aula partem da necessidade da criança, gente, não! Não parte! Geralmente **parte da necessidade do professor, pra passar algum conteúdo.** (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).*

Recapitulando: no ato do planejamento, os objetivos estão diretamente voltados a contemplar aprendizagens que foram consideradas importantes porque foram diagnosticadas através dos interesses e necessidades do educando.

Em uma perspectiva mais sucinta, conforme Junqueira Filho (2008), as necessidades e os interesses são observados de maneira conjunta para que a partir disso formulem-se os objetivos de aprendizagem. Por mais que nos temas geradores preexistam a necessidade de se trabalhar determinados conteúdos, as necessidades e os interesses infantis não deveriam ser subjugados, devendo os objetivos darem-se a partir da reflexão daquilo que se pretende atingir com as crianças dentro desses conteúdos, a partir das reações delas, em curto, médio e longo prazo.

Os seguintes depoimentos refletem uma situação vivenciada não apenas pela professora Márcia, mas pela maioria dos professores ouvidos, fazendo com que se comece a entender o porquê de sua declaração:

- *A gente sabe que o que tem que **nortear** as nossas ações é a **realidade da criança**, que ela está inserida naquele momento. Mas **nem sempre vem ao encontro com as ações que a gente tem que cumprir**. (Laura, G2, Jardim 2, Projetos).*

- *Por que o projeto, na verdade, **deve partir do interesse do aluno**. Mas nem sempre isso é feito por quê? Por **imposições** da secretaria, ou da coordenação... Então, eu acho que não deve ser tratado como projeto. (Helena, G2, Pré-escola, Projetos).*

- *São coisas **impostas**, e daí nós estamos trabalhando um tema, e daí nós **temos que parar** para realizar aquele projeto determinado, que, aliás, não é projeto! Então eu acho que até **confunde a criança** né? (Helena, G2, Pré-escola, Projetos).*

A professora Luana (Maternal 2, G2, Projetos) concordou com Helena. As falas de Luísa (Jardim 2, G3, Temas geradores) e Aline (Jardim 2, G3, Projetos) também demonstram a mesma realidade. Deise (G3, Maternal 2, Projetos) e Priscila (G2, Pré-escola, Temas Geradores) não se manifestaram.

A demanda de projetos encomendados pela Secretaria de Educação é citada pelos professores ao longo dos grupos focais como um entrave à autonomia do professor e ao trabalho com temas realmente pertinentes às crianças e, por consequência, à estipulação de objetivos concernentes à realidade das crianças. Durante as próximas análises, tecer-se-ão mais algumas considerações a respeito dos indícios dados pelos professores a respeito desses projetos.

Os professores intencionaram demonstrar que a formulação dos objetivos está entre abordar aquilo que consideram como necessidades e interesses das crianças e contemplar obrigatoriamente as metas dos projetos educacionais encomendados pela Secretaria de Educação.

4.3 SOBRE A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

Para Vasconcellos (2010) e Gesser (2011), é a identificação das necessidades e interesses dos educandos que deve orientar a seleção de conteúdos. Segundo Kramer (1991), os temas/conteúdos advindos da realidade dos educandos – tanto os contextualizados, quanto aqueles provenientes do cenário

cultural, como as datas comemorativas –, devem ser contemplados. Dentro dessa perspectiva, podem ser trabalhados os conteúdos próprios às áreas de conhecimento sugeridas pela proposta. Barbosa e Horn (2008) preconizam a valorização de conteúdos diversos, oriundos de tudo o que possa constar como interesse/necessidade das crianças e que propõe a solução de um problema.

Para Junqueira Filho (2008), os conteúdos são todas as linguagens-conhecimentos que permeiam o universo das crianças – inclusive elas próprias e o professor são também linguagens-conhecimentos –, e que estão presentes em todas as situações de aprendizagem vivenciadas na educação infantil. Para o autor, há dois momentos nos quais esses conteúdos-conhecimentos-linguagens são selecionados pelo professor: primeiramente na parte cheia do planejamento e, em um segundo momento, na parte vazia, seguindo as premissas citadas anteriormente.

De modo geral, os professores citaram o processo de seleção de conteúdos como algo que transita entre trabalhar com aquilo que considera necessário e interessante para as crianças, e trabalhar os temas “encomendados” pela Secretaria de Educação.

Para facilitar a análise, as falas mais pertinentes dos grupos focais sobre a seleção dos conteúdos foram selecionadas e divididas em três grupos de falas: as que revelam os projetos da Secretaria enquanto regentes da seleção de conteúdos; as que apresentam características do currículo por atividades e as falas que demonstram posturas, aparentemente, mais otimistas quanto ao impasse da seleção de conteúdos.

4.3.1 Entre os projetos pré-determinados e o trabalho com interesses e necessidades

A professora Luana do grupo 2 estava bastante revoltada quanto aos projetos propostos pela Secretaria de Educação. Ela reclamou da imposição dos temas, da cobrança por “produtos” e da falta de suporte por parte da Secretaria de Educação, e ainda afirmou que essas demandas estão se tornando, a cada ano, mais constantes.

- *O nosso lá é: Berçário 1, é pra trabalhar o peixe. Até o pré, é pra todo mundo!* (Luana, G2, Maternal 2, Projetos).

- *E lá ó, elas chegam com o tema, tem que trabalhar etnias, berçário 1 e berçário 2 vai trabalhar os açorianos (risos). Assim, sabe?! (Luana, G2, Maternal 2, Projetos).*

A professora afirma que os conteúdos trabalhados com seu maternal são quase que inteiramente provenientes de projetos da Secretaria de Educação. Como se pode observar em sua argumentação, no seu CEI, os conteúdos pré-determinados são distribuídos pela coordenadora, conforme a sua escolha. Durante a exaltada fala da professora, fica a impressão de que ela considera totalmente despropositada a escolha de temas como “Etnias” e “Cultura Açoriana” com turmas de berçário, conforme o exemplo que ela própria citou.

Dentro da pedagogia de projetos, são as inquietações dos alunos que conduzem a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. No entanto, o professor deve saber que existem conteúdos intrínsecos ao trabalho com as crianças na contemporaneidade, que devem constar de forma globalizada dentro dos projetos. Segundo o RCNEI (1998), os bebês podem ser envolvidos em projetos educativos. Para isso, o professor deve estar atento às sinalizações que eles oferecem conforme o oferecimento de linguagens apropriadas.

Os bebês seriam, nesse caso, estimulados a participar de vivências próximas as suas necessidades, e por que não dizer de sua realidade, como no caso do tema “Açores”, citado pela professora. A partir dessa estimulação e observação, poderiam ser arrolados novos conteúdos de acordo com os reais interesses e necessidades deles.

Conforme Junqueira Filho (2008), nada impede que no arrolamento de conteúdos, alguns temas também possam ser escolhidos pelo professor, vide a parte cheia do planejamento e para, a partir disso, seguirem o rumo dos interesses e necessidades dos bebês. A principal aflição da professora deve-se ao fato de que o tema em questão lhe foi imposto de maneira abrupta pela coordenadora. Bem, se o tema geral do projeto são as “Etnias”, seria mais cabível que cada professor tivesse autonomia para oferecer às crianças linguagens das quais pudesse observar signos que apontariam o que de fato no contexto étnico seria mais pertinente trabalhar com seu grupo, especialmente no caso dos bebês.

Não obstante, surge a questão se a preocupação da professora não se deve mais ao fato de não saber exatamente como promover a adequação para os bebês de conteúdos com cunho antropológico que, tradicionalmente, ao longo da cultura escolar, destinou-se mais ao ensino fundamental e de 2º grau. Essa hesitação seria a mesma que, segundo Spodek e Brown (1996), é responsável pela resistência em se trabalhar modelos curriculares alternativos e a permanência em posturas que

visam contemplar apenas aspectos pertencentes a uma norma comum de educação para os pequenos, que, por sua vez, está ligada a “práticas adequadas do ponto de vista desenvolvimental”. (SPODEK; BROWN, 1996, p. 43).

Todos pertencem a uma mistura étnica e cultural, principal característica do povo brasileiro. A aparência física, a cultura, a língua e seus dialetos, as crenças e as tradições, a herança étnica permeiam todos os aspectos importantes da vida do brasileiro. Poderiam os bebês serem deixados de fora de um projeto que envolva temas ricos e dinâmicos dessa natureza? A resistência apresentada pela professora não seria fruto também de interpretações distorcidas resultantes de processos falhos de comunicação entre professores e gestores, ou de gestores e Secretaria, ou, ainda, entre os três sujeitos concomitantemente acerca do modo como esses projetos devem ser articulados nas creches?

É perceptível o peso que os projetos cobrados pela Secretaria de Educação possuem na elaboração do planejamento pelos professores. A professora Laura (G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos) alega que de nada adianta a Secretaria dar autonomia para que os CEIs escolham sua proposta pedagógica se, no cômputo geral do planejamento, o acúmulo de temas exigidos sufoca o trabalho docente de identificação das necessidades e dos interesses infantis. Ela descreve a forma como os projetos “chegam” ao professor:

*- Nosso CEI trabalha com projeto, com a pedagogia de projetos, porém **vêm da prefeitura outros projetos** pra que a gente trabalhe, então, se naquele momento a minha criança está interessada no projeto que a gente está realizando, **a gente tem que parar** e realizar o projeto que veio da prefeitura porque tem que ser mostrado naquela semana, **vai ter que levar tantos trabalhos**, vai ter tantas apresentações para esse projeto, **imposto pelo currículo da secretaria da educação**. (Laura, G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos).*

*- E o que se vê, é um grande **acúmulo de trabalhos de temas transversais** vindos da Secretaria de Educação, que atropelam o nosso. (Laura, G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos).*

*- São os temas vindos da secretaria da educação, porque a gente sabe que elas também são funcionárias em tem uma **chefia** e têm **ordens** a cumprir. Nós somos **subordinadas** a elas e também **queremos ajudá-las** nos trabalhos que elas têm que desenvolver... (Laura, G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos).*

A fala de Laura confirma-se, mais tarde, com os depoimentos de Aline (G3, Jardim 2, Projetos), da qual Deise (G3, Maternal 2, Projetos), que trabalha no mesmo CEI também concorda:

- Nós lá trabalhamos com **projetos**, né? Mandados pela Secretaria da Educação, que já **são determinados**. Trabalhamos com planos **quando tem necessidade**, daí aplicamos **outro projeto em cima**... Não consegui concluir o projeto muitas vezes, por que a Secretaria já manda outro... (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

- É... Em poucas palavras, sim. Daí, por exemplo, a gente tá trabalhando um projeto, daí **tem que parar** por que a Secretaria quer que trabalhe outro... E aquele trabalho fica de lado, depois tu retorna, e assim... Muitas vezes eu não consigo concluir o que eu quero, né? E o que as **crianças** também **necessitam**. (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

E para completar, a espontaneidade da professora Angélica aponta o modo abrupto como os projetos têm sido lançados:

- *Aí **nem terminou o do peixe, já vem o da diversidade!*** (Angélica, Jardim 1, Projetos).

Chama-se a atenção na parte do “grande acúmulo de trabalhos” citado por Laura e no trecho em que Aline fala que se aplica “outro projeto em cima”. A professora Aline ainda contou que o projeto *Filho de peixe, peixinho é!* deveria ser elaborado em dois dias e colocado em prática rapidamente. Diante dessa demanda de projetos citada pelos professores, pergunta-se se é possível, para esses profissionais, trabalhar esses temas do modo significativo e edificante como propõem Barbosa e Horn (2008).

A professora Helena, citada anteriormente, afirma que as crianças ficam até confusas diante dessas demandas. Parece, assim, ao ler a última fala da professora Angélica, que a cobrança existente por esses projetos está privilegiando a quantidade em detrimento à qualidade do desenvolvimento desses trabalhos.

Conforme expõe a professora Laura, há um desconforto na recusa desses projetos, em virtude da ideia de que, assim como os professores, as coordenadoras também subordinadas a uma chefia imediata também cumprem “ordens expressas de” e assim por diante.

Conforme apresentado no início do capítulo 2, há uma escala hierárquica dentro do planejamento educacional, como há em outros setores da sociedade civil organizada. Entretanto a autonomia dos estabelecimentos de ensino em pautar seu planejamento em propostas que respeitem a identidade da escola construída a partir da realidade da comunidade escolar, tendo em vista a qualidade de ensino a ser

proporcionada, não pode ser descartada, sendo esta assegurada pela LDB (BRASIL, 1996).

A afirmação da professora, que mais tarde, no grupo focal, é corroborada por outro relato parecido, sugere a existência de um ciclo de subordinações silenciosas que, mesmo não sendo unânime, coloca em segundo plano as finalidades educativas que todas as instâncias envolvidas **dizem** defender visando a qualidade no ensino. Voltar-se-á a explicar essa situação mais adiante.

A seguir, traz-se a alternativa de planejamento encontrada pela professora Luísa, da qual Mário, que trabalha no mesmo CEI, também é adepto. A professora explicou utilizar o RCNEI (BRASIL, 1998) para nortear tanto o seu trabalho com temas geradores, quanto com os projetos vindos da Secretaria:

*- E aí a gente monta um tema gerador dentro dos **eixos (RCNEI)**, pra tirar a atividade dentro dos eixos, pra lançar os conteúdos, e tomar um rumo pra não deixar muito aleatório, né? (Luísa, G3, Jardim 2, temas geradores).*

O que se pode entender e avaliar, de acordo com tudo o que já foi exposto é que: se a professora consegue fazer uma articulação entre esses modelos curriculares, considerando a utilização dos âmbitos e eixos do RCNEI (BRASIL, 1998) conforme foram concebidos para a organização dos conteúdos e das experiências, ou seja, visando os conhecimentos prévios da criança e ampliação deles sem estarem engessados pelas idades das crianças; e, se a condução por meio de uma perspectiva de temas geradores compreende o conhecimento e valorização da realidade das crianças e proporciona as condições para a geração de novos questionamentos e contextos de aprendizagens, então tudo bem.

Torna-se necessária, entretanto, nessa situação, atenção e articulação extras por parte do professor para que não se tornem os âmbitos do RCNEI (BRASIL, 1998) – como é comum de ser interpretado – amarras que detêm os princípios de autonomia, espaço para o surgimento de outros temas, os ditos “contextualizados” e a integração e a expansão de conhecimentos previstos nos temas geradores (KRAMER, 1991).

Sobre os projetos da secretaria, a professora Luísa desabafa e é apoiada pelos demais presentes no grupo 3:

- É isso que me deixa às vezes doida com esses projetos da secretaria né? Por que, **do nada, veio o projeto do peixe!** (Luísa, G3, Jardim 2, Temas Geradores).

Abrem-se parênteses aqui para transcrever um trecho, relativamente longo, no qual a professora argumenta sobre a falta de intencionalidade desses projetos:

- Ah, por que daí chegam pra gente: “Tem que trabalhar a **diversidade!**”. Eu: “Tá mas, **eu não tenho problema na minha sala** quanto a isso!” Eu tenho até o menino dela né? (Aponta para Marisa), Ele tá na minha sala, ele é um dos mais... Negros né? **E ele tem or-gu-lho!** Hoje até ele pediu pra ser pintado [...] Eu digo então tá, então vamos trabalhar alguma coisa sobre a África! Pra conhecer os costumes, pra... É... Então, **sou quem tá direcionando o trabalho!** Diferenciando! [...] Ah não vamos discriminar quem usa óculos!”. Daí: “Ah a minha avó usa óculos professora, eu gosto dela!”. Então tudo bem, então quem usa óculos, tudo bem... Então sabe, não tem... Eu acho assim, **tu não vê um problema**, ou entrou uma criança na turma com algum problema especial, ou tem uma criança se **afastando porque é negra, aí eu acho legal, partir pra isso!** Mas se eu não tenho, por que eu tenho que parar o que eu tô fazendo, por que a secretaria quer fazer **uma exposição** sobre a diversidade, ou sobre... **Qualquer coisa** que for, entendeu?! [...] Então daí tu pensa né? Os objetivos não estão sendo atingidos. O que é pra acontecer... **Pras crianças tá sendo mais uma atividade, é mais um trabalhinho que tem que fazer.** (Luísa, G3, Jardim 2, Temas Geradores).

Deise (G3, Maternal 2, Projetos) confirma: “É verdade”. Os outros consentem, e Aline (G3) intervém:

- Isso é por que né Luísa? A gente **já trabalha isso o ano inteiro**, sempre que surge **uma necessidade**. Não é só naquele mês, a gente trabalha o inteiro sobre as diferenças. (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

E Luísa completa:

- Desde que eu me conheço por gente! (Luísa, G3, Jardim 2, Temas Geradores).

O direcionamento de determinados conteúdos, a fim de que sejam desenvolvidas estratégias que visem produtos a serem expostos, não contempla objetivos de aprendizagens significativas. Entretanto, questiona-se: trabalhar o tema “diversidade” pressupõe necessariamente tratar da questão “racismo”? E quanto às atividades cobradas pela Secretaria: era no sentido de que fossem meros “trabalhinhos” para serem expostos? E, nesse sentido, depara-se, novamente, com o

contexto das interpretações e das comunicações entre professores, coordenação e Secretaria de Educação sobre a articulação desses projetos.

Anteriormente a essas elucubrações a respeito dessas encomendas da Secretaria, os professores poderiam voltar suas atenções para o modo como estes conteúdos, como a diversidade, são concebidos.

O fato de Luísa não “ver” um problema aparente com relação à questão da diversidade reporta à parte cheia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2008) e à necessidade do diagnóstico de acordo com as premissas das teorias do planejamento. Na perspectiva das linguagens geradoras, bem como no RCNEI (1998) – citado pela professora como norteador dos conteúdos –, temas como o da diversidade são previstos como parte dos conteúdos-linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2008), intrínsecos ao trabalho com os pequenos, até mesmo no sentido de prevenirem-se situações de preconceito.

Além disso, a função do diagnóstico da realidade é justamente a de captar os pormenores que as crianças sinalizam de diferentes formas, através de signos que o professor poderá identificar em uma observação e interação junto à oferta de conteúdos-linguagens na parte cheia do planejamento. (JUNQUEIRA FILHO, 2008).

Conforme Gesser (2011), a observação do cotidiano como um todo deve ser subsidiada por uma sistematização planejada que dê ao professor condições de identificar as questões a serem estudadas. Essa sistematização pode ser feita a partir das premissas constantes na elaboração da parte cheia do planejamento, conforme indica Junqueira Filho (2008).

Ao analisar-se essa questão, que não é o caso nesta pesquisa, perceber-se-á que tomar como ponto de referência apenas aquilo que o próprio professor considera ou não como sendo preconceito, racismo, segregação ou desrespeito à diversidade não assegura que a realidade esteja sendo observada.

A fala da professora Luísa mostra que ela não vê problemas quanto à diversidade na sua sala, talvez porque esta seja realmente a sua posição quanto à questão do preconceito, do racismo, da segregação ao diferente. Ela pode não ver esses problemas, porque não reconhece essa realidade implícita nas relações entre as pessoas, nos códigos sociais, entre as crianças, e até nela mesma para com outras pessoas, ou de outros para com ela.

A questão da segregação racial, cultural, econômica, não compreende apenas situações de rejeição, humilhação ou outras manifestações mais alarmantes.

Os educadores não podem se esquecer de que existe o preconceito velado, a sensação de inferioridade que nem sempre é aparente, o preconceito interno que surge na infância e que o sujeito pode carregar consigo durante toda a vida.

Recorre-se à Junqueira Filho (2008) para ressaltar que educadores devem-se lembrar de que a realidade observada nas crianças, em sala de aula, está localizada em um contexto, que é o da própria educação infantil, e, em um sentido mais amplo, professores e alunos estão imersos em um universo em que todas as atitudes encontram-se permeadas pelas influências, contextos, concepções desse cenário.

O trabalho com questões como a diversidade requer do professor um olhar mais amplo e ao mesmo tempo mais aguçado a respeito de todas as partes que constituem a educação da criança e a dele próprio, pois “[...] todas estas partes – em parte –, junto com a escola de educação infantil – outra parte –, vão produzindo a educação mais geral tanto das crianças quanto do professor das crianças”. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 47).

Nesse sentido, na perspectiva das linguagens geradoras, não só a criança deve ser observada e intermediada como signo-linguagem para o professor em sua relação com o objeto, como também o professor é, nessa relação, aprendiz desses signos desvelados na relação da criança com o objeto e com o mundo, enquanto é aprendido pela criança e enquanto também aprende sobre ela e sobre o mundo.

Aparentemente, as questões essenciais que deveriam ser feitas acerca da necessidade do tema proposto pela Secretaria e que poderiam servir como indícios para o preenchimento da parte vazia do planejamento não foram lembradas: Por que o aluno negro sente orgulho de ser negro e o expressa de modo tão veemente? Os alunos brancos não tem orgulho de serem brancos? Por que o trabalho com a diversidade remete logo à África?

Se por um lado direcionar o trabalho da forma radical como a professora sente-se impelida a fazer não é o caminho para a construção das aprendizagens significativas, perceber apenas o que é perceptível e ignorar o que está “por trás de” também não parece ser, o caminho ideal a seguir. Para Abramowicz (2011, p. 32): Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Nesse sentido, o trabalho com a diversidade não teria como mote o direcionamento para um conteúdo que, aos olhos do professor, não está em voga entre os alunos, mas a oportunidade de se conceber, conforme aponta Abramowicz (2011, p. 32, grifos da autora), “[...] uma nova forma de se relacionar com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim”.

Para Lima e Santos (2007), é necessário não apenas desconstruir o tradicional modo como a diversidade é forçada a um processo de homogeneização presente em todas as esferas do ensino, como, ao invés disso, reconhecer prioritariamente a existência da diferença e prever a sua abordagem na proposta pedagógica. Além disso, trabalhar tais conteúdos o ano inteiro, como corroboram Aline e Luíza, não significa que isso esteja sendo feito de forma a contemplar a identificação desses pormenores. A sensibilidade, o olhar sensível a que alguns professores recorrem na hora de descrever o diagnóstico feito com os pequenos, deve ser colocado em prática e aguçado, sobretudo, na identificação desses pormenores.

Assim sendo, a professora Aline está certa quando afirma que, a seu modo, o tema “diversidade” é um tema recorrente e pode ser considerado como mais uma pauta intrínseca ao currículo da educação infantil, estando, inclusive, entre os conteúdos mínimos propostos pelo RCNEI (BRASIL, 1998). Entretanto, sem maiores detalhes que permitam uma explanação sobre o modo como esses conteúdos são “trabalhados o ano inteiro”, ficam em suspenso duas indagações-reflexões:

- Diante das falas dos professores apresentadas até aqui, será que o trabalho com tais temas abordados em projetos de autoria do professor, sempre que há necessidade, são realizados de maneira significativa, em detrimento ao modo como os professores afirmam ter de cumprir os projetos da Secretaria?
- Não estariam também estes temas sobre diversidade que se “trabalha o ano todo” sendo abordados apenas de maneira a contemplar aqueles temas que, ao fim das contas, também visam o mero cumprimento de “trabalhinhos”, herdeiros da tradição dos centros de interesse e currículo por atividades, exemplos: “Eu”, “Meu Corpo”, “Minha Escola”, “Minha Família”?

Pode-se perceber pelas falas aqui apresentadas que, ao contrário do que se pode apurar em Gesser (2011), Sant’anna *et al.* (1998) e Vasconcellos (2010), a

escolha dos conteúdos a serem trabalhados não está sendo feita visando à contemplação de metas definidas a partir de objetivos de aprendizagem que, por sua vez, se dão por meio do diagnóstico da realidade dos educandos.

Os professores sabem que os modelos curriculares que regem seu planejamento, ou seja, temas geradores e pedagogia de projetos visam à abordagem de conteúdos provenientes da realidade, dos interesses e das necessidades dos educandos. Apesar disso, aparentam-se preocupados e, por que não dizer, obrigados a trabalhar conteúdos ligados à demanda de projetos cobrados pela Secretaria de Educação, conteúdos estes que, segundo os docentes, desviam o foco do trabalho que consideram significativo. Porém os mesmos professores, aparentemente, não sabem diagnosticar o que é realmente significativo para as crianças.

4.3.2 Centros de Interesse, unidades didáticas, datas comemorativas e muitas atividades

Em meio às falas que denunciaram o entrave de trabalhar com conteúdos que não foram selecionados pelos professores, houve, também, depoimentos revelando que há momentos em que os professores sentem-se livres para usar sua autonomia em prol da seleção de conteúdos. Nessas situações, percebe-se que a forma pela qual esses conteúdos são trabalhados acaba assumindo as características do currículo por atividades.

Para estas professoras, existe autonomia para a aceitação ou não de temas advindos da Secretaria. A professora Márcia do grupo 2 diz que no CEI onde trabalha os projetos da Secretaria são trabalhados conforme a aceitação ou não dos professores.

*- Eu agora to trabalhando um projeto. Esse projeto ele surgiu de uma necessidade. Eu tinha que **trabalhar cores** com as crianças, porque eu percebi isso através de uma atividade de pintura. (Márcia,G2, Maternal 2, Temas geradores).*

*- Então ela pode tá trabalhando o **corpo** e eu tô lá trabalhando as **cores**. Então é assim, é deixado bem... Não é imposto. E esses projetos que vêm da secretaria é colocado* em pauta lá na reunião, então **quem aceita, aceita, quem não aceita:** "Não eu não quero, eu tô de fora. (Márcia,G2, Maternal 2, Temas geradores).*

A professora Marisa do grupo 3 (G3, Maternal 2, Projetos) afirma que, em geral, os conteúdos são selecionados pelos professores com o aval da coordenação,

apesar de sentir-se, também, obrigada a parar para desenvolver projetos da Secretaria, os quais, muitas vezes, seus alunos “não querem”, segundo ela própria, Angélica (G3, Jardim 1, Projetos), que trabalha no mesmo local, concorda com ela. Marisa explicou como funciona a seleção de conteúdos em sua realidade:

*- É... Os professores é que decidem com a coordenadora: “Ah a minha turma **quer** trabalhar mais **higiene, saúde do corpo**. A minha turma tá precisando trabalhar a **saúde do corpo**.” Então “Ah, mas a minha turma gosta mais de trabalhar com **música, brinquedo, sucata...**”. Cada professor desenvolve o seu projeto. E aí, junto com os nossos projetos, a gente desenvolve **esses da secretaria**. Agora teve esse do peixe, a gente tá trabalhando o nosso projeto, a gente **inclui** o do peixe no nosso projeto. E aí a gente trabalha com esses projetos... (Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).*

- [...] Então vamos supor amanhã eu vou trabalhar é... Vamos supor saúde, vou trabalhar é o banho, higiene corporal. (Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).

As duas professoras, ao falarem sobre os conteúdos por elas estipulados, usam o exemplo do trabalho com o corpo. Esse mesmo exemplo poderá ser visto na fala de outra professora mais adiante. Outros exemplos são citados por elas como cores, higiene, saúde. Esses temas podem, segundo Junqueira Filho (2008), constar na parte cheia do planejamento, e eles são sugeridos pelo RCNEI (1998) como conteúdos intrínsecos ao trabalho na educação infantil. São temas que se planeja enquanto ainda não se conhece de fato os alunos, bem no início do ano letivo. São temas pelos quais podem ser gerados signos que reportem a projetos que preencherão a parte vazia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2008). Entretanto, o que chama a atenção é que são exemplos de temas que se repetem nas falas cotidianas dos professores. Na época da realização do grupo focal, estes já se encontravam no terceiro semestre letivo da educação infantil, e só temas como esses apareceram nas falas dos professores.

Os professores não citaram como exemplos temas alternativos e inusitados, estranhos, impensáveis, enfim, qualquer outro assunto proveniente da vasta curiosidade infantil. Para Junqueira Filho (2008), tais conteúdos vivenciados pelas crianças em seu mundo e que elas “querem porque precisam saber mais do que quaisquer outros” são todos aqueles que “dizem respeito a fatos, fenômenos, eventos, instituições, experiências, práticas de si e do mundo vividos cotidianamente pelas crianças [...]”. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 68).

Segundo Barbosa e Horn (2008), há uma tradição de tentar-se encaixar o trabalho através de unidades didáticas, ou centros de interesses como os citados pelas professoras nos moldes da pedagogia de projetos. A principal consequência disso acaba sendo a distorção do modelo curricular e a desconsideração de suas premissas fundamentais para o exercício de um trabalho que já possui começo, meio e fim determinados. O mesmo ocorre no caso dos temas geradores. Estes acabam passando de uma proposta voltada a trabalhar a realidade por meio da investigação de temas contendo significação social para o grupo através das vivências pautadas nas pesquisas e no uso da conscientização e da dialogicidade para a promoção de mudanças na vida dos sujeitos, para o mesmo trabalho com unidades didáticas, ou, ainda, no caso das professoras citadas, com os centros de interesse.

Assim sendo, os professores, quando no uso de suas atribuições docentes autônomas, selecionam conteúdos que, quase sempre, caem no lugar comum de: Corpo, Higiene, Casa, Família, Escola, Cores e Datas Comemorativas. As datas, no caso, geralmente não são abordadas no sentido prescrito por Kramer (1991) de ampliação de conhecimentos e de pesquisa sobre a realidade contida nessas ocasiões, mas apenas no sentido festivo.

De modo geral, todos esses “projetos” ou temas seguem uma sequência cronológica ao longo do ano letivo. Essas práticas são aparentemente estigmas do currículo por atividades e dos centros de interesse e comprovam a afirmação de Spodek e Brown (1996) sobre a conformidade dos professores quanto às práticas consideradas “adequadas” ao desenvolvimento da criança. Além disso, o trabalho segundo esses estigmas, não prevê retornos contextualizados aos conteúdos. Em poucas palavras, eles são aplicados em determinada época do ano e tidos como se já tivessem sido esgotados, ensinados e aprendidos.

A aparente superficialidade e temporização dessas práticas que tradicionalmente existem, não apenas na educação infantil, mas no contexto educativo geral, inferem uma sonegação da individualidade do grupo e da criança. Não há espaço nesses planejamentos para a expansão dos conhecimentos, tampouco sua globalização, conforme prevê Hernández (1998) ou para sua integração e articulação, sugeridas por Kramer (1991).

A fala da professora Paula, no grupo 2, exemplifica bem esta tradição das unidades didáticas:

- *Me chamou atenção uma vez que eu estava conversando com uma professora, e eu falei pra ela que nós trabalhávamos com tema gerador, e ela me disse: “Ah lá na minha escola, a gente trabalha com projeto!”. Daí eu disse: “Ah, então me fala né? Porque eu sempre me interesso em relação a projeto.” Aí ela disse assim: “Ah, eu trabalhei agora o projeto do **corpo, o projeto do trânsito...**” Então, **isso não é projeto!** Isso são temas que já vêm sendo trabalhados há quanto tempo? Não é uma coisa inovadora. Porque quando eu penso em projeto, eu penso numa coisa diferenciada pra minha criança. Então, **será que o professor tá preparado pra trabalhar isso? Será que o professor é sensível a ponto de saber do que a criança precisa ou não?** (Paula, G2, Pré-escola, Temas Geradores).*

A professora Paula preocupa-se com o uso da sensibilidade enquanto uma habilidade docente na captação daquilo que as crianças necessitam. No entanto, não acredita que isso de fato ocorra no trabalho com projetos do modo como tradicionalmente é feito nas escolas infantis. Entende-se que a professora Márcia, citada anteriormente, ao propor o trabalho com as cores, fê-lo pensando em uma necessidade avistada. No entanto, as reflexões propostas aqui, e que podem ser traduzidas em várias indagações, são: quais são as crianças que, estando em idade maternal (1 a 3 anos), não querem porque precisam (JUNQUEIRA FILHO, 2008) trabalhar com as cores? O que há, então, para além disso? E quanto às demais conexões mentais que ela já é capaz de fazer nessa idade com relação às cores que vê, que fazem parte da gama de códigos que há na sociedade e das quais ela já começa a tomar consciência? E quanto às pistas que ela indica a respeito do **porquê** ela quer tanto aprender sobre determinada cor? Relembrando Gesser (2011): o porquê, o que e o para que devem fazer parte do processo de reflexão constante sobre a prática educativa.

Sobre os exemplos citados pela professora Marisa, pergunta-se: quais crianças em idade de jardim (3 a 5 anos) não gostam porque precisam trabalhar com música, brinquedos e sucatas? E, pensando em Junqueira Filho (2008), não seriam estas linguagens – constantes na parte cheia do planejamento – capazes de oferecer uma gama de signos e de significâncias a serem exploradas a fim de se identificar o que realmente desperta o interesse e as necessidades das crianças?

Houve, ainda, a interessante manifestação da professora Luísa com relação ao trabalho com datas comemorativas:

- *Olha, às vezes dá **saudade** desse tempo...* (Luísa, G2, Jardim 2, Temas Geradores).

Sobre a qual Inês opinou:

- *É que agora a gente tem que **inserir o currículo** nesses projetos... (respondendo à fala de Luísa sobre as datas comemorativas). (Inês, G2, Maternal 2, Projetos).*

Quando a professora Luísa refere-se, com saudosismo, à época em que era comum o planejamento por meio de datas comemorativas, avista-se mais um exemplo de como o professor sente-se, atualmente, desconfortável frente à seleção de conteúdos. Barbosa e Horn (2008) apontam que esse apego provém da tradição de longa data na educação infantil de trabalhar aquilo que, segundo a concepção dos adultos, era do interesse da criança pequena. Tais temas eram e continuam sendo interesses para os pequenos, e eles precisam conhecê-los. Supostamente o problema está na maneira, como já mencionado, simplificada com que isso acontece.

A seguir, trazem-se mais alguns exemplos de discursos sobre práticas que demonstram claramente a falta de conhecimento a respeito dos modelos de planejamento:

- *[...] as datas comemorativas, eu não trabalho uma semana inteira ou um mês todo sobre o dia das mães, no entanto **é feita a lembrancinha pra dar pras mães**. (Márcia, Maternal 2, Temas geradores).*

A professora Márcia que havia relatado sua preocupação em trabalhar conforme as necessidades dos alunos e nem sempre ceder aos projetos da Secretaria, salientou, veementemente, que trabalha as datas comemorativas de maneira sucinta, dedicando-se mais a confecção das lembrancinhas do que a explanação do tema.

Na proposta de Kramer (1991), as datas comemorativas são abordadas na educação infantil enquanto acontecimentos sociais que compõem a realidade infantil e as quais não se pode ignorar. As datas são, nessa abordagem, alvo de estudos a respeito de sua natureza, das questões culturais e históricas que as compõem. Essas datas, comemorações, crenças compõem a identidade de uma comunidade ou de uma raça. Em alguns casos, essas datas podem conter um alto teor de religiosidade, que não tem necessariamente a ver com um grupo inteiro de crianças. No entanto, espera-se que o professor saiba como manejá-las, tornando-as não

apenas motivo para efemeridades festivas, mas usando os conhecimentos dos alunos para impulsionar investigações mais interessantes do ponto de vista educacional. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998): Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 49).

Ao pensar-se no planejamento dos conteúdos conforme a perspectiva que aponta o RCNEI (BRASIL, 1998), as datas comemorativas contêm importantes objetos de estudo que auxiliam na compreensão histórica e organizacional da sociedade e propiciam às crianças o aprendizado significativo sobre a realidade e sobre elas próprias, conforme sugere Kramer (1991).

Quando a professora alega preocupar-se em trabalhar as datas rapidamente, sua intenção é de que não se tornem algo tedioso. Ela sabe que o modo massivo com que esses temas eram tradicionalmente trabalhados, não trazia contribuições significativas para o aprendizado infantil, tornando a prática um aglomerado de atividades desconexas às quais as crianças eram submetidas todos os anos.

Entretanto, ao optar por resumir a data à questão da comemoração e à confecção da lembrancinha, ela nada mais faz além de contribuir para direcionar as crianças para o que Barbosa e Horn (2008) chamam de “barco” da sociedade de consumo, nos quais seus pais já se encontram embarcados. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40). As autoras alegam, ainda, que a frequência do trabalho com datas deve ser menor, e o que o professor deve privilegiar temas que tenham maior significação para as crianças.

A professora Ana (G1, Jardim 2, Projetos) afirma trabalhar os conteúdos conforme o que o “projeto” indica. Ela fala sobre a importância de não trabalhar conteúdos superficialmente e expressa focar sua atenção mais na criança e na brincadeira do que no cumprimento de um currículo fixo. No entanto, mesmo preocupada mais com o prazer da brincadeira para a criança e afirmando que as datas devem ser trabalhadas de maneira mais aprofundada, seu exemplo disso não é muito diferente do exemplo da professora Márcia, mudando apenas o foco da lembrancinha feita para os pais, para um brinquedo feito para os alunos:

*- É uma coisa que **acontece todo ano, né?** Então assim, eu acredito, como eu falo que eu gosto da sucata, então, eu **procuro fazer uma sucata pra***

eles brincarem... Como na semana passada, fazer uma bernúncia lá de coisa, **só pra eles brincarem**, contar uma história diferente e lembrar daquilo ali, eu acho **que já ta válido**.

- Eu acho que **ir mais ao fundo**. Por que era só aquele negócio de chapéu da pátria, chapéu de soldado fazer a bandeira, fazer... (Ana, Jardim 2, Pedagogia de projetos).

Ela não citou exemplos de como trabalha “mais a fundo” essas datas, deixando a impressão de que é algo que ela almeja, é algo que ainda pretende fazer, mas que ainda não o fez. O que a professora gosta de salientar, em boa parte de suas falas, é que ela visa privilegiar as brincadeiras. Pelo que pode ser constatado no estudo de Barbosa e Horn (2008), a aprendizagem pela significação é o cerne da pedagogia de projetos. Na proposta curricular, durante organização do planejamento, bem como na prática do que foi planejado junto às crianças e também pelas próprias crianças, não há uma “balança” que privilegie métodos em detrimento a conteúdos. Nesse sentido, a ludicidade é intrínseca a todas às vivências proporcionadas. Aprendizagem prazerosa é, nessa perspectiva, aquela que supre uma interrogação que desafia. Isso pode dar-se de várias formas, e o lúdico pode permear todas elas, não sendo necessário abrir mão dele em detrimento do ensino.

A professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos) disse, também, considerar as orientações da coordenação, projetos encomendados pela Secretaria de Educação e os eixos do RCNEI na hora de selecionar os conteúdos. Entretanto algumas de suas falas remetem a um planejamento voltado à execução de atividades pautadas em datas comemorativas:

- Às vezes **vem um projeto pátria**, tu vai trabalhar pátria, vem um **projeto mãe**, tu vai trabalhar mãe, então tá **tudo intercalado um no outro**. (Maria, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

- É, todo projeto tu tens que trabalhar um tema, tu tens **que englobar tudo dentro** (gesticula). Trabalha literatura, trabalha... (Maria, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

- A gente **sempre trabalha o mesmo tema**, assim, sempre. Somos bem unidas, nós duas. (referindo-se à outra professora de Berçário do seu CEI). (Maria, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

Várias considerações ocorrem ao analisar as falas da professora Maria:

- Esses temas que ela afirma “virem” fazem supor que eles vêm da prática de toda uma creche que se diz regida pela pedagogia de projetos.

