

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

THAMYRES PACHECO SILVA

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TRAJETÓRIAS DOCENTES E REFLEXÕES NO CONTEXTO MUNICIPAL PORTO-  
ALEGRENSE**

PORTO ALEGRE

2020/1

THAMYRES PACHECO SILVA

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TRAJETÓRIAS DOCENTES E REFLEXÕES NO CONTEXTO MUNICIPAL PORTO-  
ALEGRENSE**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre  
2020/1

## **AGRADECIMENTOS**

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres que o ser humano é capaz de aprender e demonstrar e, nesse momento, me transborda.

Sou muitíssimo grata ao meu querido professor orientador, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pela generosidade da sua orientação, pelas riquíssimas oportunidades de troca e crescimento que me proporcionou, pela dedicação de energia e tempo ao meu trabalho, por puxar a minha orelha, abrir meus olhos, segurar minha mão e me apontar caminhos.

Agradeço às seis professoras entrevistadas pela disponibilidade e gentileza. Por compartilharem sua experiência comigo. Suas contribuições foram imensuráveis.

Sou grata às demais professoras e professores da FACED/UFRGS que contribuíram de diversas maneiras e medidas para a minha formação e proporcionaram muitos dos aprendizados que demonstrei na construção deste trabalho.

Agradeço às colegas das escolas onde realizei estágios pelas trocas, incentivos, ensinamentos e por me aproximarem da população-amostra.

À minha família, Luiz Carlos, Teresinha, Fabíola e Eliane, minha infinita gratidão por todo o apoio, compreensão, amor e investimento que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço muitíssimo à família paterna da minha filha, Fernando, Olinda e Sebastião, pelo apoio prestado de diversas maneiras, especialmente durante o estágio obrigatório e a elaboração do TCC, e pelo carinho e cuidado que dedicam a nós duas.

Agradeço, também, à Juliana Veiga de Freitas por toda a competência, atenção, cuidado, disponibilidade e empenho com que realiza seu trabalho e que muitas vezes me ajudou a seguir em frente, rumo à conclusão deste curso. Valeu, Ju!

“Fazer planos é coisa provavelmente conhecida do homem desde que ele se descobriu com capacidade de pensar antes de agir.” (Fernando Whitaker Ferreira)

“A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.” (Jorge Larrosa Bondía)

## RESUMO

Para descobrir os efeitos do tempo de prática docente na relação que as professoras de Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Porto Alegre/RS estabelecem com o planejamento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras atuantes, de seis diferentes escolas, que têm dez ou mais anos de carreira docente. As questões da entrevista investigam o processo de elaboração dos planejamentos; a organização, o tempo, o espaço e as ferramentas utilizadas para essa elaboração; a relação entre os documentos orientadores da educação nacional e o planejamento; a relação entre o planejamento e a coordenação pedagógica das escolas; as inspirações teórico-práticas que nutrem esses planejamentos; as inserções da literatura infantil no planejamento; os imprevistos