- A fala da professora sobre serem esses temas “intercalados” uns aos outros deixa a impressão de que o calendário comum é que rege o trabalho.
- A noção de que todo projeto engloba tudo, faz inferir que ela se refere às estratégias, que são proporcionadas em todo e qualquer projeto que é trabalhado, independentemente do tema.
- Professoras de turmas de idades iguais, porém de grupos distintos, trabalham sob o mesmo planejamento, mostrando uma desconsideração das necessidades e interesses e da identidade de cada grupo.

A professora Maria afirma que o projeto “engloba tudo” e que as turmas de berçário trabalham o mesmo tema. O trabalho com projetos, conforme Barbosa e Horn (2008), prevê a globalização dos conteúdos, o que não supõe o trabalho com “tudo ao mesmo tempo”. Ao identificar a questão problema, que já contempla um ou vários conteúdos, as experiências de investigação ou vivências vão sendo exploradas sob a intenção de responder às perguntas e, nesse ensejo, fundamentalmente novos conteúdos aparecem porque são parte do todo que compõe a problematização.

Nesse sentido, não há possibilidade de escolha aleatória ou de mera inserção de conteúdos, pois a solução da problematização por natureza já compõe a totalidade do objeto de conhecimento. Cabe ao professor, assim, estar disposto a abandonar concepções curriculares rígidas de mera aglutinação de conteúdos, e adotar uma postura de “pesquisador, intérprete e de organizador” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 20).

Para Hernández (1998), uma prática de globalização que se destine à superação da acumulação de saberes requer

[...] que o tema ou o problema abordado em sala de aula, seja o fator do qual confluam os conhecimentos que respondam às necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente vá interpretar. Reclama, por isso, no professor, uma atitude de flexibilidade frente à descoberta dos conhecimentos que vão conformando as respostas ou as dúvidas dos estudantes diante do tema proposto. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 58).

Assim sendo, todo projeto englobará vários conteúdos, porém nem todos os conteúdos. E todo e qualquer projeto não tem por obrigação trabalhar com os mesmos instrumentos de investigação, com as mesmas vivências, porque cada

projeto é único, e, ao contrário do currículo por atividades, nessa abordagem, as estratégias não são o cerne do ensino e da aprendizagem e sim as relações significativas. (BARBOSA; HORN, 2008).

Quanto ao fato de trabalharem o mesmo tema, conforme Barbosa e Horn (2008), cada turma deve, dentro de um mesmo projeto, resolver problemáticas que tenham a ver com os seus interesses e as suas necessidades. Relembrando Junqueira Filho (2008), as vivências, sejam elas parte de qualquer proposta, são intransferíveis. Dessa forma, o planejamento, conforme apresentado nesta pesquisa, é intransferível.

No caso do trabalho com bebês, pode existir a insegurança quanto à seleção de temas devido ao fato de ainda não terem desenvolvido a fala integralmente e por exigirem cuidados específicos. Porém, conforme prevê o RCNEI (BRASIL, 1998), é dever de o professor projetar seu olhar sobre as capacidades do bebê para poder selecionar temas que os auxiliem no desenvolvimento das habilidades que ainda não possuem. Além disso, conforme bem mencionou a professora Márcia (G2, Maternal 2, Temas Geradores), os bebês expressam-se por meio de variadas linguagens e, segundo Junqueira Filho (2008) também produzem signos a respeito de seus interesses e necessidades. Guimarães (2011) é categórica ao afirmar que os apontamentos feitos pelos bebês por meio de suas variadas formas de expressão das quais dispõem devem ser encarados pelo professor como pistas para a organização das vivências, em uma dimensão ética que é comprometida com o cuidado para além do simples atendimento às necessidades básicas dos bebês.

No caso dos grupos da professora Maria e de sua colega de trabalho, ainda que ela apenas estivesse referindo-se a elaboração da parte cheia do planejamento, o que parece não ser o caso, o fato desses bebês pertencerem a uma mesma faixa-etária, os quais possuem características semelhantes, não pode significar um olhar homogeneizador sobre essas crianças e sobre esses grupos. Conforme Junqueira Filho (2008), a parte cheia do planejamento não está amparada apenas nos conhecimentos teóricos que os professores têm sobre as crianças, ela supõe um diagnóstico que prioriza o máximo de conhecimento a respeito do grupo. Esses bebês provêm de famílias diferentes, situações econômicas diferentes, muitas vezes de culturas diferentes. Desde cedo já esboçam gostos diferentes, trejeitos, angústias, ou seja, necessidades e interesses diferentes.

A professora Inês (G3, Maternal 2, Projetos) afirmou, também, selecionar os conteúdos tendo como base o RCNEI (1998):

- [...] *Do amarelinho, do referencial ...E daí tem os conteúdos que a gente desenvolve em cada **faixa etária**.* (Inês, G3, Maternal 2, Projetos).

Adiantando as impressões acerca do conjunto das falas da professora Inês, dir-se-ia que seu planejamento é quase que totalmente regido pelas estipulações do RCNEI (1998), com exceção dos projetos que são encomendados pela Secretaria de Educação.

A professora Deise (G3, Maternal 2, Projetos) também disse selecionar os conteúdos dessa forma. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), os conteúdos buscam considerar as especificidades etárias das crianças e seus conhecimentos prévios. Os âmbitos servem para que o professor possa refletir sobre o campo de abrangência de sua atuação e possibilitem a utilização de eixos de trabalho com os quais possa ser organizada a prática educativa. A partir disso, cabe ao professor estipular mecanismos de identificação de possibilidades individuais e coletivas no sentido de ampliar os conhecimentos pré-existentes das crianças. O ponto de partida é o conhecimento prévio da criança e a previsão é de que se propicie uma variada gama de experiências que possibilitem as novas aprendizagens.

Ainda no grupo 3, a professora Antônia afirmou organizar seu planejamento conforme as DCNEI (BRASIL, 2010), os projetos de autoria do CEI e também os projetos da Secretaria. Ela não discorreu acerca de qual influência possuem as DCNEI (BRASIL, 2010) no seu planejamento, no entanto, suas falas oferecem uma perspectiva da seleção dos conteúdos trabalhados:

- *Nós trabalhamos com **planilha semanal** nos dois berçários. Eu trabalho no berçário 1 e tem o berçário 2, então **senta os professores dos dois berçários**, fazem a planilha pra semana toda, o relato...* (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

- *Aí se trabalha projetos, tanto os **que vêm da Secretaria** da educação, quanto uma **necessidade ali no CEI**, a gente faz o projeto.* (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

Ela descreve, ainda, que as agentes (auxiliares dos professores) também são encarregadas de trabalharem conteúdos pré-determinados com as turmas:

- *E assim ó, **projeto de saúde**, quem desenvolve são **as agentes**.* (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

- *Agora nós estamos trabalhando o tema “Água”, e à tarde tão trabalhando a dengue, os agentes da tarde. E os agentes da manhã a água. Então, eles **fazem o projeto, desenvolvem, o professor auxilia...*** (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

- *Aí a gente já tá trabalhando o “Filho de peixe, peixinho é” que **já inclui com a água, já...** (e gesticula expressando continuidade).* (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

A professora Antônia também demonstrou ser adepta ao hábito de fazer planejamento junto a sua colega da outra turma de berçário. Isso é feito por meio da organização de uma planilha semanal de atividades. Não há, assim, compreensão por parte do CEI, em geral a respeito do que é o trabalho com a pedagogia de projetos. De modo que, ainda que se trabalhe também com projetos oriundos da Secretaria, predomina, nessa realidade, o currículo por atividades.

No CEI da professora Antônia, bem como em outros de que se tem conhecimento, há um projeto educativo geral e contínuo, orientado pela Secretaria de Educação e colocado em prática pelas agentes de educação, que são as auxiliares dos professores. Esse projeto tem por objetivo promover e incentivar ações sanitárias junto às crianças e às famílias. Entretanto, essa prática não teria por função, nos CEIs regidos pela Pedagogia de projetos ou pelos Temas geradores, substituir a abordagem de temas pertinentes aos interesses e às necessidades dos alunos.

No entanto, pelo que se pode perceber pelas falas da professora, os conteúdos são selecionados conforme uma necessidade de se trabalhar uma questão de saúde pública em conjunto com a necessidade de trabalhar-se um projeto da Secretaria. Isso pode, eventualmente, acontecer, considerando que, talvez, na comunidade em questão, a necessidade de se abordar a dengue tenha sido observada de maneira mais específica. Então, supostamente, pode ter sido feito todo um trabalho de despertar o interesse das crianças em geral e dos bebês principalmente. Além disso, sobre a participação das auxiliares, Barbosa e Horn (2008) ressaltam que todos os envolvidos na prática educativa podem e devem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos projetos. As visões diferentes acerca do mundo, as experiências de vida e o auxílio técnico que as auxiliares de sala oferecem no desenvolvimento dos projetos são de suma

importância. O que chama atenção é o fato de que as funções de professor e auxiliares estão trocadas nessa situação.

Em resumo, há no CEI em questão a necessidade e/ou a imposição de se trabalhar conteúdos específicos com relação à doença dengue. As auxiliares são obrigatoriamente encarregadas a desenvolver esse projeto, tendo o professor a função de auxiliá-las. Resta a dúvida que ficará em suspenso como uma reflexão: Quem ouvirá as necessidades e interesses dos alunos em um projeto que pode ter uma longa duração em vista do caráter anual que possui? Estão sendo permitidas e oferecidas as condições para o surgimento de novos questionamentos que, ainda articulados ao tema “dengue”, saiam totalmente da perspectiva dos cuidados sanitários? A professora não ofereceu dados suficientes para responder a essas questões.

Quando questionadas sobre o que consideram ser “imprevisível”, as professoras Graziela (G2, Berçário 2, Projetos), Márcia (G2, Maternal 2, Temas Geradores) e Solange (G1, Maternal 2, Projetos) afirmaram ser as questões que surgem no dia-a-dia que o professor tem de saber manejar, tais como as faltas dos alunos, doenças, etc. Ou ainda, como citou Graziela, coisas que acontecem no próprio CEI e que fazem com que o professor seja obrigado a “deixar as crianças de lado”, pensamento do qual concordou Luana (G2, Maternal 2, Projetos).

Entretanto, acima desses imprevistos citados, Luana concordou com Laura (G2, Jardim 2 e Pré-escola) sobre o fato de os projetos da Secretaria constarem como imprevistos que incidem diretamente no trabalho, opinião corroborada por todos os professores do grupo 3, com exceção de Inês, que afirma que, em seu CEI, há maior liberdade para que os professores trabalhem projetos “do seu jeito”, como ela própria diz. Não parece existir, de modo geral, espaço para que temas que partam daquilo que as crianças querem porque precisam aprender (JUNQUEIRA FILHO, 2008), e que fogem ao que é previsto (vide parte cheia do planejamento), possam ser desenvolvidos.

Neste tópico, procurou-se agrupar falas que exemplificam, de maneira explícita, a seleção de conteúdos sob os resquícios do currículo por atividades e dos centros de interesse, conforme o que foi observado na escuta dos grupos focais. Nessas perspectivas, os conteúdos são totalmente pré-determinados, seja através de uma organização por faixa etária, em que se usam os pressupostos do RCNEI como pretexto para tal, seja por meio da abordagem de datas comemorativas e

unidades didáticas, ou, ainda, por intermédio de projetos institucionais em conjunto com outros da Secretaria da Educação. Nesse sentido, a significação dos conteúdos trabalhados possui menor importância do que as estratégias que são planejadas e realizadas.

4.3.3 Dos limões uma limonada? Algumas posturas alternativas

Na última parte da análise dos conteúdos, destacar-se-á as frases das professoras Solange, Paula e Graziela que, ainda, possuam práticas de seleção de conteúdos permeadas pelas demais perspectivas já apontadas pelos demais. Essas professoras demonstram visões um pouco mais ponderadas diante do tumulto no qual os docentes encontram-se na seleção de conteúdos. Metaforicamente, é como se essas professoras estivessem realmente tentando fazer, a partir dos limões que lhes são dados, uma limonada.

A professora Solange (Solange, G1, Berçário 2, Projetos) afirma trabalhar com os projetos da Secretaria da Educação, mas está aberta aos conteúdos provindos do dia-a-dia, do contato com as crianças e destas com o cotidiano, afinal ela acredita que “o mundo também ensina”.

Para ela, no trabalho com esses projetos da Secretaria, é preciso despertar o interesse dos bebês e abranger novas “opções”. Dir-se-ia que essas “opções”, às quais a professora refere-se, seriam justamente os conteúdos-linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2008) que chamam mais a atenção, o interesse e a necessidade dos bebês.

*- Na verdade tu tens que **jogar a tua criatividade** em cima desses temas e ir **amarrando os outros**. (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

A criatividade é, para a professora, a chave para a desmistificação da questão do trabalho globalizado. A criatividade pode ser um dos caminhos para a libertação dos tradicionais posturas educacionais engessadoras da própria capacidade de criação, de pensamento e de investigação.

No entanto, como afirma Arruda (2007), é necessário atentarmos ao significado que o termo criatividade possui no desempenho de nossa função, pois, conforme adverte a autora, ela implica fundamentalmente em inovações que

propiciam aprendizagens significativas para as crianças. Essa premissa ganha ainda mais importância no que se refere ao uso da criatividade, como afirma a professora Solange, para o provimento da “amarração” entre os conteúdos. O gesto feito pela professora Solange ao proferir a palavra “amarrar” da fala da professora Laura sobre “o grande acúmulo de trabalhos”, ou da frase de Angélica sobre o modo como “mal termina um projeto e já vem outro”, leva a imaginar o modo como essa amarração é feita. Conforme os depoimentos dos professores, na tentativa de “dar conta” das demandas da Secretaria, o planejamento pode recair em uma forçada e pouco significativa tentativa de articulação entre conteúdos. Questiona-se, assim, se de fato existe alguma tentativa de globalização/integração, conforme sugerem Barbosa e Horn (2008) e Kramer (1991).

Até esta etapa da análise, os professores não parecem desenvolver os elementos conforme os modelos de planejamento que dizem adotar. A realidade dessas tentativas de articulação de conteúdos deve ser pouco contributiva para o desenvolvimento das aprendizagens significativas das crianças e, como mencionou a professora Helena, deve até confundi-las.

A professora Solange também relatou considerar impossível escapar do trabalho com datas comemorativas. Mesmo assim, acredita que algumas delas são importantes à aprendizagem das crianças. Ela que, em anos anteriores, já trabalhou com turmas de idades maiores afirma que se deve buscar um sentido mais profundo e abrangente para se trabalhar as datas.

*- Mas tu sabes que independente disso a algumas coisas a gente **não resgata** achando **que é do tradicionalismo** mas que faz bem...No caso assim ó a pátria , eu não digo trabalhar a pátria em...(pausa e gesticula) Mas saber que nós temos uma nacionalidade, trabalhar isso com criança entendeu? (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

É possível perceber, nessa fala, que a noção do conteúdo em si permanece atrelada ao receio de se retornar à perspectiva do currículo por atividades. Conforme mencionado anteriormente, com base em Junqueira Filho (2008), os conteúdos estão em todas as vivências das crianças, estão no mundo, como bem demonstrou saber a própria Solange. Estão na sociedade, na paisagem natural e na construída, em todos os seres, no cotidiano, permeando as vidas dos indivíduos. As datas comemorativas são também conteúdos. A questão a ser repensada está no modo e na frequência com que são tradicionalmente trabalhadas. Se refletir-se seriamente a

respeito, em um currículo que baseia o ano letivo em datas não há espaço para o trabalho com os outros conteúdos que despertam interesse nos alunos. Não sobra espaço para o inusitado, para os *porquês* e *para ques* tão característicos aos pequenos.

Em outro momento, a professora mostra a relação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com seu planejamento:

*- A gente se baseia no que o próprio **PPP** pede que a **família** seja chamada pra escola, englobando junto com a nossa **necessidade junto ao grupo**. (Solange, Berçário 2, Pedagogia de projetos).*

De fato, durante o grupo focal, a professora demonstrou que procura integrar as famílias ao seu trabalho, e isso está previsto no PPP da creche. No entanto, ela reclama que esta é uma tarefa árdua, que nem sempre os pais se mostram solícitos. Considera-se pertinente, nesse sentido, apresentar uma fala da professora Maria também do grupo 1, que durante seus relatos, lembrando da época na qual trabalhou na rede particular de ensino, fez uma comparação sobre a participação dos pais na rede pública:

*- Tipo assim, a única diferença assim em primeiro ato, que eu achei foi à **valorização dos pais**, assim. Que no jardim particular eles valorizam bastante assim na minha visão. No... tipo assim eu queria conversar com os pais eles **não me davam ouvidos**... Na prefeitura... Eles não... Eu queria conversar com eles como é que foi o dia eles não, não...(Maria, Berçário 2, Pedagogia de projetos).*

Ela é interrompida por Solange, que completa sua fala:

*- Parece que **eles não se importam** tanto assim né... (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

A professora Maria deixou claro, durante o grupo focal, sentir-se desvalorizada pelos pais quanto ao trabalho que desempenha com as crianças. A professora Solange pensa que os pais até participam, mas de maneira esporádica e descomprometida. Solange afirma que o Projeto Político Pedagógico da sua creche prevê que haja a integração e que ela trabalha de forma a incentivar isso. O fato de as professoras preocuparem-se com a participação das famílias é um indício de que se está avançando – a passos tímidos, mas se está –, em direção ao que se deseja para a educação infantil. Se admite-se que a aproximação com as famílias é

necessária, resta refletir sobre o trabalho que deve ser feito para que os entraves existentes à concretização disso possam ser superados.

Para Bonomi (1998), essas questões relacionais entre pais e professores são comumente mantidas em caráter de surdez entre ambas as partes, levando esse relacionamento a uma condição de bloqueio, cujas soluções aos problemas acabam tornando-se algo distante e improvável. Para o autor, a delimitação bem marcada dos papéis de pais e de professores gera um clima no qual uns temem dar o primeiro passo e adentrar o território alheio sob o temor do juízo do outro:

As características desse relacionamento parecem frequentemente mais defensivas e marcadas por uma grande cautela, pelo menos no que tange o poder contar com o outro como interlocutor válido e significativo no próprio relacionamento com a criança que é objeto comum, o próprio motivo do relacionamento. (BONOMI, 1998, p. 164).

A professora Solange afirma que a integração entre família e escola está prevista no PPP da instituição onde trabalha. Acredita-se, portanto, que essa integração deve constar na proposta pedagógica de forma clara, coerente e bem organizada por todos os que fazem parte da comunidade escolar, e que isso não signifique apenas preenchê-lo com jargões pedagógicos. É preciso elaborar a proposta pedagógica tendo em mente objetivos reais a serem alcançados, compreendendo as implicações práticas que estão contidas nos preceitos teóricos que são colocados no PPP. Para Barbosa e Horn (2008), é importante que escola e família possam constituir uma integração que, para além do simples compartilhamento de informações, transforme-se em uma comunidade educativa.

[...] pensar a escola como uma comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver este espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes; de experimentação e de sacralização do instituído; de procura de sentidos e não fixação e padronização de significados. O ensino perde seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 89).

Para tanto, a proposta dessa nova constituição precisa sair do papel e fazer parte das práticas do professor através do desenvolvimento de estratégias que, conforme Casanova (2011), possibilitem o conhecimento dos pais a respeito do trabalho que é desenvolvido. As propostas de integração entre família e escola

devem estar previstas no PPP e serem incorporadas em novas posturas, consolidando-se no planejamento e na prática dos professores.

Sobre o pensamento alternativo com relação à seleção de conteúdos, traz-se o exemplo da professora Graziela do grupo 2. Ela se manifestou pouco durante o grupo focal, entretanto, suas poucas falas demonstraram que entre sentir-se obrigada a trabalhar projetos, vindos da Secretaria de Educação, aportar-se nos preceitos do RCNEI (BRASIL, 2008), ou ocupar-se em por em prática uma rede de atividades semanais, ela prefere manter-se atenta à realidade que seus alunos apresentam. E, nesse sentido, procura a ajuda dos pais para encontrar soluções para questões que fogem o seu controle.

*- Durante o período de férias, frequentaram só três alunos meus. E quando eles voltaram, eles voltaram com os dentes muito sujos, sujos... E eu queria trabalhar a **higiene bucal**, a escovação e não tinha o material. **Aí pedi para os pais** mandarem a escova. (Graziela, G2, Berçário 2, Temas Geradores).*

A professora contou, ainda, que alguns bebês estavam com a higiene bucal tão descuidada que no início reagiram mal à escovação, sentindo dor e chorando, mas que ela persistiu trabalhando o tema, pois viu que se tratava de uma necessidade urgente.

A professora Paula (G2, Pré-escola, Temas Geradores), também do grupo 2, conforme apresentado anteriormente, admite não conhecer bem as especificidades da Pedagogia de projetos. O que sabe é que se trata de um trabalho “muito diferenciado” para com os alunos, e que gostaria de aprender mais sobre eles. No CEI onde Paula trabalha são abordados conteúdos pré-determinados pelos projetos da Secretaria de Educação e, simultaneamente, segundo a professora, tenta-se articular os projetos de autoria da instituição.

*- [...] até agora o projeto que a gente tá desenvolvendo, a gente tá desenvolvendo um tema que já é do CEI, que todo ano a gente desenvolve, que é um tema envolvendo a reciclagem, **mas a gente tá desenvolvendo a diversidade junto. Por que é um tema que dá pra ser trabalhado junto.** [...]. (Paula, G2, Pré-escola, Temas Geradores).*

Para Paula, as rotinas também englobam conteúdos, mas que nem sempre isso é possível de ser trabalhado pelo professor em virtude das condições de tempo e espaços. Talita (Jardim 2, Temas geradores), que trabalha no mesmo CEI, concordou com as falas de Paula.

Sobre os projetos da Secretaria, Paula possui uma visão diferente dos demais professores. Para ela, o encaminhamento dos projetos não é algo que acontece aleatoriamente, só para que sejam cumpridas “atividades”. Existe um porquê, alguém os pensou como necessidades dos alunos.

*- Se é um projeto, se é Lei (no caso do projeto sobre as etnias ou diversidade) a gente tem trabalhar, a gente **tem que tá preparado pra isso**. Então quando a gente vai fazer o planejamento, a gente tem que **tá sabendo disso** pra tá **organizando** o nosso **tempo** e o nosso **espaço**. (Paula, G2, Pré-escola, Temas Geradores).*

Ao refletir sobre a fala de Paula, pode-se concluir que, se por um lado a determinação do trabalho sobre diversidade infere aos professores a impressão de que o planejamento está sendo obrigatoriamente direcionado, e, em uma explanação mais ampla, que ele ainda apresenta nuances do controle social que lhe foi instituído desde sua concepção (GENTILINI, 2001; SOUZA, 2001), por outro se sabe que certos temas ou conteúdos são intrínsecos ao trabalho educacional contemporâneo.

A questão que deveria merecer mais atenção é a forma como são abordados tais conteúdos, pois independentemente de tornarem-se obrigatórios ou não, os professores devem estar preparados, como afirma Paula, para trabalhá-los, podendo ser esses temas previstos já na parte cheia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2008). A própria professora Paula sinaliza o ponto que parece ser a chave desse impasse acerca dos projetos da Secretaria, a questão das informações desencontradas ou interpretadas distorcidamente:

*- **Eu não sei como é que é essa coisa de informações**, mas assim ó, o tema diversidade é lei, a gente tem que trabalhar. Então a gente tem que estar preparado pra isso. Como... A gente tem que **estudar** e tem que **saber** que a gente vai ter que trabalhar **em algum momento do ano o projeto** em relação a isso, então a gente pode tá desenvolvendo o projeto. (Paula, G2, Pré-escola, Temas Geradores).*

Quando a professora Paula fala não saber como funcionam as informações repassadas aos professores em diferentes realidades, ela está se referindo à questão das informações distorcidas e/ou mal interpretadas que podem gerar esse impasse sobre os projetos. Uma forma adequada de abordar esses temas que, segundo os professores, tornaram-se obrigatórios, não se constituiria na exigência de um projeto exclusivo de modo abrupto ou com a intenção apenas de cobrar

“produtos” do trabalho. Conforme já mencionado, temas como esses estão presentes em todas as dimensões da vida dos adultos e da vida dos pequenos também. Nesse sentido, o trabalho a ser desenvolvido pode dar-se em um contexto bem mais amplo e em um intervalo de tempo bem mais tranquilo do que o caráter de urgência ao qual os professores dos grupos 2 e 3 dão a entender.

As falas de Paula mostram que ela acredita ser o professor o maior responsável pela sua formação constante e que isso o tornará capacitado para adaptar-se a novas situações e a ponderar mais sobre as decisões que deve tomar. Para Santiago (2009), são os professores os gestores de suas próprias práticas, cabendo a eles a constante atualização e reflexão a respeito do referencial teórico capaz de agregá-los “autonomia de ação, criatividade, possibilidade de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas [...]”, constituindo-os, assim, como “verdadeiros agentes históricos, intelectuais e profissionais com responsabilidade de relevância social [...]”. (SANTIAGO, 2009, p. 163). De acordo com a autora, é fundamental que a incorporação dessa postura esteja assegurada em uma proposta pedagógica institucional coletivamente organizada, tendo como finalidade a inscrição em práticas pedagógicas socialmente relevantes.

Nessa parte do trabalho, procurou-se analisar falas que apresentam discursos menos extremistas com relação à seleção de conteúdos. As falas apresentadas mostram que algumas professoras veem a questão dos projetos da Secretaria por outro ângulo, que não apenas uma obrigação a cumprir. Para elas, não são esses projetos que condicionam todo o trabalho docente, sendo necessário também levar em conta os conteúdos presentes no cotidiano e a realidade do educando e os saberes dos professores aliados à ajuda da comunidade escolar.

Entretanto, afora as falas dessas profissionais, quanto à seleção de conteúdos como elemento do planejamento, esta parece dar-se em função dos projetos da Secretaria, de resquícios da tradição do currículo por atividades e de centros de interesse que direcionam a abordagem de temas ou por meio de projetos institucionais, nos quais os projetos da Secretaria tentam ser articulados.

Há, ainda, discursos que indicam o uso dos eixos norteadores do RCNEI (BRASIL, 1998), como nos casos de Maria, Marisa, Luísa, Mário, Angélica, Inês e Deise. No entanto, como se exporá na próxima análise, não há uma aparente compreensão sobre a proposta do documento.

4.4 SOBRE AS ESTRATÉGIAS

Conforme Sant'anna *et al.* (1998), Gesser (2011) e Vasconcellos (2010), é por meio da organização das estratégias que se definem os caminhos a serem trilhados para atingir-se os objetivos estipulados. No planejamento das estratégias, o professor prevê alguns dos instrumentos didáticos que poderá usar, sem perder de vista que, sendo o planejamento um instrumento em movimento, no qual são consideradas as especificidades do educando, bem como o surgimento de novos questionamentos, as estratégias poderão sofrer alterações, serem substituídas ou moldadas conforme o andamento dos trabalhos.

Tanto nos projetos quanto nos temas geradores, as estratégias visam o dinamismo, as vivências em detrimento à mera realização de atividades ou “trabalhinhos”. A exploração de experiências ricas em significados para os alunos é que permeiam a estruturação das estratégias em busca de respostas aos problemas ou temas levantados.

Junqueira Filho (2008) ressalta a importância da reflexão sobre o proporcionamento de situações de aprendizagem às crianças em detrimento às tradicionais “atividades”. Na visão do autor, essas situações compreendem a “ação-interação das crianças junto a um objeto de conhecimento-linguagem” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 49). No empreendimento dessas situações, cabe ao professor não apenas proporcionar esses conhecimentos-linguagens, como também acompanhá-las de modo próximo e atento, intervindo de modo a conhecer a relação entre a criança e o objeto. Nesse sentido, é também a criança objeto de conhecimento-linguagem para o professor e, simultaneamente, acabam sendo o professor e a função da escola compreendidos pela criança, contribuindo, assim, para a compreensão de ambos sobre o mundo, e as modificações que ambos desejam realizar nele. (JUNQUEIRA FILHO, 2008).

As estratégias planejadas pelos professores ouvidos nos grupos focais baseiam-se em atividades pré-organizadas para cada dia da semana. As professoras Graziela (Grupo 2, berçário 2, temas geradores) e Talita (Grupo 2, Pré-escola, Temas geradores) não se manifestaram sobre suas estratégias.

4.4.1 As atividades (e não vivências) em várias formas

A professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos) disse que no seu CEI são feitos projetos cujas “atividades” são distribuídas por eixos do RCNEI (1998). Durante o grupo focal, ela fez questão de ressaltar que o trabalho com bebês “é pedagógico, mas é mais o afetivo”. Ao analisar as suas falas na íntegra, percebe-se que ela não explana sobre o que seria esse trabalho que é mais afetivo do que pedagógico. Essa postura pressupõe um contexto existente entre as educadoras, apontado por Cota (2007), especialmente com as que trabalham com os bebês, que ainda se encontram discursos e práticas que pendem significativamente para o trabalho de cuidar, colocando a educação em segundo plano. Nesse contexto, segundo Cota (2007), as professoras expressam que o trabalho na educação infantil exige afeto, paciência, carinho, e que isso está associado à noção dos cuidados prestados.

Confirmando esse binômio apontado por Cota (2007), no qual educação e cuidados encontram-se separados, também no desenrolar do trabalho de Maria, conforme suas falas, os cuidados não estão previstos dentro de seu planejamento como situações educativas. Além disso, suas estratégias, as consideradas pedagógicas, baseiam-se principalmente em “atividades” com o uso do papel.

- *As atividades tu **cria**, tu **imagina**, tu **vai atrás**, tu conversa com uma amiga. Assim, eu trabalho **muito em conjunto** com a professora do B2. (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).*

- *Por que às vezes a gente **pega atividade de outros anos**, “ah, mas eu poderia ter feito assim”, então tu vai tendo uma outra visão né?! (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).*

- *Tu nunca faz as mesmas. Tu pode até fazer uma atividade, mas tu muda! (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).*

- *Tens que **fazer uma coisa várias vezes** assim. Às vezes, hoje eles não querem fazer isso, mas amanhã eles vão querer fazer! (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).*

Apesar de a professora aparentar crer no uso da criatividade e da imaginação como habilidades do professor, ela transpareceu planejar as mesmas atividades de sua colega que também trabalha em berçário. Ela também não vê problemas em utilizar atividades de anos anteriores, ou em repetir sua execução até que as crianças acabem por aceitá-la. Para Barbosa:

O paradoxo da repetição na compreensão da psicanálise é que, na verdade, nada se repete, isto é, nada é igual ao já vivido, feito ou sonhado. A experiência que se tem ao ler um livro nunca é a mesma que temos ao relê-lo. Por esse motivo a repetição está condenada ao fracasso, mas é preciso realizá-la na procura do objeto perdido. (BARBOSA, 2006, p. 149).

Para a autora repetir é característico da infância. A criança repete a brincadeira no intuito de, além de vivenciar novamente a experiência, realizá-la de modo cada vez melhor, aprendendo sempre. No entanto, a professora Maria não parece estar preocupada em procurar esse objeto perdido ao qual se refere Barbosa (2006). Tampouco na intenção de, conforme Junqueira Filho (2008), observar o que faz com que a criança não estabeleça uma relação estreita com determinada atividade, investigando a situação. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), as atividades devem possuir uma sequenciação que vise oferecer desafios com graus de complexidade diferentes, para que as crianças possam aprender gradativamente a resolver problemas em diferentes contextos. Esses contextos devem ser previamente planejados pelo professor, no sentido de que, a partir deles, exista a capacidade de desenvolver determinada atividade. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), não é a realização das atividades o objetivo principal a ser atingido, mas as situações de aprendizagem que o professor proporciona para que as crianças possam conhecer, explorar e aprender gradativamente sobre o objeto de estudo.

A professora diz “mudar” essas atividades reutilizadas, mas, aparentemente, essa mudança está apenas tentando a sua realização, dando a impressão de que essa modificação pode não visar conferir a essas atividades reaproveitadas um caráter mais próximo à identidade do grupo atual.

A professora Ana (G1, Jardim 2, Projetos) concordou com as falas das colegas ao afirmar que os objetivos de seu planejamento visam atender as necessidades das crianças. Porém algumas de suas falas dão a impressão de que, em determinados momentos, os esforços empregados são no sentido de que, em algum momento, há a aceitação de determinadas atividades:

*- Tem dias que eles **estão superagitados** e não dá pra sentar eles na mesa por que **eles não vão fazer**... Então já paro tudo a gente vai fazer outra coisa. Daí **de tarde eu retomo**, se não der também eu paro. Não tem... Por que assim ó, eu penso que um dia inteiro dentro de uma creche, sentado **numa cadeira pra fazer atividade**, eles têm o resto da vida deles né? Então **a infância eu acho que é brincadeira**... (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

A professora Inês (G3) apresentou uma fala parecida:

*- Eu às vezes sou obrigada... O que eu coloco no meu plano, nem sempre eu consigo aplicar no dia, às vezes eles **não querem aquela atividade**, então eu tenho que ser maleável e me mudar para aquilo que eles tão querendo e **adequar ao que eu planejei**. (Inês, G3, Maternal 2, Projetos).*

“Superagitados”, “sentar eles na mesa”, “não vão fazer”, “não querem aquela atividade”, ao analisar essas falas, infere-se que, provavelmente, possa não ter ocorrido para essas professoras que a superagitação das crianças e sua recusa às atividades deem-se pelo fato de simplesmente não estarem interessadas em sentar-se à mesa para realizar determinada atividade. A solução encontrada por elas é interromper a atividade e dar liberdade para que extravasem sua agitação de outras formas, transferindo a ação para outro momento, talvez quando já estiverem mais cansadas, ou, ainda, conforme afirma Inês, fazer “mudanças” que, no entanto, estejam em adequação ao que planejou.

Em uma perspectiva de atendimento às necessidades e aos interesses das crianças, por meio de vivências significativas, investigativas, dinâmicas, conforme prevê a Pedagogia de Projetos (BARBOSA; HORN, 2008), não caberia a reflexão sobre o nível de significação que as atividades estipuladas estão tendo para as crianças?

Para a professora Ana, o mais importante na execução desses trabalhos junto às crianças, era que pudesse ser construído algum brinquedo para que levassem para casa. Ela não fez menção sobre a aprendizagem na brincadeira, sobre como as crianças interagiram com esses brinquedos e ao que de fato ela poderia aproveitar dessas interações para redirecionar o seu planejamento a fim de explorar outras linguagens-conhecimentos interessantes por serem necessárias às crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2008).

Uma das falas da professora Aline (G3, Jardim 2, Projetos) mostra uma postura muito parecida com a de Ana (G1):

*- Eu sou muito assim **de deixar as crianças brincar**, se eles **não tão a fim de fazer atividade** eu tiro da sala, sempre tô **inventando coisas novas**, né? (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

*- “Hoje, tinha um monte de areia lá no parque. Meu Deus, uma torre assim enorme de areia! Me lembrei de quando era pequena, eu subia naquilo e brincava de escorregar, muito legal! Daí levei eles pro parque. Eles brincavam escorregavam, eu queria ter uma filmadora pra filmar!” “Eles estavam bem! Eles tão **o dia inteiro ali naquela sala**, então aquilo ali é uma novidade!” (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).*

Ao analisar o conjunto de discursos de Ana, do grupo 1, e Aline do grupo 3, pode-se perceber que as duas tinham posturas parecidas em relação às suas estratégias. As duas aparentam dar grande importância em “deixar as crianças brincarem”, porque “infância é brincadeira”. No caso de Aline, parece haver maior concentração de brincadeiras livres do que dirigidas. Na postura de Ana, o brincar parece ser quase sempre em decorrência de algum brinquedo que foi construído com as crianças ou para as crianças. No entanto, as professoras, em nenhum momento, mencionaram se de fato acreditam que as brincadeiras possam também contribuir para o desenvolvimento das crianças, ou se as planejam e intervêm para que isso ocorra. De modo que o brincar por si só parece ser a mais forte intenção das estratégias.

Segundo Andrade (2010, p. 89), “[...] o brinquedo possui uma característica que assegura a sua primordial idade; ele pertence à criança, ele a simboliza, é o espectro da criança”. Para a autora, no entanto, não é a brincadeira por si só o objeto a ser enaltecido. O brincar deve ter por prioridade permitir que o adulto conheça a criança, aproxime-se, intervenha, reflita junto a ela, em uma conjunção na qual se observa, para além do jogo, a criança em sua totalidade e de forma individual.

No grupo 3, a fala da professora Luísa, ofereceu mais uma perspectiva semelhante a estas concepções:

*- **Evito um monte a carteira, a mesa, por que é uma vida toda que vai passar assim, né?** (Luísa, Jardim 2, Temas geradores).*

*- Criança minha **não tem dia pra trazer DVD, pra trazer brinquedo. O que é isso?! Eles passam aqui dentro doze horas! Eles vão assistir DVD quando eles quiserem, eles vão...** Eles têm que ter noção da hora em que eles **podem** brincar com seus brinquedos e da hora em que **não podem**. (Luísa, Jardim 2, Temas geradores).*

O professor Mário (G3, Jardim 1, Temas geradores) concordou com as falas das professoras Aline e Luísa, aparentando agir da mesma forma. Quando a professora Luísa afirma evitar a “mesa”, ela transparece uma preocupação quanto à antecipação de uma situação, à qual as crianças fadidamente serão submetidas durante os longos anos de escolarização que ainda têm pela frente. A mesa é vista, nesse sentido, como sinônimo de estagnação, de repetição, de atividades enfadonhas.

Na outra fala, a professora Luísa é categórica quanto ao respeito pelo que suas crianças querem e gostam de fazer, e que isso não atrapalha a organização do cotidiano, pois as crianças acostumam-se a respeitar os horários de brincar e o de fazer atividades, estipulados por ela. Logo, quando não estão fazendo atividades, brincam livremente ou assistem aos DVDs.

De modo geral, as falas das três professoras transparecem que as estratégias por elas planejadas não tratam de vivências, mas sim de “trabalhinhos” e de sequenciações entre atividades e o brincar livre. Esse modo de planejar o cotidiano é composto por situações que se alternam e que não parecem possuir articulação entre si conforme é comum acontecer nas organizações das estratégias em relação ao tempo e aos espaços nas instituições, cuja finalidade aparenta ser a ocupação e o espontaneísmo sem maiores reflexões, como indica Barbosa (2006).

Voltando, precisamente, à fala de Inês (G3, Maternal 2, Projetos), reporta-se a Junqueira Filho (2008) quando este adverte sobre a prática das chamadas “atividades” ou “trabalhinhos” com a finalidade de que, simplesmente, sejam executadas, que não haja recusa, para que possam ser arquivadas junto ao conjunto de atividades de cada criança, constando para os professores como um atestado de missão cumprida.

As “atividades” do modo como estão sendo conduzidas, serão sempre menos interessantes para as crianças em relação às brincadeiras, aos filmes infantis. Porém o mesmo não se pode dizer das vivências tal qual se têm abordado nesta pesquisa, porque possuem um sentido bem mais amplo. Vivências são vivas, possuem significado, partem do que é interessante por que é necessário, por que é pedido de diversas maneiras. Podem possuir diferentes níveis de ludicidade ou de movimentação, ou podem até, em certas ocasiões, serem mais calmas, como afirma Kramer (1991). Porém, via de regra, sempre serão estimulantes, intrigantes e prazerosas, pois são planejadas a partir das crianças, junto com as crianças e para elas.

Ana, Aline e Luísa encontram-se diante de concepções que preservam uma dualidade entre ensinar e respeitar as características da infância. Essa dualidade vem ao encontro das constatações de Barbosa (2006) que apontam a existência de antinomias que permeiam os discursos e inferem a existência de conflitos nas práticas na educação infantil. Das antinomias citadas pela autora, destaca-se, como

exemplificadoras das questões aqui mencionadas: “trabalho & brincadeira, livre & dirigido, prazer & desprazer e variação & repetição”. (BARBOSA, 2006, p. 65).

Segundo a autora, a reflexão sobre essas antinomias, antes concebidas em um lócus de intransponibilidade, vem, gradativamente, ganhando mais importância, na medida em que se compreende que o melhor caminho a ser seguido não é de pensar apenas na sua contraposição, mas nas possibilidades que podem ser avistadas dentro e a partir dessas tensões, que são reflexo das tensões sociais existentes. A manutenção de concepções como essas, que oscilam entre deixar a turma livre para fazer o que quiser *versus* a obrigatoriedade de executarem “atividades”, acaba por desviar o foco das questões realmente importantes a serem pensadas.

Não parece haver a reflexão sobre uma resignificação acerca do manejo técnico das atividades oferecidas e da intervenção do professor junto às crianças, no sentido de constituí-las como vivências significativas e, conseqüentemente, envolventes e prazerosas para as crianças. Então, opta-se por oferecer aquilo que é tido como o mais prazeroso para a criança: as brincadeiras livres, os DVDs que trazem de casa, ou os seus brinquedos. Assim sendo, parece haver nessas realidades a necessidade de se pensar sobre questões como:

- Se determinadas estratégias de tão repetitivas e monótonas não atraem e/ou cansam as crianças e se o respeito às necessidades e aos interesses infantis como principal objetivo educacional empreendido, por que ainda planejamos “atividades” nesses moldes?
- Qual valor se está empregando à educação infantil, enquanto auxiliadora do desenvolvimento integral das capacidades infantis, e qual nosso papel de educadores diante disso?

A professora Solange (G1, Maternal 2, Projetos) corrobora com a ideia de Maria (Maria, G1, Berçário 2, Projetos) sobre o reaproveitamento das atividades antigas. Ela afirma que, como as crianças não são as mesmas no ano seguinte as reações também são diferentes. A professora, assim, quer dizer: crianças diferentes terão obviamente reações diferentes a atividades reaproveitadas. Porém a questão que se pretende frisar sempre em prol do planejamento significativo é que ele deve partir de um diagnóstico que busque contemplar necessidades e interesses, portanto

as estratégias sempre estarão de acordo com conteúdos e objetivos destinados a um grupo específico, que é único e que não se repete ano após ano.

Essa tentativa de legitimação do reaproveitamento de atividades infere uma confusão envolvendo conteúdos mínimos previstos para a faixa-etária e estratégias. Segundo o RCNEI (BRASIL, 2008), os conteúdos sugeridos são basilares para o norteamento do trabalho do professor com grupos de específicas faixas-etárias. A partir deles, é possível uma ampliação da abrangência desses conteúdos, ou a abordagem de novos conteúdos conforme a necessidade observada pelo professor com o grupo. As estratégias são sugeridas dentro dos eixos que visam estimular o que são consideradas as grandes habilidades motoras, afetivas e cognitivas infantis. As estratégias não são uma fôrma, são sugestões, caminhos, que, ao final de sua leitura, fazem imaginar vivências ímpares e não “atividades”, principalmente no que se refere aos bebês.

É importante que o professor saiba que antes de conhecer seus alunos, ele pode, no início do ano letivo, planejar vivências com base em alguns conteúdos previstos para a idade, por meio de conhecimentos que obteve através de informações que buscou sobre as crianças; em conjunto com os conhecimentos que adquiriu em suas experiências. Esses conhecimentos irão compor, como já mencionado, a parte cheia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2008). O conhecimento integral sobre o grupo só se dará a partir da chegada das crianças à escola, sendo no contato direto com elas que o professor estipulará a primeira etapa de seu planejamento.

Elaborar a parte cheia do planejamento com base nesses conhecimentos implica, nesse sentido, em estar ciente de que as mesmas vivências não cabem a qualquer turma em qualquer época, pautando-se na questão da faixa-etária. A partir do diagnóstico dos signos que se desvelam das relações entre as crianças e as linguagens-conhecimentos que são oferecidas para elas e também por elas, é que vão sendo desenvolvidos os demais projetos, cujas estratégias pautar-se-ão em vivências carregadas de significados para as crianças para **aquele** grupo de crianças e que preencherão a parte vazia do planejamento.

Seria pertinente inserir aqui a noção geral que a professora Solange, do grupo 1, possui a respeito das estratégias desenvolvidas com os bebês:

*- Que eu vejo assim ó, com **berçário e maternal o que mais se trabalha é mão e pé né?** (Solange, Berçário 2, Projetos).*

Imprimir os pés e as mãos pintados com tinta guache é a forma que os professores acabam encontrando para “registrar” a “participação” dos bebês em determinadas “atividades”. Guimarães (2011) identifica essa prática com os menores de três anos em sua pesquisa de campo e a descreve:

Nessa linha, no cotidiano da instituição, há momentos definidos como “hora do trabalhinho”, quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma com uma criança vez [sic], muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança. (GUIMARÃES, 2011, p. 161-162).

A autora concebe ainda que tais práticas aportam-se na “[...] garantia da escolaridade no sentido do acúmulo de experiências racionais e conhecimentos sistematizados” (GUIMARÃES 2011, p. 161), unida à noção da produtividade individual, enquanto valor intrínseco à sociedade moderna na tentativa de legitimar o trabalho que é feito com as crianças desde a creche.

A professora Solange prossegue dando a impressão de que (contraditoriamente ao que ela expôs) não defende essas práticas e que procura formas alternativas de atividades. Ela diz, por exemplo, que, em sua sala, sempre estão à mão das crianças objetos relacionados aos temas trabalhados para livre exploração.

- *Eu gosto de trabalhar o **concreto**, por que é a melhor coisa que tem com os bebês.* (Solange, G1, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

A professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos) concordou com ela. Entende-se que por “concreto” a professora refere-se àquilo que é palpável para os bebês. As duas professoras afirmaram que os materiais (relacionados às atividades planejadas) confeccionados para os bebês são sempre reforçados, plastificados, pois sabem que as crianças levarão à boca. Essa característica intrínseca à idade faz parte do movimento de exploração, de desconstrução para o conhecimento, de descoberta da permanência do objeto e do seu uso consecutivamente (BONDIOLI, 1998). Logo, tudo o que é palpável desperta mais atenção, a curiosidade, desencadeia interesses. . Nessa relação direta entre o bebê e o objeto, mais do que nunca, o olhar atento do professor deve estar direcionado a captar os signos que ali estão presentes, apontando caminhos para o desenvolvimento de projetos.

A fala que segue da professora Solange, constata, de forma decisiva, a incompreensão a respeito dos modelos curriculares mais utilizados por toda a rede de ensino infantil:

*- O meu lá é **tema gerador**, mas a gente **trabalha como se fosse projeto** por que não muda. Muda só o nome, a nomenclatura o resto continua sendo a **mesma coisa**. (Solange, Berçário 2, Pedagogia de projetos).*

Maria (G1, Berçário 1, Projetos) consentiu. Barbosa e Horn (2008) falam a respeito da semelhança entre alguns pontos das duas propostas metodológicas. No entanto, segundo as autoras, e segundo o que pode ser constatado ao analisar os elementos de planejamento, os projetos possuem diferenças dos temas geradores que devem ser considerados.

Poder-se-ia, então, em uma perspectiva otimista, acreditar que, se um modelo está sendo trabalhado como sendo o outro, eles são tidos, afinal, como iguais por alguns professores (e talvez por uma significativa parte deles). O problema está, assim, resolvido por si só, considerando que nos dois modelos – afora os pontos já citados nos temas geradores e que merecem atenção redobrada por parte dos educadores que almejam o rompimento dos paradigmas do planejamento -, encontram-se formas interessantes de planejamento.

Infelizmente, não é isso que está acontecendo. Até aqui, percebe-se que nenhum dos dois modelos curriculares é trabalhado conforme suas premissas. Teme-se que, assim como aconteceu com o currículo por atividades - o qual com o passar do tempo acabou sendo deturpado, para além de suas deficiências, virando um “currículo por atividades para datas comemorativas” -, propostas pedagógicas como os temas geradores e os projetos serão, progressivamente, descaracterizados e trabalhados de forma cada vez mais turva.

Essa concepção de tratar-se de modelos de planejamento iguais pode ser fruto de um processo formativo frágil no que se refere à compreensão das teorias e práticas educativas apontadas por Gatti (2010), que acaba refletindo na organização e execução do trabalho docente.

Tais inferências enfatizadas neste trabalho não têm por intuito sugerir a manutenção de propostas curriculares como determinações didáticas que sepultam a capacidade docente de conduzir suas ações conforme sua autonomia. O problema nas desconstruções das propostas é que elas acabam reforçando no planejamento o caráter de mero cumprimento burocrático, mera aglutinação de conteúdos e

estratégias, algo sem sentido, sem contexto e que em nada contempla aquilo que os pequenos querem e precisam aprender.

Em falas mais detalhadas a respeito das estratégias, Solange e Ana exemplificam o modo como as conduzem nos projetos:

- Também **gosto de trabalhar com sucata** acho muito interessante, muito legal isso, a gente resgatar esses materiais. Xampu (risos), **tudo o quanto é coisa** que eu vejo e que acho interessante trabalhar com eles eu levo. Por que assim ó, dependendo da idade tu não vai trabalhar a leitura e a escrita, tu tens que tá na visão deles pra mostrar né? O concreto pra mim é isso. Ele **tem que pegar, ele tem que sentir as coisas**, tem que ver pra poder saber o que eu tô falando senão não vai... (Solange, G1, Maternal 2, Projetos).

- Eu gosto de trabalhar com **sucata**, então tô **sempre mexendo com isso** com eles e... Eles levando pra casa. (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).

- Daí eu tenho a turma de quatro anos. Semana passada a gente tava trabalhando a história no retro, daí eu chamei eles (referindo-se a outra turma de Jardim). Eles assistiram a história com a gente, a história do pé grande. Aí fizeram atividade com a gente, que era a impressão do pé de cada um, e eles levaram como fantochezinho também, então a gente foi inventando. **Várias atividades diferentes com sucata geralmente. É o que eu gosto** (risos) eu adoro. A minha sala parece um lixão... (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).

As estratégias parecem pautar-se apenas no que as professoras gostam e consideram interessantes. Apesar de, durante a conversa no grupo, as professoras afirmarem que os projetos abrem-se para o surgimento de novos temas, novas vivências, vê-se que isso também não está partindo das necessidades e interesses das crianças, mas apenas das ideias que as professoras têm conforme aquilo que mais gostam de trabalhar.

Arriscando um pouco mais nessa análise, dir-se-ia que não apenas nesses grupos focais, como nas conversas informais entre os professores no cotidiano da educação infantil, o trabalho com sucatas é a principal estratégia adotada no trabalho com projetos. Estes não se tratam de projetos voltados à contemplação de noções de sustentabilidade, reaproveitamento, consumo consciente, reinvenção, que podem concisamente já estar previstos na parte cheia do planejamento, mas apenas, sequenciações de atividades envolvendo sucatas.

A criatividade foi citada pelas professoras como intrínseca ao trabalho com projetos e, por conseguinte, o trabalho com sucatas é frequentemente citado. Lembrando Arruda (2007), há de se pensar no sentido de criatividade enquanto

habilidade docente desencadeadora de estratégias que propiciem aprendizagens significativas.

No caso da professora Solange, quando esta afirma acreditar que os bebês precisam sentir, tatear os objetos para entender o que ela diz, ela não menciona os mecanismos de que lança mão para compreender o que o bebê compreende do objeto em si a partir de sua interação com ele.

Quando a mediadora pergunta sobre como surgem as ideias para as atividades, Ana responde:

- *“Surge na hora assim, sabe?. Eu tenho muito isso. Tô lendo um negócio: “Ai já sei, **ano passado eu fiz tal coisa, acho que dá pra fazer também!” E vou fazendo, vai criando. Surgi ali por causa da história. Eu tô fazendo toda semana uma história, né? Então essa semana a gente leu a da galinha, **então dá pra fazer várias coisas** de galinha. Como surgiu esse fantoche, aí brincaram de fantoche, aí surgiu história de novo. A gente fez interpretação de cada história, a gente tá fazendo. Faço num cartaz pra eles terem esse contato... E a gente vai criando aí. (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).***

- ***Aparece às vezes...** Essa semana, como eu tô trabalhando a literatura né? Daí eu li um poema da galinha... Josefina a Galinha. Daí falava assim que a galinha gostava de se enfeitar, botava colar, botava não sei o quê. Daí eu lendo a história “Ai **eu lembrei, tenho um CD**”. Terminei a história, peguei um CD, queimei giz com eles, pintamos o CD todos fizemos um fantoche. “Ai ela gosta de colar a galinha vamos todo mundo colocar canudinho no cordão”. **Foi todo mundo com o colar pra casa...** Sabe? Surge na hora assim. Eu tenho muito isso. (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

O “surgimento” das atividades que ela proporciona decorre de sua lembrança sobre as atividades que já usou em anos anteriores, em geral no sentido de reaproveitar materiais e atividades, tal qual a professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos). Quando Ana afirma que “dá pra fazer várias coisas da galinha”, o que ocorre, em primeiro plano, não é o desenrolar de um projeto quem tem como objeto investigativo a literatura, mas sim a preocupação em encontrar atividades para as crianças fazerem. Parece ter sido criado um ciclo no qual há de se encontrar sempre nas histórias infantis algum protagonista que dê suporte para o desenvolvimento de atividades, em geral envolvendo sucata. Nesse ritmo, a professora poderia trabalhar o ano inteiro uma sequenciação de atividades, tendo como justificativa estar abordando a literatura dentro de uma perspectiva de projetos, segundo a sua própria concepção (desconstrução) sobre os projetos.

A literatura é uma das linguagens intrínsecas à educação infantil, pois envolve o imaginário, a ilusão, a curiosidade. A literatura é capaz de propiciar um

sentimento de transferência para o papel do “outro” através do envolvimento emocional, seja ele harmônico, seja de repulsa. O leitor é conduzido a experimentar novas formas de ser, de pensar, de enxergar o mundo. Através dela, exercita-se não apenas a capacidade criativa e imaginativa, como também a afetuosidade no seu sentido mais amplo, pois, dificilmente, fica-se indiferente perante uma obra literária, seja pelo seu sentido humanizador, inquietante, contraditório, seja pelo seu sentido conformista. (LAJOLO, 2010).

Se é a literatura o fio condutor do projeto, a professora poderia voltar a sua atenção para o que de fato chama tanto a atenção das crianças nessas histórias que as mantém a quatro semanas entusiasmadas em ouvi-las. Para Junqueira Filho:

É fundamental que o professor se proponha a investigar os elementos de composição das tramas destas histórias, seus enredos, suas temáticas, pois, pela mobilização que elas exercem sobre as crianças, claro está que se tratam de histórias significativas para aquelas crianças; que indicam signos concretos e singulares, relativos a momentos específicos da história-vida daquele grupo de crianças. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 69).

Sobre as estratégias que se pautam no uso de sucatas, infere-se que o caráter emergente dos projetos acaba, por vezes, sendo interpretado como se, deliberadamente, tudo que for inusitado, extravagante ou “interessante” aos olhos do docente é válido para a construção de aprendizagens significativas. Embora a intenção presente no trabalho a partir dessas estratégias das professoras Solange e Ana esteja no caminho para a compreensão de que é preciso deixar para trás velhos instrumentos didáticos que pouco contribuem para as aprendizagens significativas, como no caso do uso de folhas fotocopiadas de atividades (JUNQUEIRA FILHO, 2008), vê-se que esses planejamentos carecem de mais reflexão sobre os elementos presentes na proposta curricular adotada.

Ostetto (2010) afirma que, independentemente da forma de planejar, a intencionalidade deve ser o cerne do planejamento. Entretanto, Francisco (2010) aponta que intencionalidade não garante ensino e aprendizagem significativos. Nesta pesquisa acredita-se que para qualquer forma de planejamento há uma intenção, porém isso não significa que ela vá efetivamente contribuir para a construção de aprendizagens significativas, pois, conforme apresentado, no planejamento regido pelo currículo por atividades as intenções pautavam-se na execução de atividades. É primordial a elaboração do planejamento visando

aprendizagens significativas e que o professor esteja ciente sobre quais intenções vão de fato contribuir para tal, e sobre o modo como as conduzirá, a fim de que a intencionalidade não seja por si só uma justificativa para a execução de práticas de pouca contribuição para o desenvolvimento pleno das crianças.

A professora Marisa (G3, Berçário 2, Projetos) aparenta acreditar que é importante oportunizar múltiplas linguagens aos bebês. Porém, segundo a professora, a padronização das rotinas da creche atrapalha seu trabalho:

*- Daí a gente tem **pouco tempo assim** ó, a gente tem de 9, 9 e 15 **pra fazer uma atividade** até umas 10 horas. (Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).*

A professora Antônia (G3, Berçário 2, Projetos) tem a mesma opinião que Marisa e, para esta, as rotinas são condicionantes a ponto de haver dias nos quais o desenrolar do planejamento torna-se impossível:

*- **Tem dia que tu não consegue trabalhar!** É aquilo ali que tu vais fazer, e tem que tá bem consciente. (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).*

Angélica (G3, Jardim 1, Projetos), que trabalha no mesmo CEI que Marisa, apoia essas falas. Durante o grupo focal, as falas dessas professoras deram a impressão de que as atividades por elas planejadas e consideradas pedagógicas estão desconectadas do restante do trabalho que envolve as rotinas como higiene, alimentação e descanso. Para Barbosa (2006), a reflexão a respeito da divisão entre as atividades consideradas pedagógicas e as que visam os cuidados, possui grande relevância, pois as atividades dedicadas à assistência das demandas biológicas infantis, também possuem sentidos socioculturais que, quando não observados, geram “conflitos e desadaptação ao novo ambiente” (BARBOSA, 2006, p. 170). Com relação a essa harmonização da criança ao ambiente, a professora Marisa ofereceu mais algumas pistas:

*- Na hora da troca, é muito bom o DVD. Por que eu não vou deixar eles se mordendo, se batendo, brigando. Eles **ficam calminhos**. E também não vou deixar eles na frente da TV, todo dia, o tempo todo. Então é assim ó, vou trocar, vou fazer alguma coisa, ligo a TV um pouquinho. **Depois desligo, coloco uma música, ou outra coisa...** (Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).*

A fala da professora exemplifica a sequenciação de atividades às quais os bebês são submetidos. A professora não faz menção à presença de sua auxiliar. Essa fala remete a uma situação na qual, possivelmente, auxiliar e professora

encontram-se ocupadas com os cuidados individuais de alguns bebês enquanto os outros esperam. É possível avistar aqui, a tentativa de tranquilizar as crianças entre e durante a realização dessas demandas, através da TV e da música.

Durante o grupo focal, a professora Angélica demonstrou que busca oferecer para seus bebês uma variedade de linguagens. Ficou explícito em suas falas, que durante todo o tempo ela busca estar em contato com as crianças, observando e interagindo com eles:

- *Eu gosto muito de **sentar no chão com as minhas crianças, trago coisas de casa, trago livros, historinhas, fantoches e boto no chão, eles sentam.*** (Angélica, G3, Jardim 1, Projetos).

A conduta da professora vem ao encontro da reflexão constante que propõe Barbosa (2006) sobre a importância da diversificação de materiais, a constituição diversificada do ambiente e, principalmente, o proporcionamento de condições para que as crianças estabeleçam relações entre seus pares e entre os adultos. Entretanto, na perspectiva de Barbosa e Horn (2008), o trabalho com projetos com os menores de três anos aporta-se, principalmente, na observação atenta do professor sobre os efeitos que o espaço interno e externo da creche incidem nos bebês. Para as autoras, tais espaços devem ser organizados de forma a propiciar as mais variadas linguagens permitindo às crianças que possam expressar seus interesses e suas necessidades.

As professoras Paula e Talita trabalham no mesmo CEI. Elas afirmam que sua proposta pedagógica é voltada à brincadeira como estratégia para a aprendizagem. Para elas é importante valorizar todos os momentos das crianças na creche e oferecer-lhes múltiplas linguagens:

- *Às vezes a atividade é uma **brincadeira**, às vezes a atividade é o momento de tá lá brincando, **se envolvendo com alguma coisa** que não seja a **atividade no papel**.* (Paula, G2, Pré-escola, Temas geradores).

- *[...] Então eu acho assim, às vezes a gente fala em atividade, tem professora que **se prende muito ao papel**. Que aquela atividade, que a atividade é que tá no papel. Mas a gente tempo que pensar na organização do tempo, que as **atividades envolvendo a brincadeira também são atividades, tão ricas quanto as do papel**.* (Paula, G2, Pré-escola, Temas geradores).

- *Há uma **organização no nosso CEI**, no caso do planejamento, de a criança **aprender também brincando...*** (Talita, G2, Jardim 2, Temas geradores).

- *Está sempre em **movimento** né? **Ativo** né?...E fazer com **alegria**.* (Talita, G2, Jardim 2, Temas geradores).

- *Então assim, a nossa preocupação é realmente é... Tá transmitindo... Tá adquirindo algum **conhecimento no brincar**, né? As atividades elas variam, **elas variam mexendo com uma tinta, cantando uma música, fazendo uma brincadeira** sabe? Então, a **importância do brincar, ela é muito grande né? Pra tá mesmo tendo o prazer e a motivação de aprender.*** (Talita, G2, Jardim 2, Temas geradores).

Há a preocupação de que as atividades sejam variadas e que nelas as crianças possam estar em movimento, realizando-as prazerosamente. As falas das professoras demonstram o seu comprometimento em dar a oportunidade às crianças de exploração de diversificadas estratégias. As professoras possuem a noção de que a criança também aprende através da brincadeira. No entanto, é fundamental, nesse sentido, não apenas crer que a brincadeira ensina, como demonstram as professoras, mas compreender como isso acontece. É importante oferecer oportunidades do brincar livre e também dirigido, de modo que a intencionalidade planejada esteja presente nas duas situações e que o professor esteja atento às pistas que são produzidas na relação entre a criança e a brincadeira, visando às vivências, sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

A fala da professora Paula, ressaltando a existência da “atividade com papel”, e o modo como alguns professores ainda se atém a ela, inferem que as estratégias pautadas em “aprender brincando”, em vivências substituindo as “atividades”, levarão um longo tempo até serem efetivamente incorporadas pelos professores. Em outras palavras: mesmo que entre os professores germine a consciência de que a criança aprende também brincando, experimentando, movimentando-se, interagindo, vivenciando, persiste a realização das “atividades”, dos trabalhos.

Segundo Junqueira Filho (2008), esses trabalhos são a “prova” de que o trabalho do professor foi realizado, as pastas das crianças estão cheias, houve muitas atividades, e, portanto, muita “aprendizagem”. Ao menos é nisso que os professores querem acreditar. Mas a quem os professores sentem-se impelidos a provar que estão trabalhando? A professora Helena (G2, Pré-escola, Projetos) apresenta um indício sobre isto:

- *Ver o interesse do aluno e eu acho muito importante, o **professor estar junto com ele, não só nas realizações do papel**, como é muito **buscada pelos próprios pais**, de alunos de pré, principalmente, eles **querem resultados no papel**, muitos querem que a criança **saia lendo e escrevendo**, né? É essa a busca deles.*

As professoras Helena e Luana (G2, Maternal 2, Projetos), também do grupo 2, concordam com as falas de Paula e Talita. Helena estava assim como Luana, visivelmente indignada pelo que ela considera um cerceamento da autonomia do professor por conta dos projetos da Secretaria. Ela demonstra a consciência sobre a importância de valorizar outras linguagens além das atividades com o uso do papel, e acredita que o acompanhamento do professor junto ao aluno na exploração dessas estratégias, captando assim as suas necessidades e interesses, é importante para a concretização das aprendizagens significativas. Para Junqueira Filho (2008), professor e aluno formam uma importante parceria da qual surge o aprendizado sobre si mesmos, sobre o mundo em que vivem e sobre as características que desejam imprimir nele.

Entretanto a professora Helena afirma que além da cobrança pelos projetos da Secretaria, existe a cobrança dos pais para que as crianças saiam lendo e escrevendo. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a pré-escola não tem por obrigação alfabetizar plenamente as crianças. Porém, entre os professores, existe a sensação de que isso lhes é esperado pelos pais. Nesse sentido, a educação infantil e, mais precisamente, a pré-escola é tida como etapa escolar preparatória para as séries iniciais, e as atividades com papel são o modo encontrado para atestar o trabalho propedêutico realizado.

Angotti (2010) alerta sobre a existência de uma cultura escolar e que, em algumas realidades, é compartilhado pelo corpo docente que, no caso da educação infantil, especialmente a pré-escola, deve-se ao menos tentar alfabetizar as crianças. Para tanto, usam-se folhas mimeografadas ou fotocopiadas para que as crianças realizem atividades de treino sobre a linguagem escrita, dentre outras atividades aleatórias, que, em geral, são compartilhadas pelos professores, em especial os que trabalham com turmas de faixas-etárias próximas. (JUNQUEIRA FILHO, 2008; ANGOTTI, 2010; GESSER, 2011). Nessas realidades, são válidas reflexões sobre a função da educação infantil e sobre o que se pretende desenvolver com as crianças:

- São a leitura e a escrita os mais importantes conhecimentos para o desenvolvimento infantil em idade pré-escolar?
- Que nível de importância está sendo dado às “atividades de papel” como contribuição ao desenvolvimento das noções de linguagem escrita?

- É o “papel” o único meio capaz de expor o desenvolvimento das crianças sobre as linguagens oral e escrita?

Em relação à compreensão das famílias sobre a aprendizagem das crianças, o estudo de Casanova (2011) ressalta sobre a importância de se construir uma integração entre escola e família, da qual decorra a desmistificação sobre a função da educação infantil por meio da compreensão do sentido das práticas promovidas junto às crianças na instituição. Quando questionadas sobre o que consideram atividades, duas professoras, Helena e Luana, responderam que as atividades eram para elas as estratégias feitas com relação ao tema que está sendo trabalhado, tema este que quase sempre é decorrente dos projetos da Secretaria. Suas falas demonstram que os horários da creche é que regem a alternância das atividades proporcionadas.

- De manhã eu vou pro parque. Pelo período da manhã eu vou pro parque, e à tarde eu faço as atividades com eles né?! (Luana, Maternal 2, Pedagogia de projetos).

A professora Helena confirmou, demonstrando que a realidade das crianças maiores é a mesma. Em um período as crianças estão no parque e no outro elas realizam as atividades planejadas. Essa prática de segregação entre o parque e as outras “atividades” pareceu comum entre os professores. O horário destinado à permanência das crianças ao ar livre, aparentemente não é usado em prol de estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças. O parque parece ser tido como o lugar da brincadeira “livre” com a supervisão do professor (ANGOTTI, 2010), no horário seguinte existe a “atividade”.

A professora Márcia afirma acreditar que as crianças aprendem através da brincadeira e que suas estratégias não são focadas apenas no papel:

- Eu tinha colocado umas mesinhas assim, ela disse: “Eles são pequeninhos, eles não sentam!” Eu disse: “Eu sei. Mas em algum momento isso vai acontecer”. Tá, passados uns quinze dias, ela chega na sala, eu tava fazendo um... Trabalhando já o nome do grupo, e eles todos sentadinhos e... (pausa grande) Ela se espantou: “Márcia eles não sentaram”, Não, eles não querem sentar o dia todo... (Márcia, Maternal 2, Temas geradores).

Apesar de a professora Márcia afirmar que a criança aprende através da brincadeira, em nenhum momento ela fez menção a esse tipo de estratégia como

parte de seu planejamento. Esta fala “Eles todos sentadinhos” mostra a sua preocupação quanto a ensinar os alunos a sentar para realizarem atividades e, ainda que não tenha os forçado a fazê-lo e de saber que eles não querem ficar todo o tempo sentados, suas ações voltam-se a conseguir que isso viesse a acontecer. E aconteceu: As crianças do maternal a partir de determinado momento acostumaram-se a fazer atividades sentadas à mesa.

Conforme Enguita (1989), a influência do capitalismo comercial nas relações de produção contribuiu para inculcar nas escolas o conceito da produtividade fabril. Segundo o autor, é identificável, na obsessão pelo controle sobre as condutas estudantis, sobre as condutas do sujeito propriamente dito e na manutenção do *status* de detentora de saber e de poder por parte da escola, a herança desta influência. Neste sentido, a regulação existente nas rotinas rígidas da creche pode encontrar aporte em um caráter de controle esboçado no planejamento feito por estes professores. Em outras palavras, o não questionamento existente sobre essas rotinas evidenciado pela pesquisa de Barbosa (2006) está em aparente harmonia com um tipo de planejamento feito pelo professor que visa à disciplina e o controle sobre as crianças, conforme afirma Enguita (1989). A professora Márcia ainda deu outro exemplo sobre suas estratégias:

- Dei o jornal pra eles, eu tinha os meus objetivos, só que não podia explicar pra ela ali. Então dei o jornal, eles fizeram uma coisa, a sala ficou uma tristeza. Depois ela veio “Ai meu Deus vou varrer, vou juntar”. Eu disse: “Não, espera só um pouquinho!” No meio daquela bagunça que se formou na sala, eu dei jornal pra eles, e eu mesma já comecei a rasgar, começaram a rasgar. Quando ela ia pegar a vassoura pra arrumar aquela bagunça, eu disse: “Espera só mais um pouquinho, me dá só mais uns minutos. Então eu me abaixei e comecei a juntar os papéis, me abaixar e jogar no lixo, quando eu olho pro lado já tem uma criança fazendo igual, e o restante da sala fazendo igual. Quantos objetivos eu tinha com aquela, digamos, com aquele momento?!”. (Márcia, G2, Maternal 2, Temas Geradores).

A professora diz que possuía objetivos das atividades a serem atingidos nesta ação ao entregar o jornal para as crianças. Porém sua fala mostra que as crianças e a sua auxiliar não sabiam qual era o intuito da atividade. As crianças receberam o jornal, folhearam rapidamente e começaram a rasgá-lo. Ao ver o que estava acontecendo e ciente de que a hora do almoço estava perto, a auxiliar, depois de um tempo, começou a limpar a sala. A professora, então, pediu que ela parasse, e começou a catar os papéis para que as crianças fizessem igual. Mas será

que as crianças compreenderam o sentido total da ação? Fazer com que sujassem a sala propositalmente para depois limpá-la seria a melhor maneira de fazê-los compreender noções de organização? Ou ainda: Será que essa era mesmo a intenção da professora, ou o fato de as crianças começaram a imitar uns aos outros e rasgarem todos os jornais foi algo inusitado e ela se viu na obrigação de dar algum sentido a uma situação não planejada?

Atitudes como essas, nas quais o professor visa à imitação de suas ações como suporte para o ensino, reportam ao currículo por atividades de Marinho (1978) e à cadeia de estímulos integrados de Rizzo (1986). Há na obra um capítulo intitulado *A formação de hábitos* (MARINHO, 1978), o qual se inicia por um parágrafo no qual se lê que “[...] devem ser formados na idade pré-escolar os hábitos fundamentais da vida. Ordem, limpeza, polidez, e tantas outras qualidades que nos ajudam a viver e requerem aprendizagem”. (MARINHO, 1978, p. 61). A autora prossegue dando uma série de orientações sobre atividades que podem ser empregadas nesse sentido, dentre elas, a postura da professora como modelo para os alunos. Marinho (1978) trata a respeito da importância desses hábitos em todos os aspectos da vida. Entretanto o nível de significância contido na situação da qual as crianças participaram imitando a professora Márcia é questionável. De qualquer modo, trata-se de uma situação pouco planejada, pouco refletida pela professora. Lembrando a proposta das linguagens geradoras de Junqueira Filho (2008), se a estratégia tivesse sido coerentemente planejada pela professora, ocorreria, talvez, em um horário mais propício e visaria à compreensão da atitude de rasgar, do prazer que as crianças sentem com isso, do que poderia ser feito com todo papel rasgado, de como a auxiliar poderia colaborar com os objetivos da ação, enfim, a atividade teria um sentido diferente.

No agrupamento de falas realizado neste tópico, pôde-se observar que o planejamento de algumas professoras que dizem ter seus currículos regidos pelos projetos e temas geradores constitui-se, basicamente, na organização e realização de estratégias que mantêm as crianças atreladas a atividades durante o tempo em que permanecem no CEI. Algumas professoras possuem a noção de que é importante proporcionar diferentes linguagens às crianças, no entanto, não o fazem no sentido de captar as relações que se estabelecem entre as crianças e essas experiências. Além disso, coexiste a manutenção do que Barbosa (2006) define como “antinomias” nos discursos sobre as práticas na educação infantil. Nesse caso,

em relação à questão do respeito ao direito de brincar da criança *versus* o trabalho educativo. Aparentemente, os momentos destinados à observação de cuidados assistenciais às crianças e outros momentos como o do parque não são planejados pelos professores como situações de aprendizagem.

4.4.2 As estratégias visando um “produto”

Neste tópico, agrupar-se-ão algumas falas que denotam a organização de uma parte das estratégias no sentido de se obterem “trabalhinhos” a serem entregues como devolutivas aos projetos da Secretaria de Educação. O termo “produtos” é usado para designar esses trabalhos em virtude da conotação que estes possuem para essas professoras e também por terem assim sido nomeados também por algumas professoras do grupo 2.

Aline e Luísa do grupo 3, conforme apresentado na análise dos conteúdos, concordam sobre a existência de um direcionamento na seleção de conteúdos no planejamento, por conta dos projetos cobrados pela Secretaria da Educação. As professoras citaram como exemplo disso o trabalho sobre a diversidade, que alguns docentes denominam como “projeto sobre as etnias”.

Para os professores aqui citados, os “trabalhinhos” é que acabam sendo o cerne do planejamento desses projetos:

- *Vamos colar lantejola no peixinho! Vamos encher de lantejoulas o peixe, porque **tudo que brilha é bonito!*** (Luísa, G3, Jardim 2, Temas geradores).

- *O meu peixinho de papelão tá lá...* (risos entre todos). (Mário G3, Jardim 1, Temas geradores).

A professora Luísa contou que sua coordenadora pediu aos professores que fossem feitos vários trabalhos com as crianças sobre o projeto *Filho de peixe, peixinho é!* porque, segundo a docente, a Secretaria de Educação visitaria as creches sem aviso prévio para recolher os tais trabalhinhos. Assim sendo, no CEI em que trabalha, não apenas Luísa, mas também outros professores, como Mário, do grupo 3, já haviam executado e guardado algumas atividades mais “vistosas” para quando lhes fosse exigido na suposta visita das supervisoras da Secretaria.

Diante dessa informação, a professora Aline (G3, Jardim 2, Projetos) mostrou-se preocupada. Segundo a docente, se isso fosse verdade o que então ela

entregaria para a Secretaria? Ela deveria entregar o aquário contendo o peixe Ari que adotou como mascote do projeto? Esse foi um dos momentos descontraídos do grupo 3. Os professores não contiveram suas risadas. Naquele momento, todos pareciam desabafar sobre uma condição a qual são submetidos e com a qual não concordam.

As falas de Aline denotam sua compreensão a respeito do projeto em questão, o que foi além das compreensões que Mário e Luísa tiveram. Ela pareceu, nesse projeto, estar preocupada em oferecer, além das tradicionais atividades, algumas vivências que pudessem ser úteis diante da intenção do projeto *Filho de peixe, peixinho é!*, que, segundo a professora Marisa, do mesmo grupo, era de incentivar o consumo de peixe no município.

- *Eu peguei um peixe, demos o nome de Ari. Botei ele no aquário, contei uma história, falei que a gente ia comer peixe, **porque eu acreditava, né? Que a Secretaria ia colocar no cardápio o peixe...*** (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

- ***Cadê o peixe pras crianças comerem?** Nossa o peixe é rico em proteínas, tu vai trabalhar o projeto e tá, mas...* (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

A fala da professora Aline mostra decepção ao perceber que o peixe não seria de fato introduzido no cardápio das crianças. Ela se sentiu sabotada, mal apoiada. Quem lhe disse afinal que o peixe seria introduzido no cardápio das crianças? Talvez essa tenha sido uma conclusão que a própria professora tenha chegado ao perceber a veemência com o qual, segundo alguns professores (como Luana do grupo 2), o projeto foi alardeado pela Secretaria e pelas coordenadoras. Não seria uma conclusão abstrata, infundada. Mas não foi o que aconteceu: O peixe não foi enviado para os CEIs.

Os demais professores do grupo 3 disseram não ter sido, até aquele momento, avisados sobre essa visita da Secretaria de Educação aos CEIs para recolher os trabalhos. Porém concordaram com a afirmação de que sempre há de existir um produto final a ser exibido, afinal todos os anos acontecem exposições dos trabalhos realizados pelos CEIs.

As professoras Laura (G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos) e Luana (G2, Maternal 2, Projetos) não entraram em detalhes sobre suas estratégias, porém alegaram que a finalidade delas acaba sendo a obtenção de um “produto” e os

demais professores do grupo 2, com exceção de Paula e Talita (que trabalham no mesmo CEI) e Priscila (que permaneceu quase a totalidade de tempo do grupo focal calada), concordaram:

- *É, tem que ter **produto**...* (Laura G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos).

A professora Luana (G2, Maternal 2, Projetos) é a mesma que afirmou que os projetos da Secretaria viram uma acumulado de temas transversais, e que o que a Secretaria não quer que aconteça acaba acontecendo, ou seja, uma sequenciação de atividades.

Deise (G3, Maternal 2 Projetos) afirmou, veementemente, que a Secretaria queria “resultados”. Aline, que é colega de Deise, concorda e também sente que se espera dela resultados palpáveis. Em seu desabafo sobre o que pareceu ser uma extensão dos projetos sobre as etnias, Deise disse ter se visto assoberbada em meio à execução dessas estratégias:

- *E cada turma pegou uma... Por exemplo, a Aline pegou dança, aí **teve que ir lá pegar** no CAIC um pessoal que dança pra mostrar pras crianças... Eu **tive que buscar** uma senhora de idade pra ensinar lá do fundo baú as **brincadeiras antigas**, porque os meus do maternal dois eles **não pulam corda, não sabem brincar** assim das brincadeiras antigas né? **Então tem que mostrar, tem que procurar, tem que ó! (Gesticula) E vai ser filmado!** (Deise, G3, Maternal 2, Projetos).*

- *É **tem que aparecer**, não pode ficar só no papel. **Lá vou eu atrás** de uma senhora pra tirar brincadeiras do fundo do baú! (Deise, G3, Maternal 2, Projetos).*

Pelo tom cansado e reticente de Deise, ficou aparente que ela planejou todas as estratégias unicamente com o intuito de registrá-las, para comprovar o trabalho feito e fazer então a devolutiva ao que lhe foi pedido. Assim sendo, ela não via um real sentido no trabalho todo. Ela considera que suas crianças são pequenas demais e que por isso certas estratégias não lhes cabiam.

A fala da professora Deise transparece que ela volta sua atenção para aquilo que as crianças não são capazes de fazer. Dentro de um projeto que lida com brincadeiras, seja elas antigas ou não, há uma variedade de vivências que podem ser exploradas pautando-se no que as crianças são capazes de fazer para, a partir disso, ampliar as suas habilidades, bem como estimular novas capacidades, tal qual preveem os projetos e os temas geradores, segundo Barbosa e Horn (2008) e Kramer (1991). O próprio RCNEI (BRASIL, 1998), do qual a professora diz lançar

mão para trabalhar as habilidades das crianças, prevê essa ampliação de conhecimentos a ser mediada pelo professor.

Barbosa e Horn (2008), ao citarem o exemplo de um projeto acerca dos jogos olímpicos, oferecem a exata noção de quão significativas e lúdicas foram, para as crianças de berçário, as vivências que tiveram envolvendo a água, o vento, a terra. Em outro exemplo, o de um projeto sobre castelos antigos, mais uma vez, faz imaginar toda uma gama de estratégias envolvendo fantasia e encantamento que um tema desses pode gerar.

Para Bondioli (1998), algumas das formas pelas quais se ensina aos menores de três anos a participar de brincadeiras e a ampliar suas capacidades são: criar situações prazerosas que estimulem a segurança e a capacidade de controle pela própria criança; direcionamento da atenção das crianças para elementos externos à creche de forma exploratória e a condução coerente e regular de situações coletivas de brinquedos, de forma que as crianças as compreendem e possam desenvolver a noção de previsibilidade sobre elas.

Junqueira Filho (2008) inclui os jogos e as brincadeiras em geral na parte cheia do planejamento de linguagens-conteúdos que as crianças *querem porque precisam* vivenciar.

Do mesmo modo, o projeto *Filho de Peixe, Peixinho é!* poderia ser concebido pensando-se na perspectiva dos conteúdos-linguagens que podem ser oferecidos porque fazem parte das necessidades e interesses das crianças e podem, portanto, desencadear o trabalho com outros conteúdos-linguagens ainda mais significativos. Nesse sentido, o fato de a prefeitura não ter inserido o peixe no cardápio das crianças, não seria motivo para a professora Aline desmotivar-se e crer que seus esforços no incentivo ao consumo do peixe foram desperdiçados, afinal esse é um conteúdo relativo à saúde humana, ao bem-estar, ao cotidiano das crianças independente à creche.

Quanto ao trecho final da fala da professora Deise (G3, Maternal, Projetos), em que esta afirma que esses projetos têm de sair do papel e serem mostrados, independentemente à cobrança da Secretaria, isso já é previsível dentro do trabalho com projetos.

Relembrando a questão das estratégias, segundo a pedagogia de projetos de Barbosa e Horn (2008), estas são compostas de vivências enriquecedoras e significativas que respondem a uma inquietação do grupo. Todas as vivências

proporcionadas, nessa perspectiva, são registradas, analisadas, sintetizadas, comunicadas e, finalmente, expostas à comunidade escolar.

Os projetos antevêm e necessitam de um *feedback*. Ele faz parte de todo o projeto compondo a etapa final dele, etapa esta que pode significar um recomeço. Esse *feedback*, ou melhor, do que ele será composto, não estará descrito integralmente no planejamento, haja vista que se tratam de vivências que estão dentro de um processo de aprendizagem, de uma busca por respostas. Assim sendo, o professor que **compreende** o trabalho com projetos **sabe** que a existência desse momento é imprescindível. É o momento de constatar o que foi aprendido, de observar o caminho percorrido, de demonstrar isso a todos que fizeram parte do processo, de perceber o que mais poderia ter sido feito e, talvez, de formular novos questionamentos (BARBOSA; HORN, 2008). Exposição, culminância, socialização, enfim, vários são os termos empregados para esse momento no qual são demonstrados os resultados do processo dos projetos. Os “produtos”, nessa abordagem, não são as estratégias, os trabalhos desenvolvidos, ou os registros realizados. O produto final é, nesse sentido, a aprendizagem que foi alcançada.

Para além da questão da incompreensão das teorias, sobre a questão das informações distorcidas, mal interpretadas e à falta de conhecimento sobre as propostas curriculares, o que de fato a Secretaria está pedindo são atividades desconectadas de um processo de vivências e de aprendizagens significativas?

Seria pertinente ressaltar que, assim como a professora Aline (G3, Jardim 2, Projetos), os professores dos grupos 2 e 3 manifestaram indignação quanto ao que consideraram falta de apoio por parte da Secretaria: a ausência do peixe na alimentação das crianças. A professora Luana (G2, Maternal 2, Projetos) chegou a afirmar que colegas suas empenharam-se em comprar o peixe para oferecê-lo aos pequenos, mas que tiveram que prepará-lo em casa, porque as cozinheiras não estavam autorizadas a preparar qualquer alimento que não fosse trazido pela empresa terceirizada em que trabalham. Isso parece ainda mais verossímil quando no grupo 3, deu-se o seguinte relato da professora Luísa (G3):

- Lá no CEI, nós fomos atrás do caminhão do peixe. Ganhamos o peixe e foi uma LUTA, pra terceirizada preparar esse peixe... Até um documento tivemos que assinar alegando o conhecimento da procedência do peixe, só depois que todo mundo alegou e assinou, elas prepararam o peixe... (Luísa, G3, Jardim 2, Temas Geradores).

Reiterando as falas do grupo 3, a professora Antônia manifestou-se:

*- Eles pediram pra fazer esse projeto do peixe. **Mas que subsídios a Secretária dá? Se na merenda não vai peixe, aí vai o professor pra banca comprar peixe...** (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).*

Certamente, as vivências sobre o projeto seriam ainda mais significativas se houvesse realmente a inserção do peixe no cardápio. Entretanto, em relação aos projetos e aos temas geradores, a construção de aprendizagens por meio de realizações significativas, que possam proporcionar mudanças na vida dos sujeitos, não infere, necessariamente, que todas as mudanças almejadas têm de ser vivenciadas de forma empírica, dentro do ambiente escolar. O fato de não haver peixe na creche infere menos importância ao ato de ensinar o valor de uma alimentação saudável e o incentivo a experimentação do alimento?

Entretanto, os professores Antônia, Aline, Marcos e Luísa, do grupo 3, concordaram que o relacionamento entre os profissionais que trabalham no CEI influi na organização de suas estratégias. A professora Aline contou que as atividades com guache geram atritos no seu CEI, pois as serventes irritam-se ao ter de limpar a sujeira causada. As relações entre os profissionais das instituições parecem ser, conforme será demonstrado na análise do tempo, um fator condicionante do planejamento do professor.

A seguir as conclusões a respeito da análise sobre as estratégias:

- As estratégias são planejadas junto com a organização do tema gerador ou projeto, sendo organizadas por dia da semana.
- Aparentemente, não há uma compreensão sobre a organização e articulação das estratégias dentro das premissas norteadoras de temas geradores ou de projetos.
- As estratégias que os professores utilizam em seu planejamento são, ao que parece, regidas prioritariamente pela execução de “atividades” e não por vivências.
- No afã de fazer com que as crianças aceitem as “atividades”, alguns professores fazem adaptações ou optam por deixar o grupo livre e realizarem as atividades em outro momento.

- As atividades tidas como pedagógicas são planejadas à parte em relação àquelas que compõem os cuidados assistenciais das crianças e os momentos de socialização livre, a exemplo do uso do parque, que consta como rotina imutável.
- As atividades com o uso de papel parecem ser as mais utilizadas pela maioria dos professores.
- Alguns professores apresentam uma concepção antinômica sobre o brincar na infância e a exploração de estratégias dirigidas.
- Todos os professores, aparentemente, não intencionam compreender as relações estabelecidas entre a criança e a linguagem-conhecimento oferecida.
- O planejamento das estratégias é, para a maioria dos professores, feito com o intuito de se obter produtos a serem apresentados. Isso decorre de informações distorcidas/mal interpretadas, além da falta de compreensão das propostas curriculares.
- Há professores que receiam a exploração de estratégias alternativas para além do seu padrão tradicional de planejamento e práticas.
- As relações existentes dentro das instituições são, para alguns dos professores, fatores condicionantes do planejamento e das práticas das estratégias.

Esses e outros contextos influenciadores compõem os aspectos que fazem com que as práticas dos professores nem sempre sejam condizentes com uma teoria, como afirmam Spodek e Brown (1996). Na próxima etapa da análise, fatores como os projetos da Secretaria e a relação entre os profissionais da creche reaparecerão como condicionantes da organização do tempo nas instituições.

4.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Para autores como Gesser (2011), Vasconcellos (2010), Sant'anna *et al.* (1998), a organização do tempo no planejamento deve acontecer tendo em vista a quebra dos paradigmas tradicionais nos quais o planejamento padroniza e engessa o processo de ensino, transformando-o em unidades de conteúdos sistematicamente

temporizadas. Os interesses, as necessidades e o envolvimento dos alunos com a aprendizagem de determinados temas ou problematizações passam a ser, nas novas perspectivas de planejamento, os aspectos norteadores da duração dos projetos ou temas estudados.

A questão da organização do tempo destina-se à obtenção de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, e as experiências realmente significativas para os alunos tomam o espaço em que antes predominava grandes quantidades de informações e atividades repetitivas.

No planejamento dos temas geradores, Kramer (1991) afirma que a parte “física”, bem como a “rotina” do trabalho são

[...] organizadas de tal forma que a jornada escolar favorece e facilita o desenvolvimento das metas da proposta, permitindo que as crianças exerçam sua autonomia e cooperação em atividades realizadas individualmente, em pequenos grupos, ou ainda com a turma de alunos como um todo. (KRAMER, 1991, p. 83).

Para a autora, todas as situações do cotidiano devem ser visualizadas como situações em que há aprendizado. Para tanto, faz-se necessário o planejamento prévio dessas situações e, diariamente, no início do período, durante a realização das estratégias e, também, ao final do período, as crianças devem ser ouvidas, a fim de captar seus interesses e suas necessidades, bem como suas impressões e suas sugestões a respeito do que foi feito no decorrer do dia (KRAMER, 1991).

Barbosa e Horn (2008) alegam que “[...] historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional” (BARBOSA, HORN 2008, p. 18-19). No entanto, as primeiras tentativas de implantação de projetos em escolas americanas no início do século XX esbarraram na forte cultura tradicionalista de fragmentação de conteúdos, programados dentro de intervalos de tempo pré-estabelecidos e rigidamente cobrados.

As autoras apoiam-se nos estudos de Lourenço Filho (1929) para afirmar que, dentro dessa perspectiva de engessamento e total previsibilidade, os projetos tiveram seus princípios norteadores esquecidos e acabaram virando um trabalho por unidades didáticas, nas quais os temas e os tempos de realização são totalmente controlados pelos adultos.

Para Junqueira Filho (2008), na parte vazia do planejamento, durante a oferta das conteúdos-linguagens às crianças, o professor deve estar atento ao

tempo enquanto indício do nível de envolvimento das crianças com os objetos explorados. O autor afirma, assim como Barbosa e Horn (2008), que a duração dos projetos trabalhados não é algo estimável. Dependerá dos esforços empreendidos pelo professor no desenvolvimento das estratégias que respondam às necessidades e aos interesses das crianças, do envolvimento do grupo com o projeto e da necessidade que determinado tema-assunto-conteúdo-linguagem possui para o grupo e das demais linguagens-conhecimentos que, a partir do projeto abordado, despertam novos interesses e necessidades (JUNQUEIRA FILHO, 2008). Segundo Junqueira Filho (2008), a frequência com a qual o projeto será trabalhado deve ser pensada pelo professor, visando o equilíbrio entre não se dar de forma dispersa e aleatória e, ao mesmo tempo, não possuir a obrigatoriedade de ser trabalhado diariamente, caso não haja necessidade para tal.

Kramer (1991), Barbosa e Horn (2008) e Junqueira Filho (2008) são unânimes ao afirmar que a imprevisibilidade deve ser estimada pelo professor de forma que temas que surjam de maneira repentina ou novos questionamentos a respeito do tema vivenciado sejam orquestrados de modo a não haver a suplantação do inusitado, do extraordinário.

Barbosa (2006) cita as formas de planejamento não-fragmentadas e globalizadas dos temas geradores e dos projetos como caminhos para a organização do planejamento com vista ao atendimento das necessidades e dos interesses do grupo em harmonia com as rotinas do cotidiano. Para a autora, as rotinas presentes como uma categoria pedagógica nas instituições infantis servem, tradicionalmente, como instrumento de organização arbitrária e disciplinadora do tempo, fazendo da permanência das crianças nas instituições o cumprimento sistemático de ritualizações diárias.

Por meio de pesquisa de campo realizada em diferentes instituições, Barbosa (2006) conclui que as rotinas, ainda que adquiram diferentes enfoques e prioridades, dependendo da pedagogia vigente, dividem-se essencialmente em dois grandes grupos de atividades: as que operam no âmbito das atividades destinadas a prover os cuidados e a socialização; e as que compõem o currículo tido como pedagógico, ocorrendo uma divisão de tempos em horas, horas de refeições, horas de brincar, de descansar, de chegada e de saída, de fazer algo aleatório à espera do próximo horário, hora da atividade pedagógica.

Entretanto, mesmo dizendo-se aportados nesses modelos de planejamento citados por Barbosa (2006), as práticas dos professores encontram-se pautadas na execução de atividades regidas pelos horários das rotinas da creche. De modo geral, os professores esquematizam seu trabalho de formas parecidas: existe o esboço de um projeto geral ou tema gerador de autoria do professor ou da instituição, no qual conteúdos e atividades (e não vivências) já são previstas. No decorrer do projeto ou tema estudado, atividades inicialmente planejadas são inseridas ou modificadas no intuito de que as crianças as executem, e novas atividades são inseridas conforme os “ganchos” proporcionados pelos temas.

A organização das atividades é feita semanalmente através de um roteiro no qual são planejadas atividades para cada dia. Além disso, há a ocorrência dos projetos exigidos pela Secretaria de Educação que fazem com que sejam estipuladas novas atividades, promovendo, assim, o rompimento da organização inicial que, segundo os professores, parte dos interesses e das necessidades dos alunos.

Ao analisar a questão da organização do tempo na educação infantil, adentra-se em um polo amplo de discussão que engloba de maneira mais direta as funções de todos os que na instituição trabalham, conforme foi apresentado pelos próprios professores. Nesse sentido, quatro agrupamentos de falas para análise foram organizados: *A rotina regendo o tamanho dos tempos; Tempo para planejar e participação das auxiliares: Sim, Não e Às vezes; Divergências sobre os projetos da Secretaria; Tentativas de ressignificação dos Tempos: Posturas Docentes e o Projeto Político-Pedagógico.*

4.5.1 As rotinas regendo o “tamanho” dos tempos

A professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos) afirma que o trabalho com projetos “abre possibilidades” e que, por isso, ele pode se estender. Porém, para ela, o tempo para a realização das atividades com bebês é curto devido à quantidade e à constância de cuidados assistenciais intrínsecos à faixa-etária. Diante disso, ela se vê obrigada, por vezes, a alterar o que havia planejado.

A professora Solange (G1, Berçário 2, Projetos) compartilha do mesmo pensamento de Maria. Apesar de saber que os projetos podem variar sua duração

conforme as reações do grupo, ela também acredita que o tempo na creche é um fator nocivo ao desenrolar do processo de ensino e aprendizagem:

*- E assim é a gente trabalha assim nessa área assim dessa maneira. E depois quando termina o **lanchezinho** a gente já faz a **higiene** deles, faz as **trocas** que é a primeira troca do dia daí até trocar todos também já vai até às 9 horas mais ou menos, já passou. Às vezes, aí tu tem quarenta, cinquenta minutos da manhã pra fazer alguma **atividade**, porque a atividade do bebê não é uma atividade que vamos botar assim ó é... O dia deles não é... (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

*- **Não é todo dia que tu consegue** colocar em prática o que a **escola te pede**. (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

Solange e, também, Maria apresentam a mesma concepção de utilização do tempo e de sequenciação de atividades apresentada por Marisa (G3, Maternal 2, Projetos). Quando a professora Solange diz que nem sempre consegue colocar em prática o que a escola pede, ela refere-se àquilo que acredita ser sua atribuição de diária: o cumprimento sistemático de atividades. Essa tendência é, conforme Guimarães (2011), fruto da ideia de que a escolarização é isso, ou seja, aglutinação de conhecimentos e atividades. Para a autora, todas as experiências proporcionadas aos bebês devem possuir contribuições significativas para o seu desenvolvimento, estando incluídos, nesse sentido, os momentos dos cuidados.

As professoras demonstram-se preocupadas com a realização de “atividades”. Não estão sendo proporcionadas, assim, **vivências** contextualizadas pensadas e planejadas, de modo que o atendimento de necessidades básicas infantis não signifique o rompimento do tempo no processo educativo. O mesmo acontece com relação às rotinas destinadas à socialização, como demonstra a fala da professora Luana, apresentada anteriormente e repetida por ela mesma no grupo focal:

*- Tem que planejar **conforme a rotina** né? Daí eu prefiro fazer as **atividades com o papel**, digamos assim, no período da **tarde**. E de **manhã** é o horário do meu **parque**, daí eu faço as **atividades à tarde** com eles. (Luana, G2, Maternal 2, Projetos).*

A seguir um trecho da transcrição das falas das professoras do grupo 1, Maria (Berçário 2, Projetos) e Solange (Berçário 2, Projetos), no qual elas, aparentemente, discordam sobre o caráter das rotinas:

Solange: *Mas só posso te fazer uma pergunta? Tu não acha importante a rotina na escola, na creche, no CEI?*

Maria: *Não, é importante, é importante. Mas é muita rotina. É aquele horário pra almoçar, etc.*

A mediadora intervém sobre a existência de dois tipos de rotina: a rotineira e a que educa.

Maria: *Isso, eu acho que existe isso.*

Solange: *Mas eu acho assim ó, a criança em si ela já vai se condicionando àqueles horários...*

Maria: *(consente com a cabeça).*

Solange: *Podes ter certeza disso, eles esperam por aquele horário. Eles já sabem horário da troca, que depois daquele horário, da troca, da segunda troca, já vem o almoço deles. Os meu sabem, os meus é a coisa mais engraçada.*

Maria: *Não eu não... Pois é por que tu fez a rotina.*

Solange: *Não, mas, a rotina existe pra isso, pra ser cumprida na verdade não é?*

Maria: *Não, eu não... A troca eu faço diferente, eu faço a troca conforme a necessidade da criança...*

Solange: *Por que senão não existe controle da sala assim...*

Maria: *Não! Existe, existe!*

Solange: *Ai não eu acho que se eu não tiver...*

Maria: *É que cada um é de uma forma diferente.*

De um lado tem-se a visão de que as rotinas educam. No entanto educam para quê? Na visão da professora Solange, o disciplinamento é para que as crianças aceitem as rotinas e organizem-se de modo a colaborar com o cumprimento delas. São rotinas destinadas aos cuidados e que aparentam estar separadas do planejamento de ensino e aprendizagem. Segundo os estudos de Cavasin (2008), apesar de considerarem as rotinas algo importante para o desenvolvimento das crianças, os professores não sabem explicar, exatamente, como elas contribuem para tal, de modo que as rotinas não são planejadas “pedagogicamente”, haja vista que ocorrem todos os dias e existem para serem cumpridas. Apesar de, muitas vezes, sequer constarem no planejamento do professor, e de este não saber explicar

sua utilidade educativa, as rotinas são mecanismos planejados e com finalidades centradas nos interesses dos adultos. Barbosa (2006) alega que:

As rotinas das pedagogias da educação infantil foram vistas, neste trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem definidos, apesar de nem sempre estarem explícitos. (BARBOSA, 2006, p. 39).

Há nessas sistematizações, temporizações e posturas um componente apontado por Enguita (1989), com o qual corroboram Barbosa (2006) e Guimarães (2011), que é o fator do disciplinamento, do controle dos corpos e das mentes. Para Enguita (1989), maior do que a preocupação em transmitir determinada quantidade de conteúdo em determinado tempo, gerando economia quanto à empregabilidade de professores, o modelo de produção fabril, quando incutido no âmbito educacional, proporciona a possibilidade de manter os estudantes enclausurados na sala de aula por longos períodos de tempo, subordinados ao condicionamento de suas condutas e engessamento de suas iniciativas próprias.

A professora Solange vê esse controle como algo intrínseco à sua condição de liderança, de organizadora. A sua postura durante todo o grupo focal imprime a sensação de uma professora afetuosa, dedicada, organizada, zelosa. Ela alegou ainda que não “impõe” a rotina às crianças, apesar de suas falas inferirem exatamente o contrário, e que, muitas vezes, já teve que mudar o rumo do que havia planejado em função das necessidades de uma única criança. Quando ela afirma que sem tal ritualização perde-se o controle, ela o faz acreditando realmente que esta ordem à qual os corpos e as mentes se condicionam significa aprendizado, ainda que seja aprender a obedecer, a esperar pela sua vez, ou a ser ágil e estar sempre pronto.

Ela acredita que a ordem que consegue manter condicionando as crianças permite que o desenrolar de seu trabalho possa dar-se de forma a atender a todos, no horário certo, da maneira considerada certa, a fim de que no final dê tudo certo.

No entanto, e quanto ao ponto de vista das crianças, será que está dando tudo certo? Ou será que o hábito já os privou de identificar a diferença entre serem tratados em uma espécie de esteira de produção em série, em detrimento a terem suas necessidades e interesses atendidos? Guimarães aponta que:

A rotina dos bebês na creche delimita gestos e movimentos, estabelecendo um quadro por meio do qual os corpos se tornam inteligíveis. A organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (em especial comer e dormir), modelam e dirigem o corpo. Ao mesmo tempo, percebemos alterações e desvios, principalmente quando focalizamos as crianças e suas trajetórias dentro do tempo planejado pelos alunos. (GUIMARÃES, 2011, p. 128).

A autora afirma que a rapidez e o mecanicismo com que os procedimentos são desenvolvidos não permitem que em todos os momentos concretizem-se as trocas afetivas, a comunicação que se dá através do olhar, da fala, do contato físico significativo, importantes ao desenvolvimento dos bebês, de modo que, em geral, os movimentos seguem uma sequência rítmica e gestual para com todos eles.

De outro lado, tem-se o discurso de quem vê nas rotinas um caráter engessador e maçante, afirmando, portanto, fazê-lo de forma diferente, ou seja, respeitando as necessidades das crianças.

A professora Maria, que diz ser o trabalho com bebês diferenciado, mais afetivo, cita como exemplo o modo como desempenha a troca de fraldas. Quando ela menciona “afeto”, a professora quer dizer observação das urgências assistenciais individuais dos bebês, pois ela, em nenhum momento, faz menção às trocas afetivas e à comunicação entre educadora e criança defendidas por Guimarães (2011) no desenrolar desses momentos:

*- Uma coisa que eu não sou muito “assim” é a troca. A troca **eu vou vendo quem, eu não tenho assim “depois do café eu vou trocar todo mundo”, eu não faço isso tipo assim, eu vou vendo.** (Maria, G2, Berçário 2, Projetos).*

Na hora da comida:

*- [...] Às vezes eles não estão com fome, mas, daí tu... **Tem que ser, por que a cozinheira tem que levar toda a comida.** (Maria, G2, Berçário 2, Projetos).*

E na hora do sono:

*- Assim ó, tem criança que quer dormir antes de almoçar, eu deixo ela dormir, **é horário que ela quer dormir.** Daí na hora em que os outros estão dormindo tem uns dois, três acordados, mas é a hora em que eles **querem ficar acordados.** Não vou poder botar eles a dormir, “ó tem que botar pra dormir”, gente, eu penso, **eu respeito,** eu tento respeitar cada bebezinho assim. Tem bebê que não quer dormir. Aí dorme antes de almoçar daí o que é que eu faço? **Eu guardo o pratinho da comida.** Quando acorda*

geralmente eu não tô, daí a atendente vai lá e dá. (Maria, G2, Berçário 2, Projetos).

Ao examinar as entrelinhas dos discursos de Maria, e, também, de Solange, vê-se que eles são duas faces da mesma moeda. A moeda das atividades e não vivências ou situações de aprendizagem (JUNQUEIRA FILHO, 2008), regidas pelos horários da creche. Oliveira (2012) destaca que, na escola, o hábito de se trabalhar com o tempo cronológico, linear, disciplinar, em detrimento do “tempo aiônico da criança”, faz, na maior parte do tempo, com que ocorram “exclusões, padronizações e rotulações” (OLIVEIRA, 2012, p. 139). É preciso, segundo a mesma autora, atentar para o fato de que lidar com a temporalidade na escola deve antever o trato das diferenças existentes entre os seres humanos.

O fato de a professora Maria mostrar-se mais sensível a algumas demandas biológicas das crianças não significa, necessariamente, que o faça de modo a proporcionar vivências significativas para elas nesses momentos, como revelado nas suas falas anteriormente analisadas; tampouco que planeje suas ações de modo a não suplantam o tempo *aiônico* das crianças (OLIVEIRA, 2012) em privilégio ao tempo das rotinas. Mesmo respeitando o sono de alguns, o apetite de outras crianças não é levado em conta, em função do horário de trabalho das cozinheiras.

Além disso, os componentes já citados, defendidos por Guimarães (2011), que deveriam estar presentes nessas cenas cotidianas e que colaborariam para a transformação dessas atividades rotineiras em vivências, não estão presentes. A professora não demonstra aparente interesse em saber o porquê de alguns não quererem dormir ou comer em determinados horários, e, lembrando as falas de Junqueira Filho (2008), esses seriam importantes indícios que orientariam o seu planejamento visando entender as relações existentes entre as crianças e essas situações, que devem também ser concebidas como linguagens-conhecimentos.

Não são apenas os bebês que sofrem as consequências da padronização das rotinas, conforme se pode observar nas falas das professoras Helena e Paula ao exporem o modo como é organizado o cotidiano:

*- Nós temos que **planejar todo o tempo**. Por que tem as **rotinas**... Tem as crianças que dormem. O pré na escola que eu estou trabalhando tem o jardim 2, dividido em turmas, por que a minha turma é pequena. Então tem uma turma de manhã e outra à tarde. Então eles vão embora na hora do...(soninho/almoço) Quinze para meio-dia, mas as outras turmas dormem*

*na escola, então tem que ter uma **sequência de rotinas**. E nos **intervalos** tem parque, e tem a atividade que vai ser realizada, então **tem que ter um tempo pra tudo**. (Helena, G2, Pré-escola, Projetos).*

*- No meu caso é organizado a partir do planejamento, a gente sempre **organiza o planejamento antes** e tem o **planejamento que é geral para aquele mês ou aquele tema**, daí nós organizamos as atividades. Então, no caso, todos os dias eles tem as rotinas, como o **lanche, que é uma rotina né?** Mas geralmente a gente sempre tem o **momento de brincar, o momento de fazer atividade, sempre em cima do planejamento**. (Paula, G2, Jardim 2, Projetos).*

As duas professoras trabalham com dois grupos, cada uma em período parcial. A professora Helena trabalha com turmas de pré-escola em período parcial, porém em um CEI que atende as demais turmas, de idade inferior, em período integral. O CEI da professora Paula funciona apenas em período parcial para todos os grupos. As rotinas e a incidência delas sobre as crianças nessas duas realidades possuem um diferencial em relação ao atendimento em período integral. Não há horários de sono, por exemplo, pois as crianças frequentam quatro horas diárias a instituição.

Ao ser questionada sobre a existência desse diferencial e sobre qual seria ele, a professora Paula disse acreditar que os alunos atendidos em período parcial possuem uma motivação maior, um ritmo diferenciado, pois no período integral há muito mais rotinas. No entanto, tanto os alunos da professora Helena, quanto os da professora Paula, acabam sendo submetidos, quase que da mesma forma, a rotinas padronizadas e à repetição de sequências temporais. Mesmo possuindo, segundo a professora Paula, essa “motivação” e sendo regidos sob outro “ritmo”, considerando que passam a metade do tempo na creche, se comparado às crianças do período integral, os alunos dessas professoras também acabam sendo condicionados a um tempo linear que se rompe e se repete da mesma forma diariamente. Esse tempo se dá em virtude de uma sequenciação de atividades, que mesmo não englobando períodos de descanso, são regentes do planejamento.

Esse outro ritmo ao qual a professora Paula refere-se é explicado pela concentração de atividades de cunho cognitivo, lúdico e formação de hábitos, descrito por Barbosa (2006) como característicos dessas instituições de atendimento parcial.

Em relação ao depoimento da professora Helena, apesar de seus alunos não dormirem na creche, eles são condicionados a rituais controladores para que

não haja perturbação do sono dos menores. Nessas realidades, há de se estabelecer silêncio. Silêncio porque os outros têm de dormir. Uns têm de dormir, e outros têm de silenciar. Do contrário as rotinas não se cumprem, não há controle, e tudo sai dos trilhos.

Barbosa (2006, p. 167) usa sabiamente o refrão de uma música de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk como prólogo do capítulo intitulado *Seleção e Proposta de Atividades*:

*Depois de acordar, mamar. Depois de mamar sorrir.
Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.
Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.
Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.
Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.
Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.
Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.*

Segundo Barbosa (2006), esse “depois de” está, aparentemente, regendo todo o cotidiano da educação infantil. Para a autora as rotinas rotineiras e as rotinas consideradas pedagógicas possuem ambas grande importância para o desenvolvimento infantil. No entanto, há de refletir-se constantemente sobre como as rotinas enquanto categoria pedagógica (BARBOSA, 2006) podem tornar-se elementos híbridos do fazer pedagógico do professor, nos quais não há espaço para a inovação, para o diferente, para a experimentação de novos modos de se organizar o cotidiano infantil.

Para Lima (2010), a rotina deve ser vista pelo professor como instrumento capaz de auxiliar no desenvolvimento de noções espaço-temporais, favorecendo o desenvolvimento da estabilidade e da segurança. Para tanto, não pode ser rígida, devendo ser alegre e a criatividade planejada. A rotina bem estruturada faz parte do planejamento, visando às vivências, prevendo a organização de espaços e tempos, permitindo que a criança exercite sua autonomia, sua capacidade de escolha e de socialização.

Além disso, segundo Barbosa (2006), os tempos de transição entre as atividades são pouco planejados pelos professores. A autora salienta a necessidade de se ponderar sobre a articulação que pode ser feita entre elas e sobre o compartilhamento das estipulações de uso do tempo junto às crianças.

A professora Maria acredita que as rotinas existem para que haja o cumprimento de uma organização que independe à vontade dos professores.

- *Por que assim **ó a rotina é muito cansativa** numa creche. Por que **tudo depende**, não é a gente que quer fazer a rotina né?* (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).

Entretanto, quando a mediadora insiste em questionar ao grupo 1 quem são os autores dos horários, as professoras hesitam um pouco para em seguida sugerir hipóteses, falando todas juntas de modo incompreensível. Houve um momento em que Solange disse não saber quem estipulou essas convenções, que elas já vinham de longa data. Até que acabam assumindo que a constituição e manutenção das rotinas são de responsabilidade de todos na creche:

- *Eu acho que é feito dentro do próprio CEI, que a gente faz...* (Solange, Berçário 2, Pedagogia de projetos).

As demais concordam e Maria dá continuidade:

- *Mas todos, se tu for dez e meia em todos CEI's, todos tão fazendo a mesma coisa.* (Maria, G1, Berçário 2, Projetos).

Todas as professoras do grupo 1 concordaram com a afirmação de Maria. A professora Maria interrompeu o pensamento de Solange apressando-se em defender a postura dos professores, sob a alegação de que em todas as creches a realidade é a mesma, ou seja, ela usa a tradição que se estabeleceu como justificativa. Vasconcellos (2010) adverte que, “os limites são colocados como algo inviolável, intransponível. Devemos, no entanto, lembrar que os limites são sempre históricos, muito do que foi limitado no passado, hoje já não é” (VASCONCELLOS, 2010, p. 59). Mesmo cientes de que os autores e mantenedores das rotinas são, precisamente, quem poderia quebrar essas limitações, sob o pretexto da historicidade contida nesses paradigmas, os professores habitam-se a acreditar que esses contextos não são passíveis a mudanças.

No grupo 2, a professora Márcia, também, atribuiu a organização das rotinas aos professores de forma ainda mais contundente:

- *Por que assim ó, essa rotina ela é **organizada pelo próprio CEI**, já na organização do Projeto Político Pedagógico da instituição já consta essas rotinas...* (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).

Márcia diz que essas rotinas já são previstas pelo corpo docente desde a elaboração do PPP. A professora disse, ainda, que, anualmente, é repassado aos professores um cronograma contendo a reorganização das rotinas:

*- A gente já começa lá no **início do ano** com os **cronogramas**, com o horário de parque, com toda rotina, então a gente já tá sabendo. Então nós temos que **organizar as atividades dentro desses horários**. (Márcia, G2, Maternal 2, Temas Geradores).*

Os professores que trabalham no CEI da professora Márcia participam da elaboração do PPP da creche, mas não do seu replanejamento. O que a professora tenta passar em sua fala é que os professores e os alunos têm de adaptar-se aos tempos estipulados inicialmente pela coordenadora, sendo, também, o planejamento moldado a essas condições.

As atividades estipuladas nesses cronogramas que possuem horários diários fixos, em geral, não levam em conta o envolvimento que as crianças estabelecem com o que estão fazendo e que é cerceado, abruptamente, quanto acaba o tempo da atividade. Barbosa (2006) cita, a exemplo disso, as brincadeiras com a areia do parque da qual as crianças, por vontade própria, poderiam passar muito mais tempo usufruindo-a do que o estipulado pelas regras rotineiras.

Conforme Kramer (1991), a organização desse cronograma de horários deve ser feita coletivamente no início do ano pelos profissionais da creche, para em seguida ser, gradativamente, construída junto às crianças, repensando-se assim as questões que necessitarem de mudanças.

A professora Marisa (G3, Berçário 2, Projetos), que diz serem curtos os tempos para as “atividades” e afirma que a organização do tempo é totalmente regida pelas rotinas. Para ela, as rotinas “estragam” o cotidiano. Aspectos rotineiros tais como a padronização dos horários de higiene, sono e alimentação são tidos como altamente condicionantes e exaustivos para ela própria:

*- Aí são dezesseis crianças pra comer. Aí começam a **comer** às 7 h 45 min, acaba 8 h 30 min. Às 8 h 20 min a minha agente vai pro **café**. Às 10 h é o **almoço**, daí todo mundo come, aí eu dou **água**, aí **lava a boca** de todo mundo, aí da o bico, aí leva pro colchão, vão dormir, dormem até 13 h 30 min. Saio pra almoçar, volto às 13 h 30 min, **já tão levantando**, aí tem que **dar o lanche** pra todo mundo...(Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).*

Segundo o RCNEI:

Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. (RCNEI, 1998, p. 73).

De acordo com o documento, a constância de cuidados assistenciais faz com que as rotinas necessitem de um planejamento constante, podendo constar, dessa forma, como um fator dinamizador da aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaços.

Mário (G3) concorda com Marisa:

- *É a rotina é muito **maçante** né? [...] E **não tem como** a gente **driblar** a rotina.* (Mário, G3, Jardim 1, Temas Geradores).

O apontamento feito por Mário sobre não haver escapatória às rotinas reporta à fala de Maria (G1, Berçário 2, Projetos), sobre a questão dos horários das demais funcionárias responsáveis pela cozinha e pela limpeza, e que é reforçada por Luísa:

- *É **imposta**. A **rotina** é dada por causa das **condições funcionais**. É rotina é meio que importa pelas merendeiras, pelo pessoal da limpeza, por que eles têm um horário, e aí até as 13 horas tem que estar com a cozinha limpa!* (Luísa, G3 Jardim 2, Temas geradores).

- *Por que tem uma turma que sai uma hora, tem outra turma que entra...* (Luísa, G3 Jardim 2, Temas geradores).

Com exceção de Inês, todos os professores do grupo 3 concordaram com Luísa. Aline contou como percebe o desenrolar dos momentos de alimentação no seu CEI:

- *Ai professora eu sou assim ó, eu **respeito a criança**, ela tem um tempo de comer. Se ela come devagar, **é ritmo dela**, eu não tenho que atropelar isso. Se atrasou, espera um pouquinho, depois tu vai! Tem que ter um respeito, **tem que ter uma troca**.* (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

- *Não, elas **não esperam** (as cozinheiras). Eles são pequeninhos, tem que esperar esfriar a sopa, né? Tem uns que comem mais devagar, têm outros que repetem, comem bem. Tem um... Tem um ritmo. **Cada criança tem um ritmo**, e isso não é respeitado. **Ele é imposto** (o cotidiano, as rotinas). E quando a gente fala Professora, **ninguém acata**. Por que elas falam que a gente é faladeira, que faz sujeira. Então se um passa lá a mão na parede*

suja com guache, a gente já tá lá com pano limpando pra ninguém ver. Então a gente não tá... Então é complicado... (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

As professoras Aline e Marisa (G3, Berçário 2, Projetos) afirmaram, exaltadas, durante o grupo focal, que, apesar de compreenderem que as rotinas constituem-se como fatores de organização e estruturação do funcionamento do CEI, elas não concordam com o modo como os horários são estipulados. Segundo Marisa, os funcionários da limpeza, em especial da cozinha, são privilegiados nessa organização, de modo que seja feito tudo da forma mais rápida e prática possível para que lhes sobre tempo livre ao final de seus períodos de trabalho.

Nos CEIs do município de Itajaí, os serviços de limpeza e alimentação são gerenciados por empresas terceirizadas. As funcionárias desses setores trabalham seis horas diárias, sendo necessários, então, dois turnos e dois grupos de trabalho para cada setor, cozinha e limpeza. A professora Marisa reclama que a jornada de trabalho de seis horas de cada grupo de funcionárias não é cumprida efetivamente, e, por diversas vezes, ela teve problemas ao “atrasar” o adiantamento do serviço dessas profissionais.

As duas professoras, Marisa (G3, Berçário 2, Projetos) e Aline (G3, Jardim 2, Projetos), que trabalham em CEIs distintos, descreveram ainda situações de conflito direto que vivenciaram com zeladoras e cozinheiras, por conta de estratégias que desagradaram a essas profissionais. As duas dizem já terem procurado a coordenação para contar o acontecido e cobrar mudanças, porém, pelo modo desaminado como relataram seus depoimentos, nada de concreto parece ter sido feito para a modificação dessas situações.

Barbosa (2006) afirma que há uma tendência de não se questionar padrões, rituais, configurações que se estabelecem dentro das escolas infantis como sendo próprias à cultura institucional. Apesar de Angélica e Aline terem procurado a coordenação para obterem auxílio a respeito dos conflitos, isso se deu de forma isolada. Não ocorreram, nessas realidades, manifestações unânimes reivindicando a mudança desses padrões rotineiros. Isso acarreta uma “acostumação” e a banalização dessas situações conflituosas, que apesar de indignantes, tornam-se silenciosas e corriqueiras.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) afirmam que conflitos dentro de instituições são esperáveis, sendo necessário, no entanto, valorizar a escuta de diferentes vozes

e os diferentes pontos de vista a respeito de determinados aspectos, sem com isso esquecer que o primordial é a qualidade na oferta educativa. Na falta desse diálogo entre todas as partes, inicia-se a tendência de planejar o cotidiano de modo que se previnam os atritos:

- *Atividade com guache então! Gente! Deus o livre!* (Aline, G1, Jardim 2, Projetos).

- *Eu já cansei de falar. A gente **acaba cansando** de bater na mesma tecla. Não adianta!* (Luísa, G3, Jardim 2, Temas geradores).

E Antônia (G3, Berçário 2, Projetos) concorda:

- *É uma briga!*

- *Não é nem os pais, o negócio aí é com os **funcionários** da limpeza! Voltou a turma do parque, começa a confusão. Aí elas já vêm: “Bate o pé aí, não sei o quê, vão no banheiro, cuidem pra não sujar!” Ontem eu saí com as crianças do parquinho, daí eu já evito, eu pedi já o pano do chão porque molhou o chão do banheiro, daí eu já limpei. Eu digo “Pronto!”. Porque senão elas **ficam falando**.*

Sobre o desenvolvimento do projeto *Filho de peixe, peixinho é!*, em meio a esses conflitos, Antônia manifesta-se indignada:

- *As merendeiras te olham de lado por que elas têm que fritar (o peixe comprado pelas próprias professoras)! Olha é pra acabar! Elas olham de lado pra gente, mas aí tem que trabalhar o peixe, a criança não vai comer peixe? **É complicado** é...* (Antônia, G3, Berçário 2, Projetos).

Aparentemente, a preocupação com o tempo que, inicialmente parte da figura do coordenador, para em seguida estender-se para todos os demais profissionais da creche, gira em torno de que tudo se encaixe e funcione como em uma engrenagem que não dá problemas e que apresenta “resultados” palpáveis, como no caso dos “produtos” dos projetos educativos. Nessa perspectiva, o que importa é o andamento das rotinas para que ao final do dia, a criança seja entregue limpa, alimentada e com sua integridade física preservada.

Saitta (1998) afirma que as atribuições do coordenador pedagógico da educação infantil devem estar relacionadas a três grandes pilares sobre os quais o seu olhar global deve estar atento: “organização do serviço, ao projeto educacional e às competências profissionais dos educadores” (SAITTA, 1998, p. 114), fazendo desta, uma função complexa que exige um perfil específico de profissional. Esse

perfil, ao qual a autora refere-se, engloba questões de natureza ética, conhecimento teórico e prático da área, e, acima de tudo, comprometimento com o respeito às necessidades e aos interesses infantis.

Ainda com relação às rotinas enquanto influenciadoras da organização do cotidiano e do tempo, a professora Luísa apresenta uma interessante perspectiva que é corroborada pelos demais presentes no grupo 3:

- *A nossa vida na creche é **em função da comida!** Não é?! Não é isso?* (Luísa, G3, Jardim 2, Temas geradores).

Este estar “em função da comida” denota a fragmentação desses momentos em relação ao que é planejado em função das habilidades cognitivas, afetivas, motoras ou lúdicas. Os momentos das refeições também são importantes linguagens-conhecimentos que devem ser organizados na parte cheia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2008). Na parte vazia dele, é importante que o professor avalie de que modo tais rotinas podem colaborar para o desenvolvimento do projeto trabalhado.

A professora Luana (G2, Maternal 2, Projetos) possui o mesmo pensamento que as colegas do grupo 3. Porém, para ela, a organização do tempo nas instituições é gerida conforme o horário de trabalho de todos os profissionais da creche e não apenas das funcionárias de limpeza e cozinha, como expõe em seu diálogo com Talita (G2, Jardim 2, Temas geradores):

Laura: A rotina **não é um interesse da criança**.

Talita: A rotina não é o interesse.

Luana: É o **horário de trabalho** nosso.

E esses discursos confirmam-se com a fala de Luísa:

- *Agora é difícil a coisa do horário do soninho, por que daí é uma coisa que não envolve só o professor, **envolve toda uma estrutura**, inclusive uma segunda pessoa ou uma terceira pessoa que são as tuas agentes. Daí tu **não pode dar a opção** vai dormir quem quer, ou assiste DVD quem quer. Daí tu tens que entrar em comum acordo com as outras pessoas. Só que às vezes **não tem esse comum acordo**. Então tem que seguir conforme...* (Luísa, G3 Jardim 2, Temas geradores).

Segundo a concepção da professora Luísa, nem sempre há o interesse por parte das agentes, ou auxiliares, de que as crianças fiquem acordadas. As auxiliares,

assim como as profissionais de limpeza e cozinha, cumprem um turno de seis horas diárias de trabalho. Cada professor possui duas agentes: uma que inicia o período com as crianças às 7 h 00 min e trabalha até às 13 h 00 min, e outra que dá continuidade ao trabalho chegando às 13 h 00 min e trabalhando até o final do período, às 19 h 00 min. O horário do descanso das crianças começa em média, como apontado pelos professores, às 10 h 30 min e termina somente às 13 h 30 min, quando o professor retorna de seu horário de almoço e inicia-se o turno vespertino. A auxiliar da manhã passa, portanto, a maior parte do período de descanso com as crianças.

O professor é encarregado de planejar e ministrar todas as vivências proporcionadas para as crianças, bem como zelar pelo bem estar físico e emocional delas. Sendo o responsável pelo planejamento, suas intenções educativas estão presentes em todas as dimensões que permeiam a vida das crianças na creche. Segundo algumas das principais referências consultadas, entre elas Kramer (1991) Barbosa e Horn (2008) e Junqueira Filho (2008), o professor é o organizador, o mediador, o intérprete, o aprendiz, o parceiro, de todas as vivências que as crianças *querem porque precisam* (JUNQUEIRA FILHO, 2008). Cabe ao professor, portanto, ouvir as crianças, ajudá-las, observá-las, entendê-las e respeitá-las, independentemente do modelo de planejamento adotado. E cabe às agentes, auxiliá-los nesse processo e, também, opinarem, sempre em prol do desenvolvimento saudável das crianças, pois, conforme Barbosa e Horn (2008), as auxiliares e suas vivências, os seus conhecimentos, são peças importantes e sempre bem-vindas ao processo educativo. Entretanto, no sentido de serem respeitadas as necessidades e os interesses **das crianças**, parece contraditório que o professor, perante as atribuições que lhe cabem, tome as impressões e desejos das auxiliares como condição decisiva para a organização das vivências das crianças.

Nas relações que se estabelecem entre professores e auxiliares, muitas vezes, há, no desenvolvimento desses momentos rotineiros, para além da tentativa de não gerar conflitos entre as partes – que parece ser o caso da professora Luísa -, a ocorrência de pactos que visam à perpetuação do controle citado por Barbosa (2006). Tais pactos sugerem a presença de representações codificadas do currículo formal, entre os indivíduos, dentro das salas de aula, a partir dos quais são orquestrados “interesses, disputas e alianças” (MOREIRA, 1997, p. 15).

O planejamento do momento do descanso poderia ser pensado de modo a oferecer alternativas às crianças que não sentem sono nesses horários, de modo que isso não signifique, também, a importunação do descanso dos outros. Kramer (1991) e Barbosa (2006) atentam para a necessidade de serem pensados os espaços e tempos na educação infantil, de modo que se dê oportunidade à escolha, à consideração da realidade individual das crianças, em detrimento às determinações constantes e à adaptação forçada às situações.

É relevante, nesse caso, apresentar, também, a fala da professora Maria:

*- Esse ano eu peguei o BI, e a atendente era **muito condicionada assim**, então ela estranhou eu e eu estranhei ela. Assim ó, eu terminava de dar comida e ela já ia trocando todo mundo, daí eu disse: Não! **Vamos com calma**. Daí às vezes bota uma fralda limpa fora... (Maria G1, Berçário 2, Projetos).*

Ao falar sobre sua tentativa de respeitar as necessidades das crianças, a professora Maria contou que estranhou sua auxiliar por ser muito “condicionada”. A professora refere-se, nesse caso, a uma postura mecânica e repetitiva da sua ajudante no trato com os bebês. A partir da convivência entre essas duas profissionais é que se deu o entendimento sobre o manejo das rotinas. Assim sendo, há a necessidade de também as auxiliares dos professores participarem, em especial, da organização da parte cheia do planejamento, antes e durante a recepção das crianças no início do ano letivo, a fim de que já se discutam essas e outras questões que inferem diretamente no trabalho colocado em prática.

4.5.2 Tempo para planejar e participação de coautores: Sim, Não e Às Vezes

Santiago (2009) alega que devem constar como um dos objetos de permanente vigília teórica prevista no Projeto Político Pedagógico:

O planejamento e a organização do tempo pedagógico expresso na forma de calendário e **horários que privilegiem o tempo da ação e da reflexão, das atividades singulares e coletivas**. (SANTIAGO, 2009, p. 173, grifos nossos).

Para a autora, os momentos nos quais professores e gestão reúnem-se em prol do planejamento são importantes oportunidades de compartilhamento das ações

em andamento, bem como ocasiões nas quais se discute a necessidade de se repensar questões que prescindem de ajustes. Kramer (1991) afirma que as opiniões e os conhecimentos dos colegas são instrumentos auxiliares na organização do planejamento, podendo constar, inclusive, como indícios para a organização do processo avaliativo do trabalho.

Na rede municipal de ensino infantil de Itajaí, tais momentos são previstos pela Secretaria de Educação para a socialização do planejamento entre os professores de forma a promover o aprendizado em grupo e a reflexão sobre questões relevantes a toda a organização do CEI. Cada instituição deve destinar uma hora por semana para a reunião do corpo docente para o planejamento.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), as professoras auxiliares possuem um importante papel no desenvolvimento dos projetos. Para que a escola possa configurar-se em comunidade educativa como almeja a autora, é necessário que os docentes, além de disporem desses importantes momentos de socialização do planejamento, também o compartilhem com suas auxiliares, de forma que estas possam sentir-se como parte do processo educativo das crianças e possam contribuir para tal.

Entretanto, aparentemente em algumas realidades, as decisões tomadas nesses momentos de planejamento não são diretamente compartilhadas com as auxiliares dos professores. No caso das professoras Márcia (G2, Maternal 2, Temas geradores) e Priscila (G2, Pré-escola, Temas geradores) o planejamento só se torna de conhecimento das auxiliares quando já está em andamento:

*- A gente planeja lá, e **depois elas ficam sabendo** o que a gente vai trabalhar. Então no dia a dia elas têm, **mesmo que a gente não fale**, essa percepção do que a gente tá trabalhando. Não especificamente o que vai trabalhar a cada dia, mas o tema lá como é tema gerador, então elas sabem o que a gente tá trabalhando. (Priscila, G2, Pré-escola, Temas Geradores).*

Por meio da fala da professora Priscila, percebe-se que suas auxiliares no decorrer do trabalho ficam sabendo qual é o tema que está sendo abordado, mas os pormenores desse planejamento, provavelmente, são-lhes ignorados. Como exemplo disso é conveniente retomar uma das falas da professora Márcia:

*- Dei o jornal pra eles, **eu tinha os meus objetivos, só que não podia explicar pra ela ali**. Então dei o jornal, eles fizeram uma coisa, a sala ficou uma tristeza. **Depois ela veio “Ai meu Deus vou varrer, vou juntar”**. Eu*

disse: “Não, espera só um pouquinho!” (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).

A professora Márcia explicou, ao grupo, que sua auxiliar não entendeu as suas atitudes durante e após a realização da atividade citada, de modo que quase atrapalhou o andamento do que a professora intencionava. Somente após a realização da atividade, ela explicou à auxiliar todos os seus objetivos. A professora Márcia contou ainda que é costume dela deixar o caderno sobre a mesa para que suas auxiliares o leiam. Nos dois casos, no de Priscila e de Márcia, figura da auxiliar não é tida como importante elemento na organização de vivências para as crianças. Elas, em geral, não sabem sobre os objetivos dos professores em suas ações, nem qual a proposta geral do tema ou projeto abordado.

A professora Paula (G2, Pré-escola, Temas geradores), ainda que de forma não muito segura, citou que, em sua realidade, as auxiliares chegam até mesmo a opinar sobre o planejamento:

*- No caso do nosso CEI, assim ó a gente **planeja entre a gente** as professoras, mas geralmente elas já tão sabendo, quando a gente para pra fazer o planejamento, elas já tão sabendo que a gente vai parar naquele momento pra fazer o plano. Então assim ó, **normalmente a agente traz alguma sugestão**, ela tá junto no planejamento, porque assim, como ela coloca né? Às vezes a gente chega na sala e **a agente não sabe o que a professora vai fazer**. Então o que a **gente tem um combinado**. Que cada dia que a gente conversa, depois das nossas conversas com as demais professoras, a gente chega e **passa pras agentes**. Então a gente passa até pra ver o que elas acham, se a turma vai... Se vai ser legal, o que não vai ser. E a gente **coloca algumas ideias delas** também. Então toda semana, elas sabem todos os dias o que a professora vai tá fazendo e qual o objetivo daquela atividade. (Paula, G2, Pré-escola, Temas geradores).*

Pelo discurso da professora Paula, pode-se concluir que no seu CEI há, ao menos, a intenção de que essa premissa de compartilhar o planejamento com as colegas de trabalho aconteça. Os demais professores não se manifestaram quanto ao compartilhamento do planejamento com as auxiliares.

Consoante Santiago (2009), os horários de planejamento devem estar previstos no projeto educativo da instituição. Assim sendo, a parceria entre professores e auxiliares deve estar prevista na proposta pedagógica e na prática a ser cumprida.

Contudo, ao analisar o modo como alguns professores referem-se a esses momentos de planejamento, não causa estranheza que as auxiliares sejam excluídas desse processo, haja vista que os próprios espaços e tempos para a

socialização do planejamento não parecem ser valorizados em algumas realidades, como é possível perceber nas falas a seguir:

- *Eu acho que a gente faz isso **na frente do portão** né?* (Dirigindo-se a Luísa). (Mário, G3, Jardim 1, Temas geradores).

Risos entre todos.

- *Eu **já nem me lembro** mais o que são essas paradas...*(Deise, G3, Maternal 2, Projetos).

Ainda que as vivências sejam algo intransponível de grupo para grupo, e que cada professor deva realizar um planejamento próprio, que leve em conta a sua identidade docente e a identidade individual e coletiva das crianças, os espaços e tempos de socialização do planejamento são fundamentais à contemplação das determinações dos modelos de planejamento pautados nos temas geradores e na pedagogia de projetos.

Sendo as creches e as pré-escolas instituições nas quais se lidam com diferentes turmas, necessidades, interesses e realidades, é fundamental que tanto essa organização inicial, quanto a sua reestruturação constante seja pensada de forma conjunta pelo corpo docente (KRAMER, 1991). Além disso, esses espaços e tempos são uma oportunidade para que os professores possam conhecer seus trabalhos, realizar trocas significativas de experiências, consolidar a união entre o grupo. Enfim, são tempos para aprender em conjunto.

Nas realidades em que esses tempos e espaços são esquecidos ou organizados de maneira esporádica, o próprio planejamento também passa a ter seu caráter de instrumento pedagógico em prol das aprendizagens significativas sonogado.

- *No caso, o espaço que nós temos é uma parada pedagógica **a cada quinze dias, uma hora no período da tarde e depois passados quinze dias, uma hora no período da manhã.** Pra gente planejar, pra gente discutir o que tem mais...* (Inês, G3, Maternal 2, Projetos).

Considerando o dinamismo com que se desvela o cotidiano na educação infantil, esses dois momentos mensais de que dispõe a professora Inês, para a discussão e reflexão sobre o planejamento em conjunto, são intervalos de tempo relativamente longos. Nessas realidades, bem como nas dos professores Mário,

Luísa e Deise e Maria, faz-se necessária a manifestação dos professores no sentido de reivindicar esses tempos e sua organização cronológica, enquanto oportunidades de reflexão e motivação constante das premissas do projeto pedagógico e do planejamento do professor.

Há, ainda, a importante questão da participação da coordenadora pedagógica nesses momentos, conforme ressalta Santiago (2009). A professora Maria relata a participação da sua coordenadora no planejamento:

- *Uma semana com a coordenadora, e outra semana somos nós, uma semana com ela, uma semana nós.* (Maria G1, Berçário 2, Projetos).

Ana (G1, Jardim 2, Projetos) concordou com ela, transparecendo que também é assim no CEI em que trabalha. Na realidade da professora Maria, a coordenadora nem sempre se faz presente nos momentos destinados ao planejamento. Para Saitta (1998) é dever do coordenador organizar a formação permanente dos professores, bem como acompanhar a elaboração e verificar o andamento dos projetos colocados em prática. Para a autora, bem como para Santiago (2009), a função do coordenador pedagógico abrange, além da dimensão administrativa, os enfoques curriculares e relacionais dos sujeitos da instituição.

No entanto, aparentemente, o que ocorre na prática é a fragmentação na administração desses aspectos. A função de promover a participação de todos da organização dos tempos é substituída pela elaboração de um cronograma anual de horários e eventos. A orientação e o auxílio para o planejamento do professor, bem como o acompanhamento e o subsídio no desenvolvimento de suas ações, acabam dando lugar à cobrança por “atividades” que comprovem a execução de projetos a cerca de determinados temas.

Para além dessas questões, em muitas realidades, a falta de preparo para a articulação desses aspectos, e até mesmo a falta de conhecimento das propostas pedagógicas, faz com que o coordenador procure abster-se de certa forma do cumprimento de algumas de suas obrigações, ou ao menos de uma delas, como no caso da participação na elaboração do planejamento.

A professora Márcia (G2) possui uma perspectiva diferente e contraditória em relação à participação do coordenador na elaboração do planejamento:

- **Orientação** para o professor, aquela **exigência**, aquela **supervisão** no caso **não** né? [...] Nós fazemos o nosso planejamento, projeto, tema gerador, enfim, **em casa**. (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).

Por um lado, a professora demonstrou-se incomodada com a falta desses momentos de planejamento. Sua postura quanto à participação da coordenadora no planejamento pareceu dúbia. Quando questionada sobre o que pensava sobre a supervisão do planejamento, ela respondeu:

- Olha, no caso delas como eu percebo ali, **é melhor do nosso jeito**. Porque assim, nós com a pessoa, a coordenação vai lá, **olha o nosso trabalho**. Só que em momento algum ela diz assim ó: “Márcia, tu vás trabalhar agora, vamos dizer, a família tá?”. Se naquele momento eu não precisar tocar nesse assunto com a criança, eu tenho uma outra prioridade, não! (Márcia, Maternal 2, Temas geradores).

Ela acredita que o modo como a coordenadora “supervisiona” seu planejamento, “olhando-o”, permite que ela trabalhe conforme o que considera necessário para a contemplação dos interesses e das necessidades dos seus alunos. Entretanto, não há detalhes sobre essa situação vivenciada pela professora, de modo que não se pode afirmar que seja uma concepção individual ou se, na realidade da professora Márcia, o coordenador realmente vê o planejamento como um meio de controle do trabalho docente.

É válido ressaltar que esta pesquisa não defende a concepção de que a participação e a supervisão constante do planejamento sejam feitas de modo a cercear a autonomia do professor controlando-o. Saitta (1998) adverte que o papel de liderança do coordenador não deve ser encarado pelo grupo como algo estático e individual, mas como algo que incide sobre suas práticas porque isso se faz necessário, porque é solicitado pela situação para que nela represente uma organização dinâmica e qualitativa.

A figura do coordenador é importante como provedor de ações práticas que apoiem o desenvolvimento de vivências significativas para as crianças, bem como promotor da motivação necessária para que os professores encarem o planejamento não como mero cumprimento de uma exigência burocrática, mas como instrumento vivo, moldável e qualitativo para a organização do cotidiano.

Se realmente almeja-se a busca por uma organização do tempo na educação infantil de modo a priorizar as necessidades e interesses infantis, é contraditório que os tempos destinados para que o professor possa pensar em

conjunto sobre estas questões seja escamoteado. A reflexão e o planejamento dos tempos na educação infantil são imprescindíveis e, para realizá-los, é preciso tempo!

4.5.3 Divergências sobre os projetos da Secretaria

Nos grupos focais 2 e 3, houve manifestações de indignação quanto à determinação dos projetos “encomendados” pela Secretaria da Educação. Entretanto, essas posturas não foram unânimes. Para Paula (G2, Pré-escola, Temas geradores), Talita (G2, Jardim 2, Temas geradores), Inês (Maternal, G3, Projetos), e para as três professoras entrevistadas no grupo 1, Ana (Jardim 2, Projetos), Maria (Berçário 2, Projetos) e Solange (Maternal 2, Projetos), esses projetos parecem possuir uma conotação ligeiramente diferente dos demais. As professoras do grupo 1 apenas fizeram menções rápidas aos projetos da Secretaria, dando a impressão de que são algo corriqueiro para elas e que seu dever é promover a articulação entre esses projetos e os temas que trabalham por escolha própria.

As professoras Paula e Talita limitaram-se a dizer que é também dever dos professores já estarem preparados para esses projetos, como para qualquer outro conteúdo que venha a surgir, e que, em sua realidade, eles são trabalhados em conjunto com os temas geradores estipulados pelo CEI.

As falas das professoras do grupo 2, Márcia (Maternal 2, Temas geradores) e Laura (Pré-escola e Jardim 2, Projetos) apresentam divergências em relação ao conhecimento antecipado que os professores têm sobre esses projetos. A professora Márcia (G2, Maternal 2, Temas geradores) afirmou que, além do cronograma inicial de horários de rotinas apresentado aos professores do CEI onde trabalha no início do ano, é também entregue um calendário no qual estão previstas as datas dos projetos da Secretaria de Educação a serem trabalhados durante o ano letivo. Ela disse ainda que existe a autonomia do professor para manejar da forma que considere mais apropriada a realização das estratégias. Já a professora Laura (G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos) afirmou que alguns desses projetos estão previstos no cronograma que a coordenação apresenta no CEI onde ela trabalha, mas outros não.

Para a professora Laura, são esses projetos inesperados e não as rotinas que mais a incomodam com relação à organização do tempo. Esses outros projetos

vêm de repente e fazem com que o projeto em andamento com o grupo se fragmente.

*- Eles (as coordenadoras) têm todo um **cronograma de apresentação de trabalhos** que foram desenvolvidos. Então **se elas não cumprirem, elas vão ser chamadas atenção**, então fica difícil pra gente dizer: “Não, eu não vou fazer isso de modo algum porque os meus alunos não querem isso aí, né?” (Laura, G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos).*

A fala da professora Laura sugere um processo de subordinação vivenciado por professores, coordenadores e até mesmo alguns dos profissionais da Secretaria de Educação, como a própria Laura mencionou anteriormente com relação a esses projetos. Os professores, muitas vezes, compadecem-se da situação de cobrança vivenciada pelas coordenadoras; assim sendo, apesar de não concordarem com esses projetos, até mesmo para evitar conflitos entre as partes, preferem os desenvolver.

A fala dos professores do grupo 3, Mário (Jardim 1, Projetos), Angélica (Berçário 2, Projetos) e Deise (Maternal 2, Projetos) revelam que esses projetos requerem atenção, não somente pelo modo como são repassados aos CEIs, mas também pela articulação com as outras demandas das instituições:

*- Agora tem também o **desafio** do projeto “Leitura sem fronteiras”. Às onze horas **tem que parar**, porque todos os municípios vão parar às onze horas e às quatro horas da tarde, pra contar uma história. **Veio por e-mail isso**. É um projeto que eles criaram pra incentivar a leitura... (Mário, G3, Jardim 1, Temas geradores).*

*- Aí tu tens que parar **em plena hora do almoço**, pra ler um texto... (Angélica, G3, Berçário 2, Projetos).*

*- Os maternais almoçam às dez e meia. Às onze horas, eles já estão caindo de sono, porque é automático, almoçou eles já... Mas não, **vão ter que ficar acordados**, porque é hora da historinha... Mas não! **Tem que dar um jeito... E tem que registrar**, a Secretaria já divulgou, se pra vocês não chegou ainda não sei... (Deise, G3, Maternal 2, Projetos).*

Segundo os professores, o projeto foi exigido às pressas e por *e-mail*. A literatura é, conforme já mencionando, um dos conhecimentos-linguagens intrínsecos ao currículo da educação infantil, sendo, portanto, pertencente à parte cheia do planejamento dos professores (JUNQUEIRA FILHO, 2008). O professor Mário afirmou, ainda, que, durante a semana, deveriam ser desenvolvidas vivências relativas ao tema, ou seja, haveria uma continuidade.

Diante disso, a necessidade de se interromper ou adiar o almoço das crianças para que seja feita uma leitura, visando o atendimento de uma demanda simbólica é questionável. Dessa forma, a situação toda provocada pelo desafio “Leitura sem fronteiras” tenha sido, literalmente, um “desafio” e tanto para os professores. As rotinas devem ser repensadas de modo que não aconteçam de forma engessada e desarticulada das demais vivências consideradas pedagógicas, no entanto isso não deveria ser feito de forma abrupta e descontextualizada, principalmente com relação aos horários de alimentação.

Essa passagem do grupo focal reporta a Vasconcellos (2010) quando este adverte que os profissionais dispostos a superar condutas dominantes e reprodutivas da realidade social devem adotar posturas pedagógicas que rompam com esses paradigmas e que devam estar seguros de que suas escolhas visem a qualidade na oferta da educação. Para o autor, se existe a influência negativa por parte de algum segmento que deixa de cumprir com suas responsabilidades, ou que se concebem como entraves para as mudanças que se deseja, justamente essas instâncias devem entrar na pauta do projeto pedagógico como mais uma batalha a ser travada. Ao fazer essa afirmação, Vasconcellos (2010) não se refere à adoção de posturas radicais deliberadas, mas na união para a organização e consolidação de uma proposta pedagógica que assegure medidas que ofereçam alternativas aos entraves da realidade.

Conforme indicam Vasconcellos (2010) e Veiga (2009), as mudanças na realidade começam a partir da construção democrática e da consolidação do Projeto Político Pedagógico, visando o atendimento às necessidades do educando enquanto eixo norteador do ensino de qualidade. Nesse sentido de organização reflexiva e coletiva, os professores podem sim exercer sua autonomia e decidir sobre as melhores maneiras de conduzir as determinações que lhes são impostas.

Os pontos de vista sobre os projetos durante os grupos focais inferem a existência de um ciclo de informações desencontradas e distorcidas a respeito desses projetos. Há, ainda, a questão da subordinação à qual os professores se acometem, na intenção de colaborar – ou de não entrarem em conflito? – com as coordenadoras no desenvolvimento desses projetos.

Dentre as atribuições outorgadas à Secretaria nas diretrizes educacionais do município de Itajaí está:

XV - incentivo e organização de projetos e atividades na área da cultura, esporte e lazer, visando resgatar valores e costumes culturais, integrar a comunidade e **projetar o Município no cenário estadual e nacional**. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2008, grifos nossos).

Esse trecho da lei que dispõe sobre a organização do sistema de ensino municipal reporta a Charlot (1983), para quem a educação é um ato político que tenta com esforço transmitir as implicações que sua função política lhe inculca, tais como a formação do conceito de justiça, de liberdade, de igualdade. Ao mesmo tempo, a escola, “[...] instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de forças sociais e políticas” (CHARLOT, 1983, p. 19), torna-se lugar onde se mascara uma limitada liberdade, que é regida por essas forças, tanto para os que a conduzem, quanto para os que são conduzidos por ela.

Embora, conforme o nível do planejamento de sistemas de ensino seja esperada a intervenção da instância superior imediata não apenas em questões organizacionais e administrativas, como também no nível curricular das instituições de ensino, a influência da Secretaria de Educação possui grande impacto sobre o planejamento dos professores. Ainda que seja visível que essa influência dê-se em maior ou menor escala, conforme as falas dos professores, o planejamento do professor, em vários momentos durante o ano letivo, encontra-se enviesado por estes projetos.

É preciso ressaltar, no entanto, que, apesar de argumentarem que os conteúdos presentes nesses projetos não provêm dos interesses e das necessidades dos alunos, como foi possível observar pelos exemplos citados pelos próprios professores, os conhecimentos englobados em tais projetos são intrínsecos ao trabalho com a educação infantil, e, a partir deles, pode-se investir no desenvolvimento de novos projetos que contemplem aquilo que as crianças *querem porque precisam aprender* mais do que qualquer outra coisa. (JUNQUEIRA FILHO, 2008).

Nesse sentido, as questões que exigem maior reflexão são: a quantidade de projetos exigidos; a cobrança pelo “produto final” desses projetos; a exigência desses projetos em caráter de urgência, a exemplo do projeto do peixe.

Não se pode desconsiderar que, além do contexto dessas divergentes informações, as quais são repassadas aos professores e que incidem no planejamento, há, também, a falta de compreensão a respeito do planejamento

através de projetos, e que isso pode atingir não só os professores, como também as coordenadoras e, até mesmo, as supervisoras dos CEIs nos quais esses projetos são cobrados nesses moldes.

4.5.4 Tentativas de ressignificação do tempo e o Projeto Político-pedagógico

Durante a escuta dos grupos focais, algumas professoras, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas com relação à presença das rotinas na educação infantil, enquanto condicionadoras dos tempos e das ações dirigidas às crianças, tentam manter suas posturas defensivas quanto a essas demandas. É o caso de Ana (G1, Jardim 2, Projetos) e Laura (G2, Pré-escola e Jardim 2, Projetos). Ana afirma que considera despropositados os horários das refeições estipulados para as crianças, então ela dá um “jeitinho” para que isso possa ser driblado:

*- É e na creche, o almoço é dez e meia. “Meu Deus gente, dez e meia, mas por quê? Ah, **porque é o horário!** Não, mas não existe isso. Eles acabaram de lanchar, eles não vão almoçar bem!” (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

*- Aí realmente eles almoçam pouco assim. Aí às vezes eu passo um pouquinho, vou, **brinco mais um pouco, vou esperando a hora passar mais um pouco, vou passando, passando...** Aí vou, mas sempre levo um puxãozinho de orelha de vez em quando! (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

Para a professora, algumas coisas têm de ser rotina porque, em suas palavras, trata-se de “uma instituição e não da casa das crianças”. No entanto, no intuito de tornar as rotinas menos impactantes, ela negocia com seus colegas e com as crianças, no início do dia, a programação:

*- Então assim, eu chego quinze para as 8, eles tão brincando, já chegou todo mundo. Daí a gente tem o lanche. Mas daí depois do lanche geralmente eu sento com eles e **tento programar entre nós o que nós vamos fazer...** O que é rotina é os lanches, os horários de parque, que **às vezes a gente negocia né?** Entre as turmas, porque às vezes o pessoal da minha turma tá mais agitado, o outro tá numa atividade, daí vamos trocar, a gente troca, **isso é flexível assim né?** (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

Tais quais os discursos das outras professoras, apesar de a professora Ana não aparentar promover a articulação prevista por Barbosa (2006) entre as atividades que permeiam o cotidiano das crianças na creche, considerando-as como situações de aprendizagem, pode-se considerar louvável a sua atitude de fazer com

que as crianças compreendam as divisões de tempo que as regem e, dessa forma, possam também opinar, senão sobre o contexto geral das rotinas, mas, ao menos, sobre algumas negociações que se fazem possíveis. Barbosa (2006) considera importante para a desconstrução do contexto mecânico e arbitrário das rotinas nas creches, o compartilhamento da noção do tempo do relógio com o grupo, a fim de que essa noção de tempo e o seu uso saia do lócus de apropriação exclusiva do adulto e possa ser entendida e construída com as crianças.

A professora Laura (G2, Jardim 2 e Pré-escola, Projetos) contou que o grupo da pré-escola, com o qual ela também trabalha, é o último na escala dos horários a almoçar. Ela disse que, mesmo assim, não se sente impelida a apressar o ritmo das crianças em função das profissionais da cozinha e da limpeza. A professora disse à mediadora que essa organização foi estipulada em conjunto com os demais professores, porque seus alunos são maiores e podem compreender melhor a questão de esperar pela hora do almoço. Além disso, dessa forma, eles podem ter mais tempo para servirem-se sozinhos, tornando-se mais autônomos:

*- Pela idade também, e pelo fator de... Agregar autonomia a eles. Mas não tive **nenhuma reação contrária** com relação ao pessoal da cozinha ou da faxina. E eu sou muito de **ignorar** também. Se não gostou, a criança fez, sujou, alguém vai ter que limpar! Sabe? Se é pro bem da criança, **eu compro briga**, sabe?! (Laura G2, Jardim 2 e Pré-escola, Projetos).*

As falas da professora Laura no grupo inferem que, para ela, o que importa no seu trabalho é o bem-estar das crianças. A busca constante pela obtenção de qualidade na oferta dos serviços da creche não deveria encontrar-se permeada por atritos, posturas de resignação e indiferença. Bassedas, Huguet e Solé (1999) afirmam que o trabalho em equipe, condizente com a busca pela qualidade, possui como pressuposto o estabelecimento de um clima no qual predomine o afeto e do qual as atitudes positivas ganhem destaque em detrimento aos conflitos.

Conforme Resende (2009), o PPP pode contribuir significativamente para a harmonização dessas relações. Para a autora, uma proposta condizente com premissas que busquem melhor qualidade para o ensino-aprendizagem não transformará de forma mágica a escola, mas abrirá precedentes para “[...] que seus integrantes tenham consciência do seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas”. (RESENDE, 2009, p. 92).

Porém, nos casos das professoras Angélica (G3, Berçário 2, Projetos) e Aline (G3, Jardim 2, Projetos), a união para a reivindicação de propostas pedagógicas coerentes com a busca pela melhor qualidade de ensino-aprendizagem, citada por Resende (2009), em algumas realidades, aparentemente, está longe de existir. Nesse sentido, pode-se entender a postura da professora Laura, como uma tentativa de defender as necessidades e interesses, ao menos, dos seus alunos.

A professora Márcia (G2, Maternal 2, Temas geradores) afirmou que a organização das rotinas no seu CEI foi feita pelos professores na elaboração do PPP. Quando a mediadora tenta confirmar a presença redigida das rotinas no documento, ela responde:

*- É já **deve constar...** O nosso agora **eu não sei por onde anda** né? (Ironiza) Mas estamos voltando a fazer, **eu lembro do que a gente já fez** ah...Né? Porque eu também já fui coordenadora noutra lugar, aquilo... (não conclui). (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).*

Espontaneamente, por conta de já ter sido coordenadora, a professora Márcia deixa claro que conhece a realidade de alguns CEIs, nos quais essas propostas são elaboradas e esquecidas. Em outro momento, a professora Márcia demonstrou que sabe da influência direta que a proposta pedagógica possui no planejamento do professor:

*- Pelo visto elas têm uma **proposta pedagógica já diferente...** (Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).*

Essa reflexão da professora foi consequência de um momento no qual a professora Graziela (G2, Berçário 2, Temas geradores) falou sobre o modo como foi trabalhado o projeto *Filho de peixe, peixinho é!* no CEI frequentado pela sua filha.

As falas das professoras Paula (G2, Pré-escola, Temas geradores) e Talita (G2, Jardim 2, Temas geradores) demonstram que na creche em que trabalham, como em todas as outras, as rotinas condicionam os tempos e, conseqüentemente, o planejamento. No entanto, parece existir uma filosofia de união e de motivação para com o trabalho educacional compartilhada por todos os funcionários:

*Paula: São oito turmas pra lanchar, por semana, quatro na sala e quatro no refeitório. Essa semana eu já sei que é a minha vez de lanchar na sala. O meu CEI é de três a cinco, então **a gente pensou pra eles terem um pouco de autonomia**, tá se servindo, tá manuseando os talheres, né? Mas*

*então, querendo ou não, agora as cozinheiras, foi mudado o horário delas, elas têm que ficar o dia todo. Então se a gente **demora um pouco mais** no lanche, atrasa a questão de limpar a cozinha de fechar a cozinha... (Elas riem e fazem expressão de desânimo). É no caso da gente que é parcial até que **a gente não tem tanto problema**, elas **até que são bem maleáveis**. Amanhã por exemplo vai ter contação de história no refeitório daí a gente **já se organizou de uma outra forma pra poder colaborar com elas**...*

Mediadora: Vocês têm essa liberdade então...

Paula: Tem, tem... Assim, quando a gente fala em relação ao nosso CEI, eu não vim aqui pra jogar flores mas... Nós **temos poucos problemas** lá, sabe? Assim ó, a gente faz um trabalho de reciclagem lá todo ano e **todo mundo se envolve**, desde a faxineira até a coordenação. Então eu acho que é questão de **motivar**, realmente, **todos os funcionários**, ter **parceria** entre todo mundo...

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), o trabalho educativo não deve ser isolado, sendo a partir de sua indispensável execução em equipe que se garante a efetivação dos objetivos educacionais duradouros, organizados na proposta pedagógica da instituição. Segundo a autora, “[...] no trabalho conjunto de discussão e de revisão do que fazemos na escola, construímos um espaço de auto-formação e de aprendizagem, o qual deveremos aprender a rentabilizar e a cuidar”. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 245). Para as autoras, é conveniente que todos os profissionais da instituição que lidam diretamente com as crianças possam estabelecer parceria com os professores, tendo em vista o cumprimento dos objetivos educacionais constantes na proposta pedagógica.

Assim sendo, o entendimento de que o trabalho docente deve prever uma organização em prol da participação de todos os profissionais da instituição de forma enriquecedora deve constar como uma das premissas da proposta pedagógica da instituição, sem o qual tudo se torna ainda mais difícil, como nos casos conflituosos anteriormente mencionados das professoras Aline (G3, Jardim 2, Projetos) e Marisa (G3, Berçário 2, Projetos). Para Foni (1998):

O puro e simples andamento não controlado de uma creche absolutamente não gera condições de bem-estar para as crianças, devido a inevitável prioridade das exigências puramente organizacionais da instituição ou, no máximo, gera algumas condições específicas lá onde, pelo contrário, devem ser garantidas a todas as crianças, e em todos os momentos. A medida da eficácia educacional, como para todos os outros aspectos, é fornecida pelo padrão qualitativo que se alcança somente através de uma severa definição coletiva dos objetivos e das prioridades a serem perseguidas. (FONI, 1998, p. 149)

Essa definição de objetivos e prioridades às quais a autora refere-se, como também a conscientização ou “motivação”, como prefere a professora Paula, parte da figura do coordenador e estende-se para o grupo, fazendo com que o que poderia ser considerado por profissionais como serventes e cozinheiras como mais um trabalho a fazer, seja concebido como interação saudável em vista de um bem comum: a educação.

Após os depoimentos sobre os entraves e até brigas existentes nos CEIs em que trabalham Aline e Marisa, a professora Inês afirmou, de forma veemente, que, no seu CEI, a coordenação preocupa-se com a defesa das necessidades e interesses das crianças:

*- Então eu vejo que lá no nosso CEI, **nós somos privilegiados**. Porque a nossa **coordenadora ela defende**, nós **temos autonomia** pra defender primeiro a **necessidade da criança**, a prioridade é a criança. A nossa coordenadora ela defende. (Inês, G1, Maternal 2, Projetos).*

Deise (G3, Maternal 2, Projetos) a interrompe:

- Vai da coordenadora né?

E Inês continua:

*- Nós até temos um **relacionamento muito bom com** o pessoal da limpeza, **elas entendem**. Cada turma tem seu dia de limpeza da sala. O dia da limpeza da sala é dia do vídeo da turma, do cineminha. **Para elas terem aquele tempo de limpar**. (Inês, G1, Maternal 2, Projetos).*

Nos últimos instantes do grupo focal 3, houve uma rápida discussão sobre a quem cabiam as responsabilizações pelos entraves que ocorrem e acabam se consolidando dentro das instituições, impedindo que o trabalho seja desempenhado qualitativamente. Isso começou a partir de uma fala de Deise a respeito de problemas com a distribuição de material pedagógico, com a qual se sentia injustiçada:

Marisa: *A questão do material, vai da coordenadora né? Ela tem que pedir, se não pedir não vem.*

Deise: *Eu acho que tudo depende muito do local de trabalho né? da coordenação essas questões...*

Luísa: *Eu acho que não. Eu acho que tudo vai do professor!*

Aline: *Ai Luísa, se dizem pra ela: “Tu não pode usar sulfite com o maternal!”*

Luísa: Tá então deixa eu te dizer uma coisa que aconteceu lá no meu CEI esse ano. A professora de berçário foi na sala da coordenação, abriu os dois armários, abriu o armário da sala dos professores e o que ela fez Mário? Organizou tudo, organizou todo o material de higiene que tinha, distribui pros professores. Professora do berçário. Ela disse assim: “Pra que tu táis guardando isso aqui, se nós estamos precisando de esparadrapo na sala?!” Dentro do armário, tinha caixas e mais caixas de fio dental, na sala da coordenação! Então o que o fio dental tava fazendo lá? Pra depois estragar? Então foi uma professora que fez isso. Ela foi lá, teve a iniciativa de falar com a coordenação, que disse assim pra ela: “Ta aí, eu tinha que distribuir, mas...”. E ela: “Então tá, eu faço isso pra ti!”. E pronto. Distribui tudo organizou tudo. Por que o material chega pra sala, pro professor utilizar com a criança, não para o coordenador ficar estocando... Até porque tem um prazo de validade.

Aline: Ah daí lá também, nós nos reunimos e dissemos que era também uma necessidade da Deise de estar utilizando a sulfite. A gente tem que se impor. (Todos riem).

Inicialmente, a professora Aline (G3, Jardim 2, Projetos) defendia os mesmo pontos de vista que Deise, considerando o coordenador como o grande responsável pelos entraves presentes no cotidiano do professor com as crianças. Após a explanação de Luísa (G3, Jardim 2, Temas geradores), ela acaba por reconhecer o importante papel da união na busca por mudanças na realidade. E, precisamente, no trecho em que ela menciona que o professor tem que se impor, ela se refere não na adoção de uma postura meramente rebelde diante da hierarquia do coordenador, mas sim de assumir sua função, sua identidade docente na luta por participação e por justiça. Para finalizar a discussão:

Luísa: Professor tem muito medo...

Aline: Não quer se incomodar né?

Antônia: Se acomoda né?

Luísa: Nunca quer se incomodar, nunca quer... Infelizmente é...

Antônia: Gente, no CEI onde eu trabalho, eu sou conhecida por ser a bocuda do CEI, porque falo e eu brigo mesmo...

Como analisar essas falas sem cair no lugar-comum dos julgamentos acalorados pautados em evidências pungentes?

Desmemoriado recitando chavões! Dramático! Engenhoso em suas transcrições. Apaixonado! Sensível? Poeta? Cheio de boa vontade e de boas intenções; certo pendor para o martírio! Necessidade de exacerbar, de repetir para si e divulgar o que imagina ser importante para ver se consegue se convencer de que realmente é! Um pouco triste, bastante desconfiado.

Inseguro. Ares de solitário incompreendido. Autoimagem? Já sei quem sou... Educador. Professor. (JUNQUEIRA FILHO, 2010, p. 198).

As palavras de Junqueira Filho (2010) traduzem, significativamente, a complexa tarefa de analisar os discursos dos educadores. Talvez seja, justamente, este “certo pendor para o martírio” que faça com que o pesquisador-educador encontre-se estagnado diante de um discurso, julgando não conseguir explicá-lo. Talvez seja este mesmo “pendor para o martírio” que faz com que o educador submeta-se a um papel de aceitação, de resignação, de submersão nas práticas que considera contraditórias.

Mesmo descrevendo de forma tão genuína e espontânea o modo como o professor se subjugua e se acomoda diante da realidade, as professoras, em nenhum momento, o fazem na primeira pessoa: “Eu me acomodo”, “Eu tenho medo”, “Eu não quero me incomodar”. Suas afirmações parecem ser feitas, assim, sob a natureza unilateral, de práticas alheias, abstendo-se de julgamento.

Entretanto, quando as professoras proferem esse julgamento na terceira pessoa, “o professor”, estão, de forma pungente, referindo-se a si mesmas. Esse “professor” ao qual se referem são elas próprias. Só que há de existir um distanciamento, um olhar de cima, um “desincorporamento”, para avaliar algo que vai além de uma função e, também, mais do que uma profissão, uma identidade.

Resta, então, após esses processos de distanciamento, de autoanálise, refletir sobre quais características quer-se imprimir nessa identidade. Resta estranhar essas impressões sobre os educadores e, finalmente, compreender que acomodação e medo não combinam com o dinamismo e a inquietação intrínsecas à identidade do professor. Gesser afirma que:

Acreditamos que as reflexões e as narrativas dos professores acerca de suas ações pedagógicas têm muito a nos dizer e contribuir nos processos de formação/transformação. É por seu intermédio que o professor participa desse momento de escuta de si mesmo, de leituras de suas vivências e assim aprende como construir ações transformadoras, porque vê possibilidades de redimensionar suas ações em direção à formação de seus sujeitos. (GESSER, 2011, p. 91).

A discussão sobre a organização do tempo rendeu muitas narrativas importantes dos professores, e a análise delas acabou ficando mais longa do que o esperado. Isso se deve, justamente, ao fato de que, aparentemente, é o tempo das rotinas pedagógicas e rotineiras (BARBOSA, 2006) que rege os dois níveis de

planejamento existentes na educação infantil: o institucional e o do professor, pois são dimensões que se completam.

De modo geral, mesmo se dizendo aportados em modelos de planejamento que visam à transgressão de paradigmas de temporização e padronização do trabalho, os professores mantêm tais posturas, seja para cumprir com as obrigações dos projetos encomendados, seja por trabalhar ainda sob os moldes do currículo por atividades, ou, ainda, por terem seus currículos regidos pelas rotinas institucionais, cujo planejamento não tem por intuito respeitar o tempo das crianças.

Essa discussão sobre o tempo na educação infantil, que ultrapassou a perspectiva da análise sobre o tempo dentro do planejamento do professor, tem por objetivo essa reflexão cujo aporte se encontra em Moss (2011b), sobre a reconceitualização de crianças, instituições e profissionais:

Parece-me que hoje uma tarefa importante diante da primeira infância é como criar um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas e universalizadoras. Esse ambiente irá reconhecer e celebrar uma multiplicidade de perspectivas, uma diversidade de conceitos e prática e a contestabilidade de todos os conhecimentos e reivindicações de verdade. Irá, como diz Nikolas Rose, 'introduzir uma atitude crítica àquelas coisas que são dadas à nossa experiência presente como se fossem naturais, inquestionáveis e eternas'. É uma questão de 'introduzir um tipo de mal estar no tecido da experiência dos ser', e dificultar a aceitação das narrativas que moldam nossa experiência. (MOSS, 2011b, p. 237).

Em se tratando de planejamento, uma das consequências deste desconforto a ser introduzido na experiência do ser é o da reflexão aprofundada a respeito do uso do tempo na educação infantil. O tempo dentro das perspectivas ressignificadoras do planejamento é um elemento que deve sair do padrão de tempo cronológico estipulado pelos adultos, para o tempo *aiônico* das crianças, apontado por Oliveira (2012). Nesse sentido, Guimarães (2011) afirma que, diante da realidade existente no cotidiano da educação infantil, faz-se necessária, por parte das educadoras, um “[...] trabalho sobre si mesmas que coloquem em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças” (GUIMARÃES, 2011, p. 190). Isso resultará, como aponta a autora, na reflexão sobre posturas de intervenção, de regulação e de imposição de disciplina, presentes nas relações entre educador e educando.

No entanto, essas reflexões, apontadas por Moss (2011b) e Guimarães (2011), só surtirão efeito se puderem ser esboçadas na elaboração de uma proposta pedagógica voltada a amparar novas posturas educacionais, para que, a partir disso, os professores possam planejar conforme propostas curriculares coerentes com tais premissas, tais quais os temas geradores ou a pedagogia de projetos.

Todos precisam de tempo na educação infantil. As crianças precisam de tempos organizados para se desenvolverem sem o uso de padrões tediosos, fragmentados ou acelerados. Os professores precisam de tempo para planejar, de autonomia para manejar o uso do tempo, e de orientações que os auxiliem e não os confunda ou pressione. As coordenadoras precisam organizar seu tempo para colaborar com o planejamento. As merendeiras precisam de tempo para cozinhar e reorganizar a cozinha para os próximos períodos. As zeladoras precisam de tempo para limpar e organizar tudo para que as crianças sintam-se bem nos ambientes. Para que todos disponham dos tempos que precisam, é preciso diálogo e conhecimento sobre seus papéis e sobre o que desejam para a educação infantil, para que juntos possam estipular propostas e organizar esses tempos de forma a atender os interesses e as necessidades daquelas que são a razão de toda esta estrutura existir: as crianças.

4.6 O ESPAÇO E AS LACUNAS SOBRE OS ESPAÇOS

Para Kramer (1991) e Barbosa e Horn (2008), a organização dos espaços na educação infantil possui fundamental importância para proporcionar vivências significativas às crianças. Os espaços nas instituições infantis, segundo essas autoras, devem ser pensados de modo a assegurar que as crianças possam estar em contato direto ou indireto com o objeto de estudo, manuseando-o, observando-o, pesquisando livremente ou, ainda, com outras linguagens-conhecimentos, soltando a criatividade em atividades artísticas e a imaginação, lendo histórias, manuseando materiais de leitura diversos. Kramer (1991) ressalta, ainda, que a disposição dos espaços deve contemplar tanto a movimentação quanto as atividades mais calmas e o descanso.

Para Kramer (1991), tempos e espaços são dimensões construídas simultaneamente em função das necessidades e interesses infantis; assim sendo, “[...] não são dados fixos e rígidos, mas, ao contrário, sofrem mudanças decorrentes

do próprio dinamismo do modelo curricular adotado” (KRAMER, 1991. p. 74). Por meio da fala da autora, pode-se ter a noção de como o planejamento dos espaços está intrinsecamente ligado ao processo de organização dos demais elementos do planejamento, sendo eles também reorganizados à medida que as aprendizagens evoluem.

Carvalho e Rubiano (2010) atentam para a importância dessa dimensão de planejamento como fator impactante sobre o comportamento das crianças em relação aos objetivos de aprendizagem estipulados pelo professor. Para as autoras, é fundamental que haja consciência de que esses espaços interferem no aprendizado das crianças e refletem o modo como o professor vê o processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância, tanto nos temas geradores quanto nos projetos, que a instituição como um todo seja pensada como grande espaço a ser organizado em prol do desenvolvimento infantil. Tendo as vivências como situações de aprendizagem diversas que podem ser propostas em todas as experiências das quais as crianças participam, desde sua chegada à instituição até o final do período, faz-se necessária a organização de todos os espaços da instituição a fim de contribuir ao desenvolvimento das crianças no mesmo nível dos espaços organizados em sala. Para Barbosa (2006), a questão da observação dos espaços na educação infantil ganha ainda mais importância quando se considera que o tempo no qual as crianças permanecem nas instituições é quase o mesmo que permanecem acordadas. Nesse sentido, pode-se perceber que os espaços na educação infantil devem permitir o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998), a socialização e a segurança sem deixar de cumprir com a sua premissa de serem, também, espaços viabilizadores de experiências de aprendizagens significativas.

Entretanto, dentre os professores ouvidos nos grupos focais, apenas as professoras Paula e Solange fizeram menção ao planejamento dos espaços. Uma das manifestações de Paula aconteceu em um dos momentos em que se discutia sobre a obrigatoriedade do cumprimento dos projetos da Secretaria. Esta fala da professora já havia sido apresentada na análise da dimensão dos conteúdos, entretanto, é válido retomá-la:

*- Então assim, se é um projeto, se é lei a gente trabalhar, a gente tem que tá preparado pra isso. Então quando a gente vai fazer o planejamento, a gente tem que **tá sabendo disso pra tá organizando o nosso tempo e o nosso espaço...** (Paula G2, Jardim 2, Temas geradores).*

De fato, a professora Paula foi a única a mencionar diretamente a questão dos espaços enquanto dimensão do planejamento do professor. Por outro lado, a professora também transpareceu que, por mais que exista, por parte dela, a consciência sobre a importância de preparar os espaços em sala de aula, nem sempre essa organização é simples de ser executada nos demais locais frequentados pelas crianças na creche. Conforme apresentado na dimensão da organização do tempo, as condições para que isso ocorra dão-se em função das prioridades dos adultos em detrimento às necessidades e aos interesses das crianças. Conforme Carvalho e Rubiano (2010), grande parte das instituições infantis não conta com infraestrutura apropriada para a ambientação facilitadora de aprendizagens.

A professora Paula deu a entender, ainda, que a organização dos espaços não tem como escapar totalmente à organização das rotinas da creche:

*- Porque **não tem espaço**, não tem... Um tempo adequado pra todas as turmas, por exemplo, lá nós somos em oito turmas de manhã, oito turmas à tarde... São umas 1016 mais ou menos, que têm que almoçar, tem que lanchar, no caso como é parcial. (Paula G2, Jardim 2, Temas geradores).*

A professora contou que como não há espaço suficiente no refeitório para todas as turmas frequentarem ao mesmo tempo, optou-se por organizar esses momentos em horários por turma, e que, desse modo, poderiam, também, proporcionar mais autonomia às crianças para aprender a servirem-se. A saída encontrada pela professora foi a mais cabível diante da falta de um ambiente físico apropriado para acomodar a todos os grupos. Mesmo tornando os horários das refeições mais extensos, o que está sendo privilegiado é a contemplação das necessidades e dos interesses das crianças.

Em outra de suas falas, a professora Paula menciona, mais vez, o entrosamento que há com as demais profissionais do CEI, para que os demais espaços além da sala de aula possam ser utilizados em diferentes situações:

*- Amanhã por exemplo vai ter contação de história no **refeitório** daí **a gente já se organizou de uma outra forma** pra poder colaborar com elas...(as profissionais de cozinha e limpeza). (Paula G2, Jardim 2, Temas geradores).*

Conforme já apresentado, no CEI da professora Paula, há um entendimento por parte das profissionais da limpeza e da cozinha quanto à importância de

privilegiar a qualidade no atendimento às crianças. Nesse sentido, as professoras utilizam também os demais espaços da instituição para finalidades que vão além do usual, como no caso do refeitório. Para tanto, reuniram-se previamente para organizar a melhor forma de fazê-lo, sem que isso signifique o não cumprimento das outras demandas das quais as funcionárias são encarregadas.

Ainda com relação à utilização dos espaços além da sala de aula, é conveniente lembrar que as professoras Ana (G1, Jardim 2, Projetos) e Aline (G3, Jardim 2, Projetos) ressaltaram a utilização do parque como alternativa aos momentos em que as crianças encontram-se muito agitadas. No entanto, as professoras não se referiram à organização desses espaços de modo que, também, pudessem ser utilizados para o aprendizado das crianças. Ou, ainda, se de fato, durante a utilização do parque, existe a preocupação de interagir ou observar a relação das crianças com o lugar, ou das crianças entre si naquele espaço.

Sobre o espaço da sala de aula, nos exemplos de Solange (G1, Berçário 2, Projetos), Márcia (G2, Maternal 2, Temas geradores) e Luísa (G3, Jardim 1, Temas geradores), alguns indícios do modo como ocorre a organização (ou a falta dela) do espaço da sala de aula podem ser observados. A professora Solange transpareceu, em uma de suas falas, certa preocupação quanto à organização do espaço da sala:

*- Então, enquanto a gente está servindo pra uma criança uns estão brincando com a loucinha, outros estão mexendo com os livrinhos, pois dependendo do projeto que a gente tá trabalhando **sempre tem alguma coisa à disposição da criança**, pra poder fazer com eles. (Solange, G1, Berçário 2, Projetos).*

Aparentemente, a sala de aula da professora Solange é organizada de modo que as crianças tenham autonomia para explorar linguagens-conhecimentos enquanto a professora e a auxiliar ocupam-se de demandas individuais. Além disso, segundo a professora, sempre há, na sala, objetos referentes ao projeto que está sendo trabalhado para o livre manuseio das crianças. A oferta dessa liberdade de poder manipular objetos de linguagem-conhecimento é prevista por Kramer (1991) na organização dos espaços semi-movimentados e calmos. Entretanto, é necessário atenção para o tempo em que as crianças permanecem nessa situação de forma não supervisionada. De acordo com Junqueira Filho (2008), o professor deve interceder como terceiro sujeito nesta relação entre a criança e o objeto, sendo

capaz de, através de sua observação e interação aprender, ser “aprendido” e captar os signos norteadores das aprendizagens significativas para as crianças.

As falas já apresentadas das professoras Luísa (G2, Jardim 2, Temas geradores) e Márcia (G2, Maternal 2, Temas geradores), sobre a questão da utilização das mesas pelas crianças, oferecem uma vaga ideia sobre as concepções que ainda pairam sobre a utilização do mobiliário:

*- Eu tinha **colocado umas mesinhas assim**, ela disse: “Eles são pequeninhos, eles não sentam!” Eu disse: “Eu sei. Mas em algum momento isso vai acontecer. Tá. Passados uns quinze dias, ela chega na sala, eu tava fazendo um... Trabalhando já o nome do grupo, eles todos sentadinhos...”(Márcia, G2, Maternal 2, Temas geradores).*

Para Carvalho e Rubiano (2010), os ambientes infantis, em geral, contam com um parco planejamento, que, por regra, visa atender à necessidade do professor ou do grupo inteiro, desconsiderando as características individuais das crianças. Nessas organizações espaciais, predominam o controle em função da padronização de comportamentos em função do cumprimento de rotinas. Na fala da professora Márcia, o aprender a sentar-se nas mesas configura-se como uma meta fundamental a ser alcançada para com os pequenos, pois significa o controle sobre um grupo inteiro.

Por outro lado, como apresentado na dimensão das estratégias, há a postura da professora Luísa que considera maçante para as crianças ficarem muito tempo sentadas à mesa:

*- Evito um monte **a carteira, a mesa**, porque é uma vida toda que vai passar assim né? (Luísa, G3, Jardim 2, Temas geradores).*

Como foi possível verificar nas dimensões anteriormente analisadas, a professora Luísa possui uma postura que remete mais à noção de uma prática espontaneísta do que a uma concepção que privilegie as aprendizagens significativas através de estratégias e espaços previamente planejados. Ela afirma “*evito um monte a carteira, a mesa*”, e seus alunos têm liberdade para trazerem brinquedos e DVDs à vontade. Porém a professora não menciona o planejamento desses espaços e tempos nos quais as crianças utilizam-se dessas linguagens, ou sobre a articulação entre elas e os projetos e temas que desenvolve.

O planejamento de espaços e tempos é algo que deve ocorrer simultaneamente e que, evidentemente, se a questão da organização dos tempos encontra-se permeada por entraves que dificultam à sua coesão com práticas visando à qualidade na educação infantil, também os espaços dificilmente fugiriam a essa regra.

O que chama a atenção, no entanto, é o fato de terem sido os espaços, enquanto elemento do planejamento, lembrados por apenas duas professoras, no caso Paula e Solange. Isso revela de forma contundente o modo como o planejamento de espaços é concebido na educação infantil, como algo pouco relevante, ou, ainda, conforme Arruda (2007), em sua pesquisa sobre a criatividade docente, como algo puramente ornamental e ilustrativo, sem maiores significâncias para o desenvolvimento das crianças. Para Angotti (2010), as quatro paredes da sala de aula são tradicionalmente tidas, no contexto da educação infantil, como principais espaços pelos quais a capacidade de ler o mundo por meio de diferentes contextos espaciais é constantemente sonegada às crianças.

Nesse sentido, assim como nas demais dimensões de planejamento, deve haver uma reflexão mais profunda sobre a influência dos espaços no desenvolvimento das crianças e sobre o que os modelos curriculares adotados pelas instituições têm a dizer sobre essa organização. Esta, bem como outras demandas visando à qualidade no ensino-aprendizagem, também deve encontrar-se amparada por uma proposta pedagógica institucional que tenha por objetivo as necessidades e interesse infantis em primeiro plano, para que possam ser refletidos nos espaços da creche os objetivos educacionais dos professores (RESENDE, 2009).

4.7 SOBRE O REGISTRO E A AVALIAÇÃO

Registro e avaliação são dois elementos que devem caminhar juntos no planejamento, pois se completam e orientam, continuamente, o trabalho docente. Na educação infantil, a realização do registro é imprescindível. O cotidiano nas instituições possui um dinamismo que é intrínseco ao trabalho com os pequenos e à própria infância. Assim sendo, pensar em planejamento implica, necessariamente, em refletir sobre mecanismos de registro das situações, entraves e conquistas que estão presentes nesse trabalho. Segundo Warschauer (2002), o registro da própria

prática supõe o ato de reflexão acerca dos conhecimentos que se tem para que novos conhecimentos possam ser construídos junto aos alunos. Para Ostetto, Oliveira e Messina:

Como instrumento de trabalho, o registro vem associado ao planejamento e à avaliação. Assim, os rituais do planejamento, registro e a avaliação compõem o fazer educativo do profissional que quer construir sua competência qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de crianças. (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2001, p. 23).

Além disso, para Ostetto, Oliveira e Messina (2001), o registro é capaz de humanizar o educador e o fazer educativo, pois promove um encontro do educador com ele mesmo. Por meio do registro, o professor encontra-se com suas incertezas, seus medos, suas dúvidas. No registro, reencontra-se com sua história, reelabora sua identidade, redefine seus caminhos.

Conforme apresentado anteriormente em Gesser (2011) e Vasconcellos (2010), o registro conta como importante mecanismo do qual o professor e o grupo dispõem para análise dos aspectos a serem replanejados, revisitados ou reorientados. A prática do registro é, também, conforme Gesser (2011), um caminho para o autoconhecimento de alunos, professores e, até mesmo, de toda a instituição. Além disso, segundo a autora:

O registro favorece uma ação planejada e refletida, o que possibilita um planejamento mais coerente e eficaz, sem ser deixado ao acaso ou ao pré-determinado, independentemente da realidade em que se encontra. (GESSER, 2011, p. 72).

Para Gesser (2011, p. 69), “[...] o olhar sensível, vigilante, observador e de acompanhamento constante com base em registros, propicia intervenções planejadas”. A autora cita como formas de registro uma variada gama de mecanismos tais como: “gravações, filmagens, diário de bordo, protocolo de registro diário ou semanal, fotografias, trabalhos dos alunos, entre outros”. (GESSER, 2011, p. 71). Todos os momentos do cotidiano escolar dos alunos que sejam considerados pelo professor como relevantes para o processo de avaliação do trabalho e replanejamento devem ser registrados. Portanto, para a autora, a prática do registro está diretamente ligada à avaliação do desenvolvimento das vivências no sentido da verificação do nível de validade que estas têm para o desenvolvimento dos alunos.

Para Gesser (2011), Vasconcellos (2010) e Sant'anna *et al.* (1998), não há uma forma pré-estabelecida de modelo avaliativo, o que se deve manter é a consciência de que, assim como as demais etapas, esse é um processo dialógico e multidimensional, que visa medir o quão significativas são as estratégias proporcionadas e, até mesmo, os objetivos de aprendizagem inicialmente estabelecidos. Nesse sentido, o processo avaliativo precisa encontrar-se subsidiado pelo registro. Warschauer (2002), Barbosa e Horn (2008) também concordam com esta concepção de serem os registros marcas pessoais do caminho trilhado pelo grupo. No entanto, Barbosa e Horn (2008) ressaltam que, dentro de uma abordagem voltada a cumprir com as premissas norteadoras da Pedagogia de projetos, os registros têm a importante missão de constarem como parte documentada do planejamento. Para as autoras, por meio dessa documentação:

Temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor a visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre os diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará aberta à discussão e à mudança (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

Por meio dos modelos citados no quadro 1 (ver página 57), as autoras sugerem formas de registro que abarcam de forma dinâmica a documentação pedagógica do grupo tais como: diários de bordo, portfólios, livros de vida, narrativas, entrevistas, dentre outros. A elaboração dos registros nos projetos consta, tal como os demais elementos do planejamento, com a participação das crianças. Nos registros, há o confronto com a trajetória percorrida, com as aprendizagens e com as dificuldades. Os registros contêm as marcas de cada um dos coautores e participantes do projeto, compondo a identidade do grupo.

Para Barbosa e Horn (2008), com a proposta de redimensionamento da ética na perspectiva de ensino e aprendizagem, decorrentes da última LDB (BRASIL, 1996), gerando uma mudança no conceito de avaliação, os registros passaram a constar como instrumentos de acompanhamento do educando e do trabalho pedagógico. A avaliação deveria, nesse sentido, deixar para trás seu antigo caráter de avaliar o encaixe das crianças em padrões mínimos de aprendizagem para um olhar mais abrangente e ao mesmo tempo pontual sobre o grupo e suas reações diante das vivências e da experiência de cada criança particularmente.

Para Kramer (1991) é imprescindível, na perspectiva dos temas geradores, que os registros, feitos diariamente, sejam usados pelo professor no intuito da reflexão avaliativa e reorientação do planejamento de ações. Nos registros são anotadas observações diárias da turma e especificidades de algumas crianças. Para tanto, além do olhar constante do professor, bem como a escuta das impressões das crianças sobre as vivências no início e fim do período, são usados, também, os arquivos dos trabalhos realizados e o diário de classe, feitos junto às crianças com seus desenhos e escritas.

É possível perceber que, para Kramer, etapas como registro, avaliação e replanejamento complementam-se em um movimento do qual emerge o planejamento:

Planejamento e avaliação são, portanto, duas faces da mesma moeda viabilizadora da proposta. Do planejamento decorrem as atividades que, avaliadas, possibilitam novas ações planejadoras. Ambos são elementos vitais do currículo, que - como temos enfatizado - deve ser necessariamente dinâmico, flexível, organizado e coletivamente construído. (KRAMER, 1991, p. 99).

Para a autora, a avaliação consiste em um procedimento multilateral no qual os diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem são avaliados, ou seja, não somente as crianças, mas os professores, a equipe pedagógica e a estrutura da educação infantil e seu funcionamento. Nesse sentido, diariamente, as crianças devem participar da avaliação das ações realizadas de forma livre, citando as impressões que tiveram acerca das vivências, enquanto o professor colhe e registra, através de questionamentos gradativamente mais específicos, as pistas para o replanejamento.

Segundo Junqueira Filho (2008), diagnóstico, registro, avaliação e replanejamento são elementos que caminham juntos de forma dinâmica e reflexiva para o qual o professor utiliza instrumentos variados. Além da planilha quinzenal de planejamento e avaliação das linguagens-conteúdos oferecidas, mencionadas na análise do diagnóstico, o autor sugere o uso de um anexo diário de acompanhamento do trabalho do professor. Nele, são registrados, de forma sucinta, porém sistemática, as principais impressões e a duração de cada situação de aprendizagem do dia, vivenciadas pelas crianças. Além disso, é importante que os professores mantenham um caderno de anotações nos quais os signos por eles

produzidos sobre as crianças possam ser registrados de forma que os desafiem a compreender individualmente as crianças, por meio, também, de sua compreensão do ser professor daquelas crianças, sendo também ele, o professor, uma linguagem (JUQUEIRA FILHO, 2008).

Na parte vazia do planejamento, tais instrumentos continuam a ser utilizados juntamente a diferentes suportes de memória contendo não somente as produções dos alunos, mas também os próprios alunos registrados em ação nas diversas vivências investigativas que estes experimentam.

Na escuta dos grupos focais, dos professores que se manifestaram quanto a realização de registros (apenas os dos grupos 1 e 3), os docentes, de modo geral, não demonstram que haja um conhecimento integral sobre a funcionalidade do registro.

A frequência para a realização do registro, em geral, é semanal e, em alguns casos, diária, sendo o seu formato basicamente o mesmo em todos os casos ouvidos, por intermédio de narrativas - em alguns casos sucintas, e em outros, mais detalhadas -, escritas no mesmo caderno no qual consta a documentação dos demais elementos do planejamento. No grupo 3, algumas professoras, como Deise e Angélica, afirmaram ser o registro dos menores de 3 anos semanal, e dos demais, diário, em todo o município.

A professora Ana afirma que “oficialmente”, no CEI onde trabalha, os registros devem ser feitos diariamente, porém ela não consegue cumprir isso:

*- Daí agora assim, eu registro alguns **tópicos interessantes no dia** sabe? Aí depois eu faço a escrita, faço um **relato semanal**... (Ana, G1, Jardim 2, Projetos).*

Pelo modo com que realiza o planejamento, a professora Ana realiza-os no sentido da construção de uma “memória”, uma documentação semanal do que foi feito. A julgar pelo modo como a professora maneja seus alunos quando eles não aceitam bem as atividades, infere-se que seus registros não são utilizados de modo a auxiliá-la na compreensão de como seus alunos entendem as atividades e de como ela, enquanto docente, atua junto a eles.

A professora Maria também diz que em sua realidade é cobrado que os professores façam o registro diariamente, no entanto, corrobora com a afirmação de Ana e diz ser muito difícil realizá-lo diariamente:

- Com os bebês mesmo **não é fácil...** (Maria, G1 Berçário 2, Projetos).
- Eu tenho um **rascunho** aonde eu boto **tudo o que aconteceu naquele dia... Daí depois na sexta ou na segunda** eu sento e faço de forma descritiva. (Maria, G1 Berçário 2, Projetos).
- É daí eu coloco as **observações** das crianças, o que **fez** naquela semana, ou o que **avançou**. (Maria, G1 Berçário 2, Projetos).
- E quando eu faço o registro **eu não minto, é quatro linhas e deu!** (Maria, G1 Berçário 2, Projetos).
- Por que quando é semanal tu vai **escrevendo, escrevendo, escrevendo...** (Maria, G1 Berçário 2, Projetos).

Quando a professora Maria afirma não ser fácil realizar o registro diário com os bebês em especial, não deixa claro se considera que isso se deva ao tempo de que dispõe, ou se acredita, assim como a professora Solange, que é difícil “ter o que falar” sobre o cotidiano deles.

A professora afirma que no rascunho que realiza diariamente coloca “tudo o que aconteceu” no dia em tópicos, mas não faz explanações mais detalhadas sobre qual o conteúdo desses esboços. Uma vez por semana ela redige uma narrativa na qual constam observações sobre o que as crianças fizeram e o que avançaram. Entre suas explicações, a professora fala que não mente ao realizar seus registros “é quatro linhas e deu!”. No entanto, a professora afirma que ao redigir uma narrativa semanal ela vai “escrevendo, escrevendo, escrevendo...”.

Bem, sobre a fala da professora Maria, existe um rascunho diário e um texto mais longo semanal. Talvez as “quatro linhas” a que a professora tenha se referido tenham relação com esse rascunho diário. Mas, se for esse o caso, como ela consegue relatar um dia de vida dos bebês na creche em apenas quatro linhas, visto que ela afirma relatar “tudo o que aconteceu no dia”? Relembrando as falas de Junqueira Filho (2008), não é o volume de transcrições o que conta nos registros, mas sim a pontualidade do que é registrado no sentido de que se identifiquem os signos presentes na relação entre aluno, objeto e professor.

O “tudo” o qual a professora refere-se e que pode ser esboçado em quatro linhas resume-se a ligeiras anotações sobre as atividades executadas durante um dia no cotidiano. Quanto ao relato semanal, no qual a professora afirma constarem informações sobre o que foi feito com os bebês e observações sobre seus avanços, não é possível inferir sobre **no quê** de fato essas descrições estariam pautadas, considerando que o “todo”, ao qual a professora refere-se, pode ser esboçado em

quatro sinceras linhas diárias. Supostamente, esse relatório semanal no qual a professora afirma “escrever, escrever, escrever” pode conter um conjunto de passagens, que, de forma assistemática, apresenta considerações a respeito das atividades realizadas, embasadas nas curtas anotações feitas durante a semana, bem como as reações de alguns bebês, em especial as consideradas como avanços.

Relembrando Gesser (2011), todo o conjunto de vivências do cotidiano é importante e deve receber atenção constante do professor. Entretanto, segundo a autora, é preciso valer-se de sistematizações capazes de assegurar que as vivências possam ser observadas, também, pontualmente e registradas, com intuito de serem analisadas, de maneira que os momentos vivenciados pelos alunos, sendo eles de avanço ou de dificuldade, não passem despercebidos.

Ressalta-se, aqui, o trecho no qual a professora diz “não minto” com relação ao registro de seu cotidiano. A professora Maria sabe que, conforme lembram Ostetto, Oliveira e Messina (2001), quando se escreve não se faz só para si, mas para que outros conheçam também os frutos e as dificuldades do trabalho. O registro, na educação infantil, é parte integrante do planejamento, supervisionado pelas coordenadoras, cobrado e lido por elas.

A postura defensiva da professora está ligada à tradicional concepção constituída historicamente, na qual o planejamento consta como instrumento de regulação, de controle, de vigilância sobre o trabalho do professor (SAVIANE, 1999). Quando a professora afirma não mentir, ela parece estar ciente de que, como afirma Vasconcellos (2010), “o papel aceita tudo”. Nesse sentido, não é tarefa difícil para o professor que deseja distorcer os fatos acontecidos a fim de que se encaixem de forma perfeita em um planejamento prescrito à priori, ou, simplesmente para “enriquecer” seus registros, fá-lo sem maiores consequências.

O registro da professora Solange é feito semanalmente. Ela acredita que o registro diário é complicado de ser realizado com os bebês:

*- É muito **complicado** ter um... Por que é **quase a mesma coisa**, é difícil ter... E quando existe uma **novidade** assim ó... Um **avanço** de alguma criança, lógico que tu vai anotar por que pra ti aquilo ali foi uma glória!(risos) O professor não vai deixar perder aquela **oportunidade**. Ele é observador... Ele vai rapidinho... Já **pra ter alguma coisa pra falar daquela criança**. (Solange, G2, Berçário 2, Projetos).*

O trecho no qual a professora menciona que o registro com bebês é mais complicado porque todo os dias “é quase a mesma coisa”, e que vem ao encontro da fala da professora Maria (G1, Berçário 2, Projetos), remete, novamente, ao pensamento de que, tal qual à professora Deise (G3, Maternal 2, Projetos), a professora Solange tende a considerar as aprendizagens dos bebês em um plano do que ainda não são capazes de fazer em detrimento às conquistas diárias que esboçam. Aparentemente, essa concepção de que não há o que falar diariamente sobre os bebês é que sustenta a hipótese levantada por Deise e Angélica de não ser cobrado planejamento diário para essa faixa-etária.

Todos esses discursos levam a Junqueira Filho (2008) o qual ressalta que os signos esboçados pelas crianças envolvem toda a gama de expressões que elas exprimem desde a mais tenra idade: os choros, os beliscões, os balbucios, as brigas, as cantorias, e muitas outras coisas que, supostamente, não estão sendo consideradas pelas professoras de bebês como pistas que (re)orientam o planejamento.

A professora Solange afirmou, ainda, acreditar que o professor consegue mentalmente lembrar fatos interessantes do cotidiano e escrevê-los no registro semanal. A professora Solange faz seus registros semanalmente, contando com o que a sua memória é capaz de lembrar a respeito do cotidiano e com anotações esporádicas sobre os avanços de algumas crianças. No trecho final da fala dessa professora, percebe-se que os registros, tal como na realidade da professora Maria, possuem, para elas, a importante finalidade de contribuir com informações sobre os avanços das crianças para a realização da avaliação individual dos alunos, que é feita de forma descritiva. A frase “Já pra ter alguma coisa pra falar daquela criança” reporta às elucubrações de Guimarães (2011) em que esta afirma que as crianças, fazendo parte desde bebês a processos de escolarização, encontram-se, desde então, sujeitas à cobrança por resultados de aprendizagem. E esses resultados estão permeados pela realização de atividades e devem ser documentados e homologados por meio da avaliação individual.

Dos professores que se manifestaram em relação à avaliação apenas a professora Márcia (G3, Maternal 2, Temas geradores) fez menção a ela enquanto processo contínuo no trabalho do professor. Os demais professores ouvidos nos demais grupos manifestaram-se apenas sobre a avaliação em seu caráter de parecer descritivo que é entregue aos pais. A fala da professora Márcia, apresentada

na análise do diagnóstico, é também exemplo do modo como ela concebe a avaliação:

*- Através de **diversas formas de expressão**, do sorriso, do olhar, do choro, né? Dessa forma eu vou saber a **necessidade** dela. Então eu vou estar **sabendo** se ela precisa trocar fralda, se ela precisa de banho, se ela tem fome, se o choro dela é por que ela tá doente, né? Por ser mãe mesmo, se ela precisa de um colo. Esta é a forma de o professor perceber, é a **avaliação constante**, tem que ter. (Márcia, G2, Maternal 2, Projetos).*

No discurso da professora Márcia, é possível inferir que sua concepção sobre a avaliação está diretamente ligada ao diagnóstico constante dos signos que as crianças apresentam. No entanto, a professora diagnostica o que classifica como necessidades, mas não aparenta avaliar o andamento das vivências proporcionadas de modo a (re)orientar seu planejamento que, conforme foi possível perceber, é cunhado no currículo por atividades. Ela também não explicou sobre o modo como faz para registrar essas situações para além da simples observação.

Todos os professores do grupo 3 disseram fazer uma avaliação geral do grupo e a individual de cada aluno. Contraditoriamente à prática do registro, a avaliação dos bebês é feita em um intervalo de tempo menor do que a dos maiores de 3 anos. Ela é realizada e entregue aos pais a cada três meses, enquanto a dos maiores é entregue a cada semestre. As professoras do grupo 1 apenas manifestaram-se concordando com Solange (G1, Berçário 2, Projetos) sobre a utilização dos registros para a realização do parecer avaliativo descritivo.

Conforme se vem apresentando desde o início das análises, os professores estão, aparentemente, em virtude dos vários fatores apontados, elaborando seus planejamentos visando à execução de atividades pelas crianças, e não de vivências. A professora Solange torna clara a angústia vivenciada pelos professores nesse ínterim.

Para simplificar: os avanços almejados ficam em função da rede de atividades às quais as crianças estão atreladas cotidianamente. Desse modo, e não por intermédio de uma perspectiva de vivências, nas quais todos os momentos são tidos como situações de aprendizagem e de produção e captação dos signos que são desvelados da relação entre alunos, objetos e professores (JUNQUEIRA FILHO, 2008), os “avanços” são tidos como a capacidade de adaptar-se e desenvolver tais atividades.

Quando questionadas sobre a função de seus registros, as professoras Solange e Maria, do grupo 1, afirmam o consultarem constantemente:

Mediadora: Vocês fazem consulta nos cadernos, eles servem para quê?

Solange e Maria consentem.

Maria: *Sim, a gente consulta os cadernos...*

Solange: *A gente já até fez uma análise do quanto melhorou assim não tem?!*

Maria: *É caderno, o caderno fica pra gente.*

Solange: *Claro, o caderno é nosso né? É material do professor. Daí tu vê o que mudou né?*

Maria: *Sim.*

Solange: *É igual tu fazer um acompanhamento do pré. Aquelas atividadezinhas que no início eles já riscavam, daqui a pouco já tão fazendo a forminha da letra. Daqui a pouco a letra já tá perfeita e tu vai vendo aquilo evoluir sabe. E aquilo é mérito teu! Por que tu se empenhou pra que a criança chegasse naquele nível né? Naquelas habilidades né? Isso é muito bom.*

A consulta realizada aos registros ocorre no sentido de perceber o que foi alcançado pelos alunos, em uma perspectiva unilateral de avaliação, ou seja, as atividades são planejadas, espera-se que os alunos as desenvolvam e aprendam com elas. Os registros não são tidos, nesse sentido, como apontam Gesser (2011), Vasconcellos (2010), Barbosa e Horn (2008), Kramer (1991), Junqueira Filho (2008) e Ostetto, Oliveira e Messina (2001) e Warschauer (1993) como um instrumento em função da reflexão a respeito do trabalho desenvolvido em um sentido global nos quais os professores são tidos também como sujeitos no registro.

- [...] então eu não faço plano diário, e o **meu registro é semanal** também. O meu é berçário. E o meu relato é semanal, **tudo o que aconteceu na semana de pedagógico**. Daí separado tem o **caderno de ocorrências**, que é só pra ocorrências que acontece dentro de sala, né? Um remédio, um acidente, uma coisa assim. E o meu caderno de planejamento é só que acontece pedagogicamente é o que a criança **desenvolveu** o que tem **dificuldade**, o que não tem. (Marisa, G3, Berçário 2, Projetos).

No momento em que Marisa falava, a professora Deise (G3, Maternal 2, Projetos) também disse ser semanal seu registro. A existência de um registro a parte sobre as ocorrências consideradas fora do cunho curricular como remédios a serem

ministrados sob receita médica, acidentes envolvendo as crianças, dentre outras ocorrências dessa natureza, são comuns nos CEIs da rede. São instrumentos facilitadores do trabalho de professores e suas auxiliares no controle dessas ocorrências, bem como na sua comunicação com as famílias. Fora isso, a professora não ofereceu mais detalhes sobre o que considera pedagógico e, portanto, interessante para o registro. Pela sua fala, seu registro possui o caráter de mapear avanços e, também, as dificuldades encontradas pelas crianças no desenvolvimento das estratégias do projeto. Entretanto, como as outras professoras, não há indícios de que sirvam os registros para uma reflexão acerca da condução do trabalho docente.

A professora Antônia, que menciona elaborar semanalmente uma planilha de atividades junto com a sua colega de trabalho do berçário 2, afirma que seu registro, feito diariamente, contempla os variados aspectos do trabalho cotidiano com os bebês:

*- O relato é feito **diariamente**, o que **aconteceu**, os **conteúdos desenvolvidos**, **qual a reação da criança**, **tudo é anotado todos os dias**. (Antônia, G3, Berçário 1, Projetos).*

A fala da professora Antônia exemplifica a situação de todos os professores ouvidos. Como já mencionado, os professores fazem seu planejamento para uso semanal, separando pelos dias da semana as atividades que pretendem desenvolver com os alunos. A professora não menciona o uso dessa análise sobre as reações das crianças para a (re)orientação do planejamento, que é feito semanalmente por meio de uma planilha de “atividades”.

A professora Inês (G3, Maternal 2, Projetos) contou que seu planejamento e registro são feitos diariamente:

*Inês: A **minha necessidade é diária**. Eu tenho a necessidade de definir o que eu vou fazer com a minha criança dentro do projeto...*

Mediadora: Tu fazes isso num caderno?

*Inês: Sim, faço num caderno, tenho ele aqui. Tá aqui **anotadinho, tudo o que eu vou fazer amanhã** com a minha criança com aquele projeto...*

Mediadora: O relato também?

*Inês: Faço relato, meu **relato é diário** também! Por que se eu deixar pra fazer no final da semana, muita coisa **eu vou esquecer**! Porque senão a gente esquece, então eu já faço diário o relato. Por que tem **muita coisa***

***interessante que a gente esquece.** Se não registrar naquele dia, se deixar pro final de semana, pra outra semana, esquece...*

As falas da professora mostram que ela planeja o dia seguinte conforme o desempenho das crianças em relação à atividade realizada. A professora Inês afirmou modificar suas atividades quando as crianças não as aceitam. Entretanto, ela não especificou no que consistem essas modificações, tampouco se ela procura identificar o porquê de certos conteúdos-linguagens não serem aceitos pelas crianças. Nesse processo de identificação, além da observação e da intervenção direta do professor, os registros também seriam importantes documentos. A professora, assim como as outras professoras ouvidas, enfatiza o caráter memorial dos registros e não o seu potencial investigativo e (re)direcionador como sugere Junqueira Filho (2008).

Sobre a avaliação individual, que é entregue aos pais, a professora manifestou-se assim:

*- É **muita criança pra avaliar** né? Então a avaliação tu faz a parte da tua **observação** diária, do teu **relato** né? Por isso que eu digo, o meu relato é diário, porque ele fica muito rico, tem muita coisa ali que eu observo, que eu tenho que registrar, e **mais tarde** pra eu fazer a minha **avaliação** [...] E de um jeito bem bonito de falar né? Numa **linguagem** bem **bonita**. (Inês, G3, Maternal 2, Projetos).*

A professora Inês, assim, utiliza seus registros para poder esboçar a avaliação individual descritiva de seus alunos. Contudo, cabe reconhecer a importante consideração levantada pela professora de que, se as necessidades são diárias, é contraditório que o registro seja semanal. É possível confiar apenas no uso da memória para a garantia de que todas as nuances que engendram o cotidiano infantil sejam registradas, conforme apontou a professora Solange?

A professora Luísa, que trabalha no mesmo CEI que Mário, afirma que eles usam o registro diário para organizar as atividades do dia seguinte:

*- Mas sempre **diariamente** a gente registra no relato, o que a gente alcançou com a turma, qual foram os **destaques** individuais e nas **observações** o que vai se fazer no **dia posterior**. Então o que é preestabelecido são algumas atividades, que de repente tu lembrando daquilo ali no tema gerador, tu já coloca nas atividades. Mas o **rumo** que vai dar é **diariamente** que é tomado né? E aí, **através do relato** a gente já prevê, pro outro dia. (Luísa, G3, Jardim 2, Temas geradores).*

Mário (G3, Jardim 2, Temas geradores) concorda com Luísa, e Aline (G3, Jardim 2, Projetos) não se manifesta. A professora Luísa afirma que, após a definição do tema, já é possível esboçar algumas estratégias que serão utilizadas, porém são os registros que guiarão de fato o que será feito diariamente.

Sobre a avaliação, o professor Mário afirmou que as crianças são capazes de entender melhor o que é dito sobre elas do que seus pais e considera como fator decisivo para isso o contato maior que tem com elas do que com suas famílias.

*- As crianças **entendem melhor** pelo contato que tu tens, do que os próprios pais né? (Mário, G3, Jardim 1, Temas geradores).*

*- No sentido do que tu escreve, a maneira como tu formula a avaliação. Por que se tu colocar uma **linguagem muito acadêmica**, não chega ao **entendimento** deles. (Mário, G3, Jardim 1, Temas geradores).*

A professora Angélica (G3, Jardim 1, Projetos), Deise (G3, Maternal 2, Projetos) e Luísa (G3, Jardim 2, Temas geradores) concordaram com isso, e Angélica disse, ainda, que muitos pais nem leem a avaliação dos filhos.

É importante a concepção do parecer descritivo enquanto diagnóstico de um momento compartilhado pelos autores do processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, no qual são transcritas as conquistas que se obteve até o momento e pelo qual se esboçam o que ainda se pretende ser conquistado. Essa avaliação é, assim, parte de um processo no qual “[...] o que se conseguiu, a esta altura do ano, será considerado como objeto ‘acabado’ desse grupo de autores, objeto que pertence, portanto, a um processo inacabado”. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 73, grifos do autor).

Nesse sentido, o relatório realizado pelo professor tem como finalidade a reflexão sobre a sua prática, por ser um dos autores desse processo, sobre a percepção que tem sobre os signos que seus alunos lhe inferem e sobre como ele, o professor, também é entendido enquanto linguagem para seus alunos. O resultado dessa análise pode servir aos pais para que estejam cientes desses processos e que possam contribuir com os docentes do modo que estiver ao seu alcance. Para isso, a questão não se resume a redigir o parecer usando termos mais compreensíveis a olhos leigos, mas, principalmente, e anteriormente a isso, planejar meios para que os pais entendam e possam participar do processo de ensino-

aprendizagem das crianças. Conforme Barbosa e Horn (2008), os pais são importantes incentivadores e informantes no desenvolvimento dos projetos.

Para Kramer (1991), o uso de estratégias como a confecção de jornais, informando sobre o andamento dos estudos dos temas, consultas esporádicas sobre o interesse e a disponibilidade de os pais participarem de experiências realizadas, seja compartilhando suas experiências de vida, seja contando histórias, construindo brinquedos junto aos seus filhos, etc., são algumas das alternativas que fazem com que a família esteja mais próxima e compreenda melhor os processos de ensino-aprendizagem das crianças.

Afora os casos de Luísa e Márcio, os registros são concebidos como um cumprimento burocrático e uma memória a ser usada para a avaliação não do trabalho desenvolvido, não de uma maneira globalizada, mais sim do aluno individualmente.

O dinamismo presente no cotidiano das instituições infantis nem sempre facilita o registro diário das práticas. No entanto, conforme referências teóricas como Gesser (2011), Barbosa e Horn (1991), Kramer (1991) e Junqueira Filho (2008), se práticas eficazes com objetivos de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades e os interesses das crianças são almejadas, o registro sistematizado é fundamental. Não parece coerente, assim, que ele ocorra sob intervalos de tempo extensos. Uma semana é, aparentemente, muito tempo para que o professor lembre-se de todos os aspectos interessantes ocorridos nas vivências com seus alunos. É importante ressaltar, conforme Junqueira Filho (2008), a utilização de vários instrumentos de registro que proporcionem uma visão mais globalizada dos sujeitos desse processo: alunos e professor.

Ostetto, Oliveira e Messina (2001) apontam que cabe a cada professor designar as melhores formas de registrar o cotidiano. Porém, lembrando Gesser (2011), há a necessidade de uma sistematização capaz de facilitar o diagnóstico e a avaliação constantes e evitar o desperdício de importantes momentos a serem considerados pelo professor em seu processo de reflexão. Nesse sentido, os registros diários, em diferentes formatos e valorizando todos os momentos do cotidiano, são fundamentais ao trabalho docente.

Houve, ainda, a interessante consideração da professora Aline sobre o parecer descritivo avaliativo a ser entregue aos pais:

- *A avaliação é a coisa mais linda do mundo. **Só pode falar coisas boas. Não pode falar nada.** O que a criança precisa aprender, precisa desenvolver, não.* (Aline, G3, Jardim 2, Projetos).

Por meio dessa afirmação da professora Aline, infere-se que, aparentemente, na sua realidade, ainda não existe uma compreensão a respeito do que seja o processo avaliativo, resultando na elaboração do parecer descritivo. Há, assim, uma polarização que oscila entre o professor escrever “coisas boas” ou dizer o que a criança “não aprendeu”. Não há mais informações sobre o que de fato a professora quer dizer ao mencionar que “não pode falar nada”, ou quais aspectos ela considera avaliáveis, já que ela sente sua autonomia cerceada na elaboração do parecer descritivo. Possivelmente, o que a professora quer dizer no parecer descritivo, o qual é impedido pela coordenação, baseia-se naquilo que a criança ainda não “aprendeu”, ou a problemas emocionais, de convivência, ou, até mesmo, de “obediência”. Em qualquer um dos casos, a informação feita através da avaliação pode dar-se de maneira ríspida e decisiva, desconsiderando o que se fez – caso tenha sido feito –, ou o que pode ser feito para melhorar a situação. Ou seja, a avaliação pode focar naquilo que é considerado problema e pode desconsiderar o papel de Aline enquanto educadora.

A avaliação é analisada, nesta pesquisa, como elemento integrador de um planejamento voltado a contemplar necessidades e interesses individuais e coletivos, bem como considerar potencialidades e peculiaridades individuais das crianças, levando em conta, simultaneamente, o papel do professor enquanto autor e sujeito, junto à criança nesse desenvolvimento. Nesse sentido, o parecer descritivo individual será uma decorrência de todo esse processo de planejamento, o qual prevê o replanejamento e avaliação constante.

Assim sendo, não cabe ao documento avaliativo individual simplesmente informar e enfatizar aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer, mas sim privilegiar aquilo que, dentro de suas potencialidades e do trabalho que vem sendo feito, ela já é capaz de realizar, os mecanismos que o professor pretende utilizar para que ela possa superar suas dificuldades e no que a família é capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança.

Barbosa e Horn (2008, p. 100) salientam, além dos aspectos já apresentados no quadro 1 (ver página 57), a importância de a avaliação ser capaz de:

[...] verificar tanto aspectos cognitivos quanto os sentimentos, os interesses, as pré-disposições, as habilidades e as capacidades das crianças; valorizar diferentes aprendizagens, sejam elas racionais, sensoriais, práticas emocionais e sociais; centrar a atenção naquilo que as crianças são capazes de fazer e não no que lhes falta. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 100).

Os professores concebem a avaliação apenas como a análise feita sobre os alunos para a realização do documento que é entregue aos pais trimestralmente no caso dos bebês ou semestralmente para os maiores de três anos. Além disso, os professores, aparentemente, só realizam essas análises sobre o desempenho individual de seus alunos nos momentos de redigirem o parecer descritivo. Nessa hora, lançam mão das anotações que realizam diariamente ou, na grande maioria das vezes, semanalmente, ao longo do trimestre ou do semestre, para, como disse a professora Solange, “ter o que falar do aluno”.

Ao analisar o modo como esses professores esboçam suas concepções a respeito da avaliação, percebe-se que este elemento do planejamento consta para eles como algo a parte, e, ainda que ocorra de forma descritiva, buscando privilegiar um aspecto mais globalizado de desenvolvimento infantil, ele não sai de uma perspectiva vertical em que o que é ensinado pelo professor deve ser aprendido pelo aluno. Segundo Angotti (2010) parece haver uma “desvinculação entre o desempenho das crianças nas atividades propostas, com o trabalho realizado pela professora” (ANGOTTI, 2010, p. 68).

Não parece existir, na maioria dos casos analisados e diante do silêncio de alguns, sobre registro de avaliação, reflexão e questionamento durante o processo de ensino-aprendizagem sobre se o que está sendo ensinado de fato possui significado para as crianças.

Se por um lado os professores reconhecem que existem aspectos a serem contemplados por um planejamento voltado a atender necessidades e interesses infantis, por outro lado, no que diz respeito à avaliação, os valores não parecem ter evoluído. Nessa perspectiva, Moss (2011a) atribui à documentação pedagógica o caráter de um imprescindível instrumento para a reflexão e, conseqüentemente, a ressignificação dos papéis do professor, da educação infantil e da concepção que se tem sobre as crianças, sendo registro e avaliação elementos fundamentais para a prática do planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar meios para que se possam tomar decisões corretas dentro de uma estrutura, sem colocar em segundo plano a peça determinante da própria estrutura. Eis o ponto central do planejamento. (PARRA apud Sant'anna et al., 1989, p.11).

Segundo Gesser (2011), o acelerado ritmo da pós-modernidade que tem permeado as transformações sociais nos seus diversos setores, tecnológico, cultural e político, gera inconstância e incertezas no cenário educativo, porém, curiosamente, não o transforma de maneira eficaz. Tais questões remetem à urgência da reflexão sobre quão estagnados estão, ainda, os processos educativos, no que concerne a mudança de paradigmas epistemológicos de práticas ainda pautadas no modelo positivista de ensino, cuja transmissão de saberes já concluídos e imutáveis ainda consta como a principal finalidade educativa.

Nesse ínterim, a educação infantil, enquanto modalidade educativa em constante reflexão sobre a sua finalidade e sobre a almejada qualidade do atendimento a ser oferecido, encontra-se marcada pelos estigmas dessas tensões.

Concebendo o planejamento como um dos principais instrumentos na busca pela qualidade educativa, a pesquisa teve por objetivo, compreender as características do planejamento dos professores da educação infantil, discutindo a existência ou não de ligações entre as teorias de planejamento e essas práticas. Para tanto, buscou-se identificar na literatura, o sentido da realização do planejamento, as conotações a ele atribuídas desde a sua concepção na educação, bem como a função dos elementos mínimos que os constitui. Tais elementos conferem ao planejamento, na atualidade, o caráter de um instrumento que não possui finalidade em si mesmo, tendo na figura do professor um intelectual dotado de conhecimentos intrínsecos à sua profissão e identidade, conhecedor da cultura humana e de suas constantes revoluções, e dos seus alunos, sendo capaz, portanto, de utilizar-se dos elementos do planejamento para nortear suas práticas visando à contemplação dos interesses e das necessidades dos seus alunos.

Em meio aos silêncios, pausas, risos, hesitação, exaltação, indignação, alívio e inquietação, as falas dos professores ouvidos na pesquisa remeteram, constantemente, às tensões atuais que regem o cenário educacional. Eles apontaram a pedagogia de projetos e os temas geradores como metodologias

utilizadas para elaborar o seu planejamento; entretanto, aparentemente, as premissas norteadoras dessas propostas não são efetivamente compreendidas. Os professores citam como justificativa para essa realidade a presença de contextos influenciadores que fazem com que o planejamento seja enviesado por fatores que os docentes apontam como alheios às suas competências. Esses fatores referem-se, principalmente, a uma suposta cobrança contínua de projetos pela Secretaria da Educação e as relações existentes dentro das instituições, nos quais o cumprimento de horários de todos os funcionários que nelas atuam emergem fatores condicionantes do planejamento.

Entretanto, na escuta e análise dos discursos dos professores, foi possível identificar a falta de compreensão sobre as propostas de temas geradores e projetos, divergências acerca da ocorrência e concepção dos projetos encomendados pela Secretaria, e a presença de um currículo informal, no qual há a manutenção de posturas voltadas ao controle dos corpos e das mentes das crianças.

As práticas desses docentes inferem a presença de ligeiras diferenças de concepções em relação ao professor, à criança e à infância, mas, em síntese, o cerne das ações é pautado nos adultos. Alguns professores dizem ter como base para a reorientação do planejamento as reações das crianças acerca das estratégias propostas. Entretanto, apesar de alguns discursarem sobre um modelo de planejamento emergente das necessidades e dos interesses infantis, na verdade, esses planejamentos são marcados por uma dualidade entre o controle da realização de atividades e o espontaneísmo acrítico citado por Barbosa (2006).

Alguns professores citam a utilização dos pressupostos do RCNEI em seu planejamento, porém, apenas em um caso, foi possível perceber a influência direta do documento no planejamento. Duas professoras fizeram referência à influência do projeto político-pedagógico em suas práticas, o restante dos professores sequer o mencionou.

Os professores alegam a presença de fatores que incidem, diretamente, sobre o planejamento e sobre as suas práticas, os principais são: os projetos da Secretaria da Educação, as rotinas institucionais e o relacionamento com os demais funcionários da creche. Das menções feitas a respeito dos elementos regentes do planejamento dos professores, pode-se concluir que:

- O diagnóstico é feito de forma frágil e sem uma sistematização que possibilite que realmente se contemple as necessidades e os interesses das crianças. No afã da realização dos projetos da secretaria, os professores não aparentam sentir necessidade de realização de diagnóstico sobre o conhecimento/envolvimento das crianças a respeito dos temas, pois, para eles, tais projetos pertencem a um contexto desinteressante às crianças naquele momento.
- Os professores dizem estipular os objetivos dos temas e dos projetos trabalhados em virtude das necessidades e dos interesses das crianças. Entretanto, é perceptível que, tais necessidades e interesses, muitas vezes, visam contemplar a necessidade do professor de que a atividade planejada seja cumprida. Em outras concepções, essas necessidades estão mais ligadas às demandas biológicas, em especial no trabalho com os bebês. Em todos os casos, o atendimento dessas necessidades e dos interesses não ultrapassa o plano daquilo que já deve constar na elaboração da parte cheia do planejamento, conforme Junqueira Filho (2008), ainda assim de maneira frágil e pouco reflexiva.
- Os conteúdos trabalhados são provenientes dos projetos da Secretaria da Educação, de unidades didáticas e de datas comemorativas e, ainda, de projetos desenvolvidos por alguns CEIS. Há, ainda, perspectivas que trabalham linguagens-conhecimentos intrínsecas ao trabalho com a educação infantil como se fossem projetos e algumas perspectivas que dizem utilizar os eixos norteadores do RCNEI como orientadores da seleção de conteúdos. Aparentemente, não há espaço para o trabalho com temas inusitados que partam exclusivamente daquilo que as crianças *querem porque precisam aprender* (JUNQUEIRA FILHO, 2008).
- As estratégias planejadas pelos professores estão em função da execução de sequências de atividades, em geral, utilizando o papel desde a mais tenra idade. As atividades rotineiras não são consideradas dentro do planejamento como algo pedagogicamente planejado. Em alguns casos, são oferecidas variadas linguagens-conhecimentos para as crianças, no entanto, não parece ser feita a reflexão sobre a relação das crianças com essas linguagens. A obtenção de trabalhos que possam ser entregues como devolutivas aos projetos da Secretaria parece ser a principal função do cumprimento dessas

atividades. Alguns professores apresentam uma concepção antinômica sobre o trabalho pedagógico dirigido e o respeito à infância.

- Houve poucas manifestações a respeito da organização dos espaços nas instituições. Dessas manifestações, pode-se inferir que os espaços devem servir à realização das atividades, ao brincar livre, e às necessidades organizacionais dos adultos. De modo geral, considerando também a falta de explanação sobre o tema pelos professores, foi possível inferir que a questão da organização espacial não é tida como algo importante a ser pensado no planejamento das vivências significativas a serem proporcionadas às crianças.
- A organização do tempo nas instituições dá-se em função da sequenciação de atividades pedagógicas e rotineiras (BARBOSA; HORN, 2008). Os horários de trabalho de todos os funcionários das instituições parecem ser os regentes da divisão do tempo das crianças. Houve menções sobre cronogramas e calendários que pré-determinam esses tempos e, também, estipulam as datas para a realização de alguns projetos da Secretaria. Entretanto, os professores mostram-se inertes diante de tais organizações às quais seus planejamentos serão condicionados durante o ano letivo. A existência da organização de tempos para a reflexão/formação para o planejamento não é unânime, bem como seu compartilhamento com as auxiliares.
- Os registros das práticas dos professores também apresentam fragilidade quanto às técnicas empregadas e, também, com relação ao conhecimento sobre a sua utilidade. Apenas dois professores mencionaram utilizar seus registros para a reorientação do planejamento, porém não discorreram sobre a reflexão feita acerca desses registros, permitindo tal reorientação.
- Com exceção de uma professora, a qual menciona o processo avaliativo como algo intrínseco ao cotidiano com as crianças, as poucas manifestações feitas acerca da avaliação direcionaram-se a explicações sobre o parecer avaliativo descritivo entregue aos pais e, ainda assim, sob uma perspectiva unilateral, na qual os alunos são tidos como único sujeito a ser avaliado.

Apesar de citarem a contemplação das necessidades e dos interesses das crianças como principal objetivo na elaboração do planejamento, as práticas

encontram-se ainda ancoradas em aspectos do currículo por atividades e centros de interesse, em alguns casos, de maneira ingênua, em outros, de modo explícito e pungente. Nesse sentido, a execução de atividades ocupa e diverte as crianças durante o tempo e que estão nas creches, sem maiores reflexões sobre o que estão aprendendo, de que forma, ou ainda o que gostariam porque precisam realmente aprender.

Em algumas falas foi perceptível a existência da dualidade entre educar e respeitar a infância. Nessas posturas, o educar é entendido como a realização de atividades, algo que, ao longo da jornada letiva, torna-se enfadonho para as crianças. O respeito à infância baseia-se, então, em deixá-las livres para brincar. Em outras situações, a educação infantil é tida como etapa preparatória para as séries iniciais. Nela, a pré-escola, em especial, é tida como etapa alfabetizatória da educação infantil, tendo como justificativa uma cultura escolar existente, na qual a espera dos pais pela alfabetização é tomada como razão para as práticas.

Há, ainda, a falta de apropriação do planejamento por parte do professor em situações que denotam uma inversão de papéis entre professores e auxiliares, ou em realidades em que o planejamento é reutilizável de ano para ano, e é compartilhado integralmente entre professores de turmas com faixas-etárias iguais. O trabalho com bebês é, ainda, aparentemente tido como o cumprimento pelas demandas assistenciais separadas do planejamento tido como pedagógico. Além disso, em algumas posturas, observa-se a ênfase em planejar atividades que eles habitualmente conseguem fazer – amparados pelo professor – em detrimento à reflexão sobre o que são capazes de aprender.

Os temas geradores aparecem em algumas posturas como um mantenedor do trabalho com unidades didáticas, tendo as datas comemorativas como principais temas a serem contemplados. Enquanto os projetos possuem um caráter no qual tudo é válido, tudo é “englobável”. O inusitado é aquilo que os professores consideram interessante e, em alguns casos, a execução de atividades com sucata parece ser o ponto alto das estratégias.

O PPP, aparentemente, não possui uma estreita ligação com as ações desempenhadas, passando a impressão de que não há também uma real compreensão a respeito de sua utilidade, nem se de fato os professores participam de sua organização. Os momentos em grupo, destinados à reflexão/formação sobre o planejamento, parecem sofrer uma desvalorização, bem como o compartilhamento

consciente e significativo do que é planejado com as auxiliares dos professores. Em relação a isso, os professores não parecem ter participação na designação dos tempos estipulados pelas coordenadoras e repassados a eles através de cronogramas de horários no início do ano letivo.

Há posições dentre os sujeitos dessa pesquisa que remetem a concepções menos extremistas com relação ao contexto geral de entraves apontados pelos professores. Nessas realidades, parece haver uma maior liberdade para que sejam trabalhados os projetos da Secretaria, bem como um maior entendimento sobre a necessidade de encontrar meios para que as necessidades e os interesses das crianças possam ser contemplados. No entanto, mesmo nessas realidades, é visível que a constância de horários e a repetição de rotinas permeiam o planejamento docente.

Supostamente, os projetos cobrados pela Secretaria da Educação podem ser, também, tentativas de orientar as tomadas de decisões dos professores na tarefa de selecionar conteúdos, haja vista as tensões das quais têm sido sujeitos conforme os estudos de Ferreira (2012). Mesmo assim, é preciso pensar sobre a questão das comunicações-interpretações distorcidas que sofrem esses projetos e pensar, mais profundamente, acerca dos reais motivos que justificam a existência deles, bem como sua frequência durante o ano letivo, e sua articulação às outras demandas existentes na instituição.

De modo geral, o planejamento das professoras visa à execução de atividades. Essas atividades estão pautadas nos eventuais projetos da Secretaria da Educação, nos projetos institucionais, nas datas comemorativas e nos centros de interesse. Sintetizando, dir-se-ia que a falta de coerência e coesão dos elementos do planejamento dos professores está atrelada à questão do “o que” ensinar. A partir disso, os conteúdos constam como o ponto central da problemática. A falta da realização do diagnóstico eficaz e pontual, como forma de captar os temas realmente significativos, intrínsecos ao que as crianças querem porque precisam aprender, fazem com que os professores, quando no uso de suas atribuições autônomas de planejamento, tornem-se reféns de duas situações básicas. Quando se fala em temas geradores, os professores apenas supõem o trabalho com datas comemorativas e centros de interesse. Quando o assunto são os projetos, entram em cena novamente os centros de interesse pautados em sequenciações de atividades com sucatas.

Além das datas comemorativas, os conteúdos priorizados pelos professores, – nessa perspectiva, os conteúdos presentes nos projetos da Secretaria –, não ultrapassam o contexto daquilo que pode estar previsto para a parte cheia do planejamento, conforme sugere Junqueira Filho (2008). E, ainda assim, esses conteúdos não são vistos como conteúdos-linguagens, produtores de signos geradores de projetos pautados no que as crianças querem porque precisam aprender. Esses conteúdos são abordados de forma frágil, pouco reflexiva, cujo início, meio e fim já estão definidos, pois tais projetos são trabalhados da mesma forma, ano após ano. Nessa perspectiva, aquilo que é tido como pertence ao projeto ou do tema gerador não é contemplado em outras situações nas quais não haja a realização das atividades com o papel, ou seja, nas inúmeras situações de aprendizagem que permeiam o cotidiano da creche e que poderiam ser transformadas em vivências, pois fazem parte da vida das crianças na instituição.

Essa incerteza sobre o que ensinar reporta à Gatti (2010) como um fruto da fragilidade formativa que assola os cursos de pedagogia. Na presente pesquisa, acredita-se que os cursos não atentam para a importante questão da seleção dos conteúdos, daquilo que deve ser planejado, antes de conhecer as crianças, depois de conhecê-las e durante o desenvolvimento dos projetos educativos. A formação não prepara para a investigação, seja a investigação como parte do processo auto-formativo e, tampouco, para a investigação acerca de si mesmo. Investigação criteriosa no sentido do conhecimento de si (FOUCAULT, 2004), enquanto ato imprescindível ao conhecimento do outro, possibilitando que o outro também reconheça seus pares. A importância dessa jornada que visa atingir o conhecimento da verdade que fundamenta todas as ações, as inquietações, o caráter, os sonhos, tem sido vista com mais notoriedade na era moderna, a partir do momento em que o homem constata o quão infinita é a sua capacidade de transformar, criar os subsídios necessários à sua sobrevivência, bem como as consequências de tais atos (FOUCAULT, 2004). A construção de um indivíduo capaz de pensar sobre sua existência e ser sujeito de sua própria história representa a dimensão da missão do educador em relação ao educando e na atitude política que é a educação.

Essa falta de conhecimento sobre si mesmo, enquanto educadores, resulta na debilitada capacidade de compreender os alunos e aquilo que é verdadeiramente importante para eles. É a falta de conhecimento sobre a estrutura que justifica a realização do planejamento apegado a atividades em detrimento aos conhecimentos

e aos significados almejados porque necessários às crianças. É essa mesma falta de formação para conhecer a si mesmo, e, conseqüentemente, ao outro, que marca a falta de percepção sobre a desapropriação que o professor sofre quanto ao seu planejamento.

Essa desapropriação decorre, também, do não questionamento sobre os projetos que lhes são impostos, sobre a reflexão a respeito do que tais projetos podem agregar ao grupo de crianças, sobre os melhores modos de trabalhá-los, bem como sobre a intransigência dos horários que regem a educação infantil, cujos professores não se reconhecem como coautores. Isso faz com que o professor coloque-se em uma situação subordinada, na qual o planejamento já não pertence a ele e aos seus alunos, é um mero cumprimento para outrem.

Desapropriado da função de planejar - por não ter sido formado para investigar, questionar, sistematizar -, o docente não considera, portanto, o conhecimento de si e do outro como um cuidado de si e do outro, para, a partir disso, desvelar os demais elementos do planejamento, ocorrendo, assim, a alienação. O professor alienando-se às ordens e concebendo-as como algo intransponível parte para as atividades prontas, com resultado garantido - o produto final -, que pouco pode ter agregado às crianças, mas que é a prova de missão cumprida.

Parece inegável que nos depoimentos dos professores, tanto nos mais experientes quanto nos iniciantes, há uma identidade docente e um planejamento nos quais já estão impressas as marcas da limitação, da inércia, diante desses aspectos considerados imutáveis, ano após ano. Lahire (2002) alega que a heterogeneidade dos atores sofre mutações ao adentrarem em uma determinada organização social, uma vez que, ao apoiar-se em crenças e em tradições próprias do seu grupo, evitando influências externas leigas, firmam a concepção de que suas atividades combinam-se e justificam-se em razão de um bem comum. Seria oportuno, nesse momento, refletir sobre até que ponto a conformação quanto aos entraves existentes não se configuram em atitudes conscientes de manutenção desses contextos.

Vivencia-se um momento propício a reflexões mais pontuais a respeito das formas como se pode lidar com as implicações derivadas da dependência das forças sociais e políticas citadas por Charlot (1983). Para tanto, é necessário conhecimento de si mesmo, sobre os modos como essas forças externas agem sobre o indivíduo e

de quão significativa é a vontade de este se tornar menos condicionado por elas. Nesse sentido, cabe aos que a compõem, e que melhor entendem a escola – por serem os que a fazem, os que detêm os maiores conhecimentos sobre ela (TARDIF, 2002) –, a reflexão sobre como lidar com isso.

As premissas citadas por Moss (2011b), como essenciais para a ressignificação dos conceitos de criança, infância, professor e ação educativa, principalmente no que se refere à “[...] provocação e a ambivalência, mantendo o pensamento crítico e aberto” (MOSS, 2011b, p. 266), urgem por esses processos reflexivos, que partem da figura do professor para, em seguida, ser compartilhado por todos os que compõem as instâncias educativas. É necessário, no entanto, que o professor sinalize essa necessidade.

A primeira oportunidade de mensurar o desejo pela ressignificação dir-se-ia que é a construção do Projeto Político Pedagógico, por ser a primeira instância de planejamento dentro das instituições, capaz de sintetizar o pensamento coletivo a respeito das mudanças necessárias e mensurar o papel de cada um diante delas, incluindo o modo como a instituição lidará com as demandas externas impostas, tendo em vista suprir prioritariamente as necessidades e interesses das crianças.

5.1 A PESQUISA, A PESQUISADORA E O MEIO ACADÊMICO

Em nenhum momento essa pesquisa teve por intuito realizar um julgamento sobre as práticas dos professores ouvidos. Por conhecer os percalços, as angústias, as alegrias, os desejos e as necessidades dessa profissão, que é acima de tudo uma identidade, decidi pesquisar sobre o tema na intenção de contribuir com reflexões que ajudem a devolver ao professor a sua autoestima, o seu empreendedorismo, a sua motivação, tendo o planejamento enquanto um dos mecanismos para tal.

Analisar as práticas educativas de meus colegas de profissão foi uma missão árdua e pouco confortável. Ciente da realidade que permeiam as relações e as práticas na educação infantil, não pude deixar de, em muitos momentos, transportar-me para o lugar desses colegas e perguntar-me: o que eu responderia nessa situação?

Na tentativa de evitar julgamentos que me fizessem esmorecer e perder o foco sobre o que deveria explicar, procurei ater-me ao pensamento de que as reflexões que me acompanham há tanto tempo, e que justificaram a incursão no mestrado, podem, também, assolar os pensamentos destes e de muitos outros colegas de profissão, colegas de identidade. No sentido da reflexão, como processo de formação constante (GESSER, 2011), e não da proclamação de verdades universais, penso que pude contribuir para a pauta do planejamento na educação infantil, mas, acima de tudo, para a minha própria formação.

Estudar sobre esse tema, permitiu-me compreender minhas práticas e romper com paradigmas que cerceavam as minhas reais intenções para com as crianças e para comigo mesma. Compreender a função de cada um dos elementos que regem o planejamento de forma integral e articulada forçou uma reflexão a respeito daquilo que eu considerava ser verdadeiro. Em especial as falas de Junqueira Filho (2008), sobre as crianças e os professores - produtores e recebedores de signos de si mesmos e do mundo -, provocaram uma mudança radical na minha maneira de perceber os sujeitos do processo educativo e sua relação com tudo o que os cerca.

Creio, ainda, que esse legado não deve resumir-se às conquistas alcançadas e à contribuição realizada, mas pode, também, gerar motivação para novos estudos. Para tanto, penso que algumas das questões que fiz durante a análise, e que, pela falta de dados suficientes ou por ir além do foco desta pesquisa, não pude analisar, podem tornar-se objeto de outras pesquisas. São algumas delas:

- Como os professores trabalham a questão da articulação entre os projetos institucionais, os projetos/temas que eles planejam e os projetos da Secretaria da Educação?
- Qual a participação dos professores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições?
- Como o tema “diversidade” e/ou suas vertentes são abordados pelos professores em suas práticas fora dos contextos dos projetos da Secretaria, visto que alguns disseram que isso é feito sempre que necessário?

Acredito que esses e outros questionamentos que ainda estão por vir no meio acadêmico contribuam, gradativamente, para a elucidação de temas

complexos como o planejamento. Por meio de perguntas e tentativas de respostas, caminhamos a passos pequenos, porém esperançosos, em direção à obtenção da oferta de atendimento qualitativo que desejamos para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. *In: GOULART, A. L.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil***. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In: ALTET, M. et al. **Formando professores profissionais***. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. *In: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares***. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. *In: **Educação infantil: muitos olhares***. OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 54-73.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 251, abr./2001.
- ARRUDA, T. S. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca de qualidade na educação infantil**. 2007. 252 p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília. Faculdade de educação. Brasília - DF, 2007.
- BARBOSA, M. S. S. **Por amor & força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BONDIOLLI, A. A dimensão lúdica da criança na creche. *In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva***. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998, p. 212-227.
- BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. *In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva***. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 161-172.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei n. 5692/1971**. Brasília, DF, 1971.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

– LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação . **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.

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

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 116-142.

CASANOVA, L. V. **O que as crianças pequenas fazem na creche?** As famílias respondem. 115 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Univali, 2011.

CAVASIN, R. F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil.** 147 f. Dissertação. Mestrado em educação. Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2008.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COELHO, M. H. M.; MESQUITA, M. F. M. Breve trajetória histórico pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação de aprendizagem. **Dialogia,** São Paulo, v. 7, n. 2. p. 163-175, 2008.

COOMBS, P. H. **Fundamentos do planejamento educacional.** São Paulo, SP: Cultrix, 1981.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino com estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 103-143.

CORRÊA, G. V. **Reflexões e proposições sobre o conceito de atividade pedagógica dos professores de crianças de 4 a 6 anos**. 2008, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Univali, 2008.

COSTA, S. F. O projeto político-pedagógico nas instituições de atendimento assistencial a crianças de zero a seis anos. **Terra e Cultura**, Londrina, n. 36, p. 27-38, 2003.

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professoras de creche. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 12 set. 2011.

DECROLY, O. **La funció de La globalizació i altres escritis**. Vic. Eumo.1997.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas: Cortez/CEDES, v. 28, n. 100, 2007.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009, p. 131-142.

FARIA, W. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: E.P.U. 1987.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, B. S. **Conteúdos na educação infantil**: tensões contemporâneas. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, J. C.; CORRÊA, S. S. A dimensão democrática da elaboração do projeto político pedagógico na educação Infantil. Relações e especificidades. *In*: X Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: Educere, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONI, A. A programação. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. 9. ed. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 140-160.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCISCO, S. dos S. A. **Análise de planos de ensino de educação infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental**. 2010, 116f. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2010.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Artigo Série Idéias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GENTILINI, J. A. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensivas) reflexões. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v. 2, 2001.

GESSER, V. **O planejamento educacional**: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. Curitiba: CRV, 2011.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. A educação do educador: A pedagogia respondendo paixões. *In*: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

- KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIAS, A. N. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984 (Novas Perspectivas), p. 52-62
- LAVILLE, C. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, A. E. O. **A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. Dissertação. Mestrado em educação. 174 f. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação brasileira. Fortaleza, 2010.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.
- LOPES, A. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: uma proposta integradora ou interdisciplinar? 81 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí: Univali, 2011.
- LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: CANDAU, V. **Repensando a didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sociointeracionismo. *In*: OLIVEIRA, Z. R. de **Educação Infantil**: muitos olhares. (org.). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARINHO, H. **O Currículo por Atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Papelaria América Ltda., 1978.
- MARTINEZ, M. J. ; LAHORE, C. E. O. **Planejamento Escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- MAUÁ JR., R. M. **Planejamento escolar**: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005). 2007, 136f. Tese. Doutorado em Educação. UNESP, Marília/SP, 2007.
- MENEGGOLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.10-11.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. *In*: _____. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MORGAN, D.; KRUEGER, R. A. When to use focus group and why. *In*: MORGAN, D. (Org.). **Successful focus group**: Advancing the state of the art. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011a, p.17-26.

_____. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011b, p.235-248.

NETTO, M. B.; RICHTER, S. R.; OLIVEIRA, M. A. G. Formação de professores para a educação infantil: um debate sobre a nova legislação educacional para o curso de pedagogia. *In*: II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, 2010, Uberlândia/MG. **Anais**. Uberlândia/MG, 2010, p. 256-273.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, C. E. de A. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil**. 2012. 156 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 9. ed. Papirus: Campinas, 2010.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R. de.; MESSINA, V. da S. **Deixando marcas**: a prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, A.L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 5-18.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIERCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ. Lei 3352/98. **Lei nº 3352 de 18 de dezembro de 1998 de Itajaí**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Itajaí. Prefeitura Municipal de Itajaí, 1998.

RAUSCH, R. B. Necessidades e práticas de professoras da educação infantil frente ao planejamento pedagógico. **Revista da Unifebe**, 2009. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/2009/artigo012.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – Relações de poder – Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA I. P. A.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção Política**. 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 53-94.

RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. 2002. 177f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000259085&fd=y>>. Acesso em: 15 jan. 2002.

RIZZO, G. **Educação Pré-escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-82.

SAITTA, L. R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 114-120.

SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1998.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola. Desafio à organização dos educadores. *In*: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009, p. 157-178.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SAVIANE, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez./1999.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição o grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

SPODEK, B. BROWN, P. C. Alternativas Curriculares para a educação infantil. *In*: OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto, Portugal: Porto, 1996, p. 13-50.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 61-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2002.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, I. P. da V. Projeto-político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: _____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção Política. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 11-35.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro**: uma parceira entre professores, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	229
Apêndice B: Convite para participação no Grupo Focal	230
Apêndice C: Roteiro dos grupos focais com Ilustrações do livro <i>Com Olhos de Criança</i>	231
Apêndice D: Quadros analíticos	234

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EEAN/HESFA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: ***Cotidiano e práticas educacionais na educação infantil***, que tem como **objetivos: compreender as vivências e práticas do professor de educação infantil**. Este é um estudo baseado em uma abordagem **qualitativa** utilizando como método **Grupo focal**.

A pesquisa terá duração de **1 hora**, com o término previsto para **30/08/11**.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de **diálogo**. A entrevista será gravada em **áudio e vídeo** para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área **da educação infantil**.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Orientadora: Valéria Silva Ferreira _cel: (47) **9987-0961/ e-mail: vferreira@univali.com**

Orientanda: Janara Cunha Ferreira – cel: (47) **91719012 / e-mail: cf.janara@gmail.com**

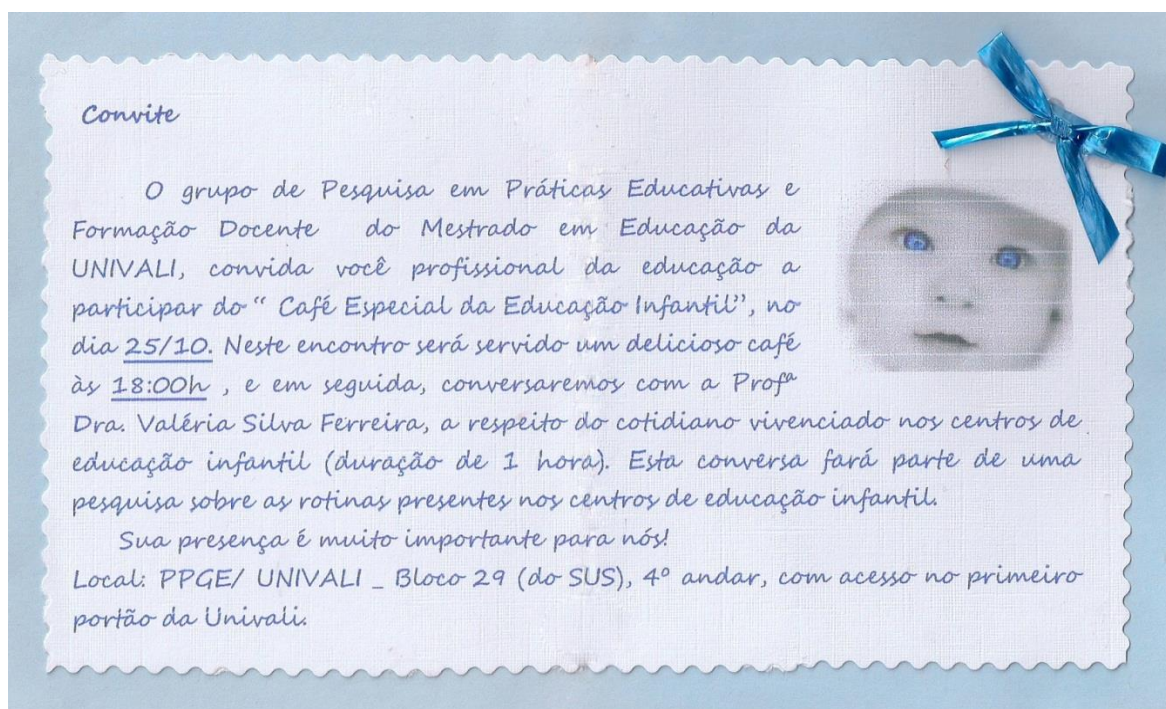
Comitê de Ética em Pesquisa EEAN/HESFA:
(21) 2293-8148 / ramal 228. Rio de Janeiro

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____
(assinatura)

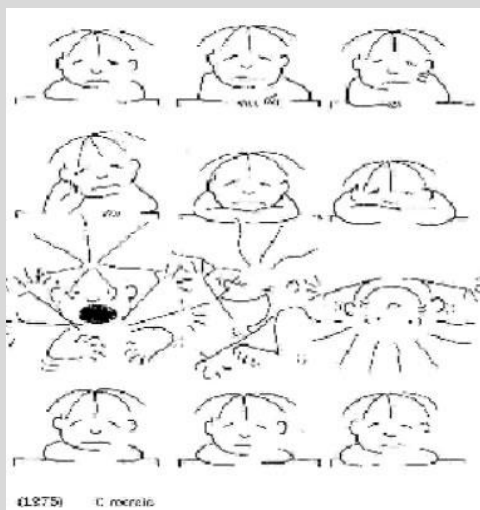
Itajaí, ____ de _____ de 2011.

Apêndice B – Convite para participação no Grupo Focal



Apêndice C - Roteiro dos grupos focais com Ilustrações do livro
Com Olhos de Criança

TÓPICO 1: COTIDIANO

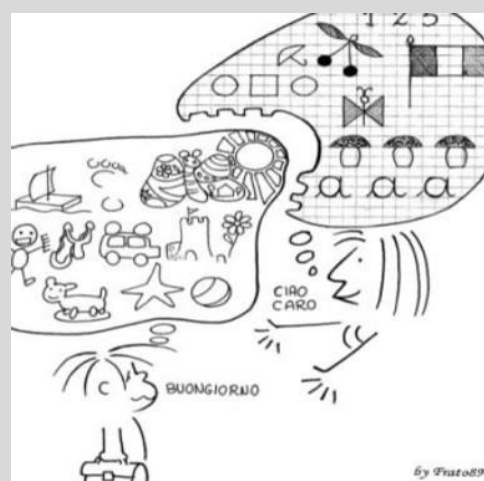


Continuação

TÓPICO 2: SABERES DOCENTES



(1974) A avaliação (1)



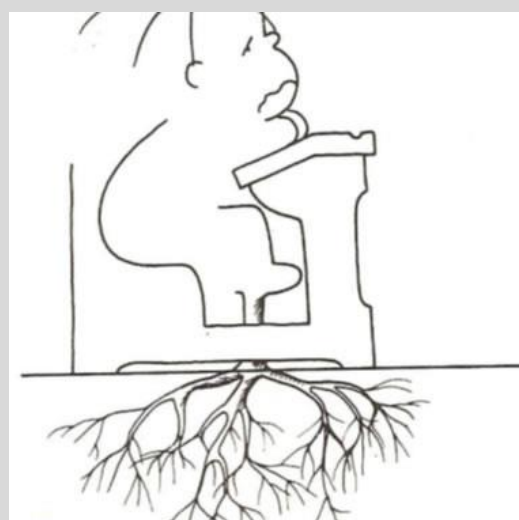
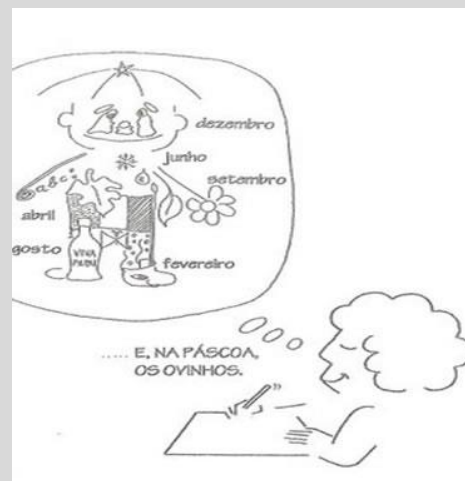
by FatoSP



(1979) *Deve-se observar atentamente o comportamento da criança

Continuação

TÓPICO 3: CURRÍCULO



Fonte: Tonucci (1997).

Apêndice D: Quadro analítico

GRUPO FOCAL 3		
Professora Inês/ Maternal 2/ Pedagogia de Projetos		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de significância
Diagnóstico	Aparentemente o diagnóstico feito pela professora dá-se a partir da observação da aceitação ou não das crianças pelas atividades lançadas.	Observação/ aceitação/ atividades
Objetivos	As falas da professora com relação aos objetivos de seu planejamento não oferecem uma noção precisa sobre o que ela realmente busca contemplar no estabelecimento das metas de seus projetos. <i>A minha necessidade é diária. Eu tenho a necessidade de definir o que eu vou fazer com a minha criança dentro do projeto...</i>	minha necessidade/ que eu vou fazer com a minha criança
Conteúdos	Trabalha as habilidades por eixos, através do RCNEI. <i>“E daí tem os conteúdos que a gente desenvolve em cada faixa etária” “É que agora a gente tem que inserir o currículo nesses projetos...” (respondendo à fala de Luísa sobre as datas comemorativas).”</i>	faixa etária inserir o currículo
Estratégias	Planeja suas estratégias semanalmente estipulando para cada dia da semana estratégias específicas conforme o projeto que está sendo desenvolvido. <i>“Eu às vezes sou obrigada... O que eu coloco no meu plano, nem sempre eu consigo aplicar no dia, às vezes eles não querem àquela atividade, então eu tenho que ser maleável e me mudar para aquilo que eles tão querendo e adequar ao que eu planejei...”</i>	sou obrigada/ consigo aplicar/ não querem àquela atividade/ adequar ao que eu planejei
Tempo	Acredita que o manejo do tempo está ligado a gestão escolar e à compreensão de todos os funcionários da instituição. <i>“No caso, o espaço que nós temos é uma parada pedagógica a cada quinze dias, uma hora no período da tarde e depois passados quinze dias, uma hora no período da manhã. Pra gente planejar, pra gente discutir o que tem mais.”</i>	a cada quinze dias, uma hora no período da tarde e depois passados quinze dias, uma hora no período da manhã.

	<p>“Nós até temos um relacionamento muito bom com o pessoal da limpeza, elas entendem. Cada turma tem seu dia de limpeza da sala. O dia da limpeza da sala é dia do vídeo da turma, do cineminha. Pra elas terem aquele tempo de limpar.”</p> <p>“Então eu vejo que lá no nosso CEI, nós somos privilegiados. Por que a nossa coordenadora ela defende, nós temos autonomia pra defender primeiro a necessidade da criança, a prioridade é a criança. A nossa coordenadora ela defende.”</p>	<p>relacionamento muito bom/ elas entendem/ tempo de limpar</p> <p>somos privilegiados/ coordenadora ela defende /nós temos autonomia/ necessidade da criança</p>
<p>Espaço</p>	<p>Não se manifesta.</p>	
<p>Registro</p>	<p>Não é possível afirmar se em seu registro diário a professora realiza um replanejamento de ações para o dia seguinte, com base na realidade observada durante o período. O que é perceptível, no entanto, é que as estratégias são modificadas para que as crianças as aceitem.</p> <p>“A minha necessidade é diária. Eu tenho a necessidade de definir o que eu vou fazer com a minha criança dentro do projeto...”</p> <p>“Faço num caderno, tenho ele aqui. Ta aqui anotadinho, tudo o que eu vou fazer amanhã com a minha criança com aquele projeto...”</p> <p>“Faço relato, meu relato é diário também! Por que se eu deixar pra fazer no final da semana, muita coisa eu vou esquecer! Por que senão a gente esquece, então eu já faço diário o relato. Por que tem muita coisa interessante que a gente esquece. Se não registrar naquele dia, se deixar pro final de semana, pra outra semana, esquece...”</p>	<p>minha necessidade é diária</p> <p>Tá aqui anotadinho, tudo o que eu vou fazer amanhã com a minha criança</p> <p>diário também/ tem muita coisa interessante que a gente esquece</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Não deixa claro se seu planejamento conta com processos de avaliação capazes de proporcionar o replanejamento das ações.</p> <p>Aborda a avaliação apenas sobre a dimensão do parecer descritivo entregue às famílias.</p> <p>“É muita criança pra avaliar né? Então a avaliação tu faz a parte da tua observação diária, do teu relato né? Por isso que eu digo, o meu relato é diário, por que ele fica muito rico, tem muita coisa ali que eu observo, que eu tenho que registrar, e mais tarde pra eu fazer a minha avaliação.”</p> <p>“(...)E de um jeito bem bonito de falar né? Numa linguagem bem bonita. “</p>	<p>muita criança pra avaliar/ observação/ relato/ tenho que registrar/ mais tarde/avaliação linguagem/ bonita</p>

Professora Mário/ Jardim2/ Tema Gerador		
Unidade Condutora	Manifestações do Professor	Eixos de significância
Diagnóstico	Não se manifesta.	
Objetivos	Os objetivos estão ligados às necessidades do grupo. <i>“O nosso é com tema gerador né? Organiza o tema gerador, de acordo com a necessidade da turma também...”</i> <i>“É o tema gerador ele, ele... Ele foca mais num tema que assim que... Eu penso assim, do que a turma tá necessitando realmente, ele foca mais.”</i>	necessidade da turma também necessitando realmente
Conteúdos	Suas manifestações demonstram que seleciona os conteúdos conforme os projetos da secretaria.	
Estratégias	Suas estratégias são pré-definidas já na organização do projeto através do de Tema Gerador, porém transparece também efetuar estratégias visando um produto a ser exposto. <i>“Na organização do tema gerador, dali a gente insere as atividades pra trabalhar no dia.”</i> <i>“O meu peixinho de papelão tá lá... (sobre o projeto “Filho de peixe, peixinho é!”</i>	insere as atividades pra trabalhar no dia O meu peixinho de papelão tá lá
Tempo	Concorda com outros professores sobre a questão de ser a organização do tempo regida pelas rotinas e pela necessidade de trabalhar os projetos impostos. <i>“É a rotina é muito maçante né?”</i> <i>“E não tem como a gente driblar a rotina.”</i> <i>“Agora tem também o desafio do projeto 'Leitura se fronteiras'. Às 11h00min tem que parar, por que todos os municípios vão parar às 11h00min e às 16h00min da tarde, pra contar uma história. Veio por e-mail isso. É um projeto que eles criaram pra incentivar a leitura.”</i> <i>“Eu acho que a gente faz isso na frente do portão né?” (Dirigindo-se a Luísa)</i>	maçante não tem como driblar desafio/ tem que parar/ Veio por e-mail isso na frente do portão

Espaços	Não se manifesta.	
Registro	Idem á Luísa.	
Avaliação	Aborda a avaliação apenas sobre a dimensão do parecer descritivo entregue às famílias. <i>“As crianças entendem melhor pelo contato que tu tens, do que os próprios pais né?”</i> <i>“No sentido do que tu escreve, a maneira como tu formula a avaliação. Por que se tu colocar uma linguagem muito acadêmica, não chega ao entendimento deles.”</i>	crianças entendem melhor linguagem muito acadêmica/ entendimento deles
Professor Aline/Jardim 2/ Pedagogia de Projetos		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	Não se manifesta.	
Objetivos	Suas falas me fazem inferir que seus objetivos estão ligados tanto à contemplação dos projetos advindos da secretaria quanto à uma visão de aprendizagem de cunho espontaneista.	
Conteúdos	Afirma propor conteúdos que tenham haver com as necessidades dos alunos, porém sente-se constantemente cerceada pelos temas propostos pela secretaria de educação. <i>“Nós lá trabalhamos com projetos né? Mandados pela secretaria da educação, que já são determinados. Trabalhamos com planos quando tem necessidade, daí aplicamos outro projeto em cima... Não consegui concluir o projeto muitas vezes, por que a secretaria já manda outro...”</i> <i>“É... Em poucas palavras, sim. Daí, por exemplo, a gente tá trabalhando um projeto, daí tem que parar por que a secretaria quer que trabalhe outro... E aquele trabalho fica de lado, depois tu retorna, e assim... Muitas vezes eu não consigo concluir o que eu quero né? E o que as crianças também necessitam.”</i> <i>“Isso é por que né Luísa? A gente já trabalha isso o ano inteiro, sempre que surge uma necessidade... Não é só naquele mês, a gente trabalha o inteiro sobre as diferenças.”(sobre o projeto sobre a diversidade).</i>	Projetos/ são determinados/ quando tem necessidade/ outro projeto em cima tem que parar/ crianças/ necessitam ano inteiro

<p>Estratégias</p>	<p>Suas estratégias são regidas hora pelos projetos da secretaria de educação, pelas necessidades das crianças. Porém reclama sobre a influência das rotinas.</p> <p><i>“Eu sou muito assim de deixar as crianças brincar, se eles não tão a fim de fazer atividade eu tiro da sala, sempre to inventando coisas novas né?</i></p> <p><i>“Hoje, tinha um monte areia lá no parque. Meu Deus, uma torre assim enorme de areia! Me lembrei de quando era pequena, eu subia naquilo e brincava de escorregar, muito legal! Daí levei eles pro parque. Eles brincavam escorregavam, eu queria ter uma filmadora pra filmar!”</i> <i>“Eles estavam bem! Eles tão o dia inteiro ali naquela sala, então aquilo ali é uma novidade!”</i></p> <p><i>“Eu peguei um peixe, demos o nome de Ari. Botei ele no aquário, contei uma história, falei que a gente ia comer peixe, por que eu acreditava né? Que a secretaria ia colocar no cardápio o peixe...”</i> (Sobre o projeto da secretaria: Filho de peixe, peixinho é!)</p> <p><i>“Cadê o peixe pras crianças comerem? Nossa o peixe é rico em proteínas, tu vai trabalhar o projeto e tá, mas...”</i></p>	<p>deixar as crianças brincar/ não tão a fim de fazer atividade/ inventando coisas novas</p> <p>o dia inteiro ali naquela sala</p> <p>por que eu acreditava né? Que a secretaria ia colocar no cardápio o peixe</p> <p>Cadê o peixe pras crianças comerem</p>
<p>Tempo</p>	<p>Concorda com outros professores sobre a questão de ser a organização do tempo regida pelas rotinas e pela necessidade de trabalhar os projetos impostos. Porém acredita ser necessário respeitar o ritmo das crianças.</p> <p><i>“Ai professora eu sou assim ó, eu respeito à criança, ela tem um tempo de comer. Se ela come devagar, é ritmo dela, eu não tenho que atropelar isso. Se atrasou, espera um pouquinho, depois tu vai! Tem que ter um respeito, tem que ter uma troca.”</i></p> <p><i>Não, elas não esperam (as cozinheiras). Eles são pequeninhos, tem que esperar esfriar a sopa, né? Tem uns que comem mais devagar, têm outros que repetem, comem bem. Tem um... Tem um ritmo. Cada criança tem um ritmo, e isso não é respeitado. Ele é imposto (o cotidiano, as rotinas). E quando a gente fala Professora, ninguém acata. Por que elas falam que a gente é faladeira, que faz sujeira. Então se um passa lá a mão na parede suja com guache, a gente já tá lá com pano limpando pra ninguém ver. Então a gente não tá... Então é complicado...</i></p> <p><i>Atividade com guache então! Gente! Deus o livre!</i> (sobre a relação com os funcionários da limpeza)</p>	<p>respeito à criança/ ritmo dela/ tem que ter uma troca</p> <p>não esperam / Cada criança tem um ritmo// imposto/ ninguém acata</p>
<p>Espaços</p>	<p>Não se manifesta.</p>	
<p>Registro</p>	<p>Não se manifesta.</p>	

Avaliação	Aborda a avaliação apenas sobre a dimensão do parecer descritivo entregue às famílias. <i>“A avaliação é a coisa mais linda do mundo. Só pode falar coisas boas. Não pode falar nada. O que a criança precisa aprender, precisa desenvolver, não.”</i>	Só pode falar coisas boas. Não pode falar nada.
Professora Angélica/ Jardim 1/ Pedagogia de Projetos		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	Concorda com Luísa.	
Objetivos	Afirma que os objetivos são estipulados conforme as necessidades e interesses das crianças. <i>“Nós temos o nosso projeto, nosso CEI trabalha com projetos. Então nós temos o projeto do CEI, então tipo assim, a necessidade da turma. Então não fica o CEI inteiro trabalhando o mesmo tema. É com a necessidade da turma, ou aquilo que as crianças tão gostando, que querem...”</i>	necessidade da turma/ ou / tão gostando, que querem
Conteúdos	Os conteúdos surgem dos interesses e necessidades das crianças e também dos projetos da secretaria de educação. <i>“Aí nem terminou o do peixe, já vem o da diversidade!”</i> (sobre os projetos da secretaria).	terminou o do peixe, já vem o da diversidade
Estratégias	Idem a resposta de Marisa.	
Tempo	Concorda com os demais sobre a organização dos tempos conforme as rotinas <i>“Aí tu tens que parar em plena hora do almoço, pra ler um texto...”</i> (Concordando com Mário sobre o projeto Leitura Sem Fronteiras)	em plena hora do almoço
Espaços	Não se manifesta.	

Registro	<i>“Eu, como a Marisa já falou, nós trabalhamos com projeto, trabalhamos no mesmo CEI né? Só que o registro dela é semanal e o meu é diário, por que só os berçários são semanais.”</i>	Diário/ só os berçários são semanais.
Avaliação	Concorda com Mário sobre o parecer descritivo dos alunos.	
Professora Marisa/ Berçário 2/ Pedagogia de Projetos		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	Não se manifesta.	
Objetivos	Idem à Angélica.	
Conteúdos	<p>Afirma usar o RCNEI para selecionar os conteúdos e trabalhar habilidades por faixa etária. Porém também afirma que os projetos da secretaria fazem com que se trabalhem temas que não são do interesse das crianças.</p> <p><i>“É... Os professores é que decidem com a coordenadora: “Ah a minha turma quer trabalhar mais higiene, saúde do corpo. A minha turma tá precisando trabalhar a saúde do corpo.” Então “Ah, mas a minha turma gosta mais de trabalhar com música, brinquedo, sucata...” Cada professor desenvolve o seu projeto. E aí, junto com os nossos projetos, a gente desenvolve esses da secretaria. Agora teve esse do peixe, a gente tá trabalhando o nosso projeto, a gente inclui o do peixe no nosso projeto. E aí a gente trabalha com esses projetos...”</i></p> <p><i>“Então vamos supor amanhã eu vou trabalhar é... Vamos supor saúde, vou trabalhar é o banho, higiene corporal”</i></p> <p><i>“É por que à vezes tu tem que trabalhar uma coisa que a criança não que né? “Ah, nós vamos trabalhar tal tema”, mas a criança não quer, às vezes a turma toda não quer...”</i></p>	<p>higiene, saúde do corpo/ música, brinquedo, sucata/ esses da secretaria/ inclui</p> <p>tem que trabalhar/ a criança não que né?</p>

<p>Estratégias</p>	<p>A professora aparenta acreditar que é importante oportunizar a manifestação de diferentes estratégias de aprendizagem com os bebês. Porém segundo ela a padronização das rotinas da creche atrapalha seu trabalho.</p> <p><i>“Primeiro a gente monta o projeto todo. A gente esquematiza o projeto todo, por escrito, desse projeto pronto a gente vai tirando as atividades por dia, mas não faz plano diário!”</i></p> <p><i>“Daí a gente tem pouco tempo assim ó, a gente tem de 09h00min, 09h15min, pra fazer uma atividade até umas 10h00min.”</i></p> <p><i>“Eu gosto muito de sentar no chão com as minhas crianças, trago coisas de casa, trago livros, historinhas, fantoches e boto no chão, eles sentam.”</i></p> <p><i>“ Na hora da troca, é muito bom o DVD. Por que eu não vou deixar eles se mordendo, se batendo, brigando. Eles ficam calminhos. E também não vou deixar eles na frente da TV, todo dia, o tempo todo. Então é assim ó, vou trocar, vou fazer alguma coisa, ligo a TV um pouquinho. Depois desligo, coloco uma música, ou outra coisa...”</i></p>	<p>monta o projeto todo/ tirando as atividades por dia, mas não faz plano diário</p> <p>pouco tempo</p> <p>sentar no chão com as minhas crianças, trago coisas/ livros, historinhas, fantoches e boto no chão, eles sentam</p> <p>ficam calminhos</p> <p>Depois desligo, coloco uma música, ou outra coisa</p>
<p>Tempo</p>	<p>Para a professora a organização do tempo é totalmente regida pelas rotinas cotidianas e reclama que nem sempre sobra tempo para as “atividades”.</p> <p>Acredita que, por serem muitas, as rotinas são “maçantes” e “estragam” o cotidiano na creche.</p> <p><i>“Aí são dezesseis crianças pra comer. Aí começam a comer às 07h45min, acaba 08h30min. Às 08h20min a minha agente vai pro café. Às 10h00min é o almoço, daí todo mundo come, aí eu dou água, aí lava a boca de todo mundo, aí da o bico, aí leva pro colchão, vão dormir, dormem até 13h30minh. Saio pra almoçar, volto às 13h30min, já tão levantando, aí tem que dar o lanche pra todo mundo...”</i></p>	<p>comer/ café/ almoço/ água/ lava a boca/ já tão levantando/ dar o lanche</p>
<p>Espaços</p>	<p>Não se manifesta.</p>	
<p>Registro</p>	<p><i>“(...) então eu não faço plano diário, e o meu registro é semanal também. O meu é berçário. E o meu relato é semanal, tudo o que aconteceu na semana de pedagógico. Daí separado tem o caderno de ocorrências, que é só pra ocorrências que acontece dentro de sala, né? Um remédio, um acidente, uma coisa assim. E o meu caderno de planejamento é só que acontece pedagogicamente é o que a criança desenvolveu o que tem dificuldade, o que não tem.”</i></p>	<p>meu registro é semanal</p> <p>tudo o que aconteceu na semana de pedagógico/ caderno de ocorrências/ desenvolveu/ dificuldade</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Cita a avaliação apenas em seu caráter de parecer descritivo individual sobre os alunos.</p> <p><i>“É determinado pela secretaria que de zero à três é trimestral e de quatro à seis é</i></p>	

	<p><i>semestral.”</i> <i>“É descritiva né?”</i></p>	
<p>Professora Luísa/ Jardim 2/ Tema Gerador</p>		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	<p>A observação é utilizada para a realização do diagnóstico. <i>“A gente observa cada um na sua sala, o que a criança quer né?”</i></p>	observa
Objetivos	<p>Apesar de dizer que o que norteia o planejamento é aquilo que a criança quer e precisa, suas falas demonstram que a estipulação de objetivos visam e contemplar os projetos da secretaria de educação.</p>	contemplar os projetos da secretaria de educação
Conteúdos	<p>A seleção de conteúdos aparentemente varia entre abordar temas referente aos projetos da secretaria de educação e temas englobados pelos eixos norteadores do RCNEI. A professora reclama da falta de subsídios para a abordagem dos projetos. <i>“E aí a gente monta um tema gerador dentro dos eixos (RCNEI), pra tirar a atividade dentro dos eixos, pra lançar os conteúdos, pra gente tomar um rumo pra não deixar muito aleatório né?”</i> <i>“É isso que me deixa às vezes doida com esses projetos da secretaria né? Por que, do nada, veio o projeto do peixe!”</i> <i>“Olha, às vezes dá saudade desse tempo...” (Referindo-se ao Currículo por Atividades)</i> <i>“Eu to fazendo, por que a secretaria quer fazer uma exposição sobre a diversidade, ou sobre... Qualquer coisa que for, entendeu?!”</i> <i>“Então daí tu pensa né? Os objetivos não estão sendo atingidos. O que é pra acontecer... Pras crianças tá sendo mais uma atividade, é mais um trabalhinho que tem que fazer.”</i></p>	<p>eixos (RCNEI) do nada, veio o projeto do peixe exposição/ Qualquer coisa objetivos não estão sendo atingidos/ mais uma atividade</p>
Estratégias	<p>Algumas de suas estratégias são pré-estabelecidas na organização do tema gerador. As falas da professora demonstram que as estratégias dividem-se entre a realização de atividades visando obter “produtos” e atividades aleatórias espontâneas. <i>“Evito um monte a carteira, a mesa, por que é uma vida toda que vai passar assim né?”</i> <i>“Criança minha não tem dia pra trazer DVD, pra trazer brinquedo. O que é isso?! Eles passam a aqui dentro doze horas! Eles vão assistir DVD quando eles quiserem, eles</i></p>	<p>Evito um monte a carteira, a mesa não tem dia pra trazer DVD, pra trazer brinquedo/ quando eles quiserem/ podem/ não podem</p>

	<p>vão... <i>Eles têm que ter noção da hora em que eles podem brincar com seus brinquedos e da hora em que não podem.</i></p> <p><i>“Vamos colar lantejola no peixinho! Vamos encher de lantejoulas o peixe, por que tudo que brilha é bonito!”</i></p> <p><i>“Então o que é pré-estabelecido são algumas atividades, que de repente tu lembrando daquilo ali no tema gerador, tu já coloca nas atividades.”</i></p> <p><i>“Lá no CEI, nós fomos atrás do caminhão do peixe. Ganhamos o peixe e foi uma LUTA pra terceirizada preparar esse peixe... Até um documento tivemos que assinar alegando o conhecimento da procedência do peixe, só depois que todo mundo alegou e assinou, elas prepararam o peixe...”</i></p>	<p>tudo que brilha é bonito preestabelecido são algumas atividades</p> <p>fomos atrás/ LUTA</p>
Tempo	<p>Concorda com os demais sobre a organização dos tempos conforme as rotinas.</p> <p><i>“É imposta. A rotina é dada por causa das condições funcionais. É rotina é meio que importa pelas merendeiras, pelo pessoal da limpeza, por que eles têm um horário, e aí até 13h00min tem que estar com a cozinha limpa!”</i></p> <p><i>“Por que tem uma turma que sai uma hora, tem outra turma que entra, tem...”</i></p> <p><i>“A nossa vida na creche é em função da comida! Não é?! Não é isso?”</i></p> <p><i>“Eu já cansei de falar. A gente acaba cansando de bater na mesma tecla. Não adianta!”</i></p> <p><i>“Agora é difícil a coisa do horário do soninho, por que daí é uma coisa que não envolve só o professor, envolve toda uma estrutura, inclusive uma segunda pessoa ou uma terceira pessoa que são as tuas agentes. Daí tu não pode dar a opção vai dormir quem quer, ou assiste DVD quem quer, daí tu tens que entrar em comum acordo com as outras pessoas. Só que às vezes não tem esse comum acordo. Então tem que seguir conforme...”</i></p>	<p>É imposta/ condições funcionais</p> <p>em função da comida acaba cansando</p> <p>envolve toda uma estrutura/ não pode dar a opção/ não tem esse comum acordo</p>
Espaços	Não se manifesta.	
Registro	<p><i>“Mas sempre diariamente a gente registra no relato, o que a gente alcançou com a turma, qual foram os destaques individuais e nas observações o que vai se fazer no dia posterior. Então o que é preestabelecido são algumas atividades, que de repente tu lembrando daquilo ali no tema gerador, tu já coloca nas atividades. Mas o rumo que vai dar, é diariamente que é tomado né? E aí, através do relato a gente já prevê, pro outro dia.”</i></p>	<p>Diariamente/ alcançou/ destaques/ observações o que vai se fazer no dia posterior/ rumo/ através do relato</p>
Avaliação	Concorda com Mário.	

Professora Antônia/ Berçário 1/ Pedagogia de Projetos		
Unidade Condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	Não se manifesta.	
Objetivos	Os objetivos são estipulados conforme as necessidades observadas no CEI e também à contemplação de projetos da secretaria de educação.	necessidades observadas no CEI/ de projetos da secretaria
Conteúdos	Os conteúdos são selecionados afim de contemplar projetos estipulados pelo CEI e os da secretaria. <i>“Nós trabalhamos com planilha semanal nos dois berçários. Eu trabalho no berçário 1 e tem o berçário 2, então senta os professores dos berçários dois berçários, fazem a planilha pra semana toda, o relato...”</i> <i>“Aí se trabalha projetos, tanto os que vêm da secretaria da educação, quanto uma necessidade ali no CEI, a gente faz o projeto.”</i> <i>“E assim ó, projeto de saúde, quem desenvolve são as agentes.”</i> <i>“Agora nós estamos trabalhando o tema “Água”, e à tarde tão trabalhando a dengue, os agentes da tarde. E os agentes da manhã a água. Então, eles fazem o projeto, desenvolvem, o professor auxilia...”</i> <i>“Aí a gente já tá trabalhando o “Filho de peixe, peixinho é” que já inclui com a água, já...”</i> <i>(e gesticula expressando continuidade)</i>	planilha semanal/ senta os professores dos berçários dois berçários que vêm da secretaria/ necessidade ali no CEI projeto de saúde/ as agentes fazem o projeto, desenvolvem, o professor auxilia já inclui
Estratégias	Suas estratégias são elaboradas para uma semana toda de atividades através de planilha. As professoras de berçários 1 e 2, costumam elaborar estratégias juntas. <i>“Tem dia que tu não consegue trabalhar! É aquilo ali que tu vais fazer, e tem que tá bem consciente.”</i> <i>“Eles pediram pra fazer esse projeto do peixe. Mas que subsídios a secretaria dá? Se na merenda não vai peixe, aí vai o professor pra banca comprar peixe...”</i>	Tem dia que tu não consegue trabalhar Mas que subsídios a secretaria dá? Se na merenda não vai peixe
Tempo	Concorda com as demais sobre a questão das rotinas enquanto regentes dos tempos na creche. <i>“É uma briga!”</i> (sobre as relações professores e demais funcionários quanto à	É uma briga

	<p>organização do cotidiano) <i>“Não é nem os pais, o negócio aí é com os funcionários da limpeza! Voltou a turma do parque, começa a confusão. Aí elas já vêm: “Bate o pé aí, não sei o quê, vão no banheiro, cuidem pra não sujar!” Ontem eu saí com as crianças do parquinho, daí eu já evito, eu pedi já o pano do chão por que molhou o chão do banheiro, daí eu já limpei. Eu digo ‘Pronto!’ Por que senão elas ficam falando.”</i> <i>“As merendeiras te olham de lado por que elas têm que fritar! Olha é pra acabar! Elas olham de lado pra gente, mas aí tem que trabalhar o peixe a criança não vai comer peixe? É complicado é...”</i></p>	<p>funcionários/ ficam falando</p> <p>É complicado</p>
Espaços	<p>Não se manifesta.</p>	
Registro	<p><i>“O relato é feito diariamente, o que aconteceu, os conteúdos desenvolvidos, qual a reação da criança, tudo é anotado todos os dias.”</i></p>	<p>diariamente, o que aconteceu, os conteúdos desenvolvidos, qual a reação da criança, tudo é anotado todos os dias</p>
Avaliação	<p>Manifesta-se apenas afirmando realizar o parecer descritivo avaliativo do grupo e individual.</p>	
<p>Professora Deise/ Maternal 2/ Temas Geradores</p>		
Unidade condutora	Manifestações da Professora	Eixos de Significância
Diagnóstico	<p>Não se manifesta.</p>	
Objetivos	<p>Não se manifesta.</p>	
Conteúdos	<p>Afirma que os conteúdos provêm dos projetos da secretaria de educação e dos eixos do RCNEI.</p>	

<p>Estratégias</p>	<p>Concorda com Laura sobre a questão dos produtos <i>“E cada turma pegou uma... Por exemplo, a Aline pegou dança, aí teve que ir lá pegar no CAIC um pessoal que dança pra mostrar pras crianças... Eu tive que buscar uma senhora de idade pra ensinar lá do fundo baú as brincadeiras antigas, por que os meus do maternal dois eles não pulam corda, não sabem brincar assim das brincadeiras antigas né? Então tem que mostrar, tem que procurar, tem que ó! (Gesticula) E vai ser filmado!”</i> <i>“É tem que aparecer, não pode ficar só no papel. Lá vou eu atrás de uma senhora pra tirar brincadeiras do fundo do baú!”</i></p>	<p>teve que ir/ tive que buscar/ brincadeiras antigas/ não pulam corda, não sabem brincar assim/ Então tem que mostrar, tem que procurar, tem que ó! (Gesticula) E vai ser filmado</p> <p>tem que aparecer/Lá vou eu atrás</p>
<p>Tempo</p>	<p>Concorda com os demais professores sobre o papel das rotinas enquanto regentes dos tempos no CEI. Aparenta acreditar que a gestão escolar influencia muito nas questões organizacionais e consequentemente no trabalho do professor. “Vai da coordenadora né?” (Sobre a organização dos tempos e relações no CEI) <i>“Os maternais almoçam às 10: 30h. Às 11: 00 h, eles já estão caindo de sono, por que é automático, almoçou eles já... Mas não, vão ter que ficar acordados, por que é hora da historinha... Mas não! Tem que dar um jeito... E tem que registrar, a secretaria já divulgou, se pra vocês não chegou ainda não sei...”</i> (sobre o projeto “Leitura sem fronteiras”) <i>“Eu já nem me lembro mais o que são essas paradas...”</i> (Sobre o tempo para o planejamento)</p>	<p>Vai da coordenadora né?</p> <p>vão ter que ficar acordados/tem que dar um jeito/ tema que registrar</p> <p>já nem me lembro</p>
<p>Espaços</p>	<p>Não se manifesta.</p>	
<p>Registro</p>	<p>Faz relato semanal.</p>	<p>semanal</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Concorda com Mário sobre a questão da avaliação.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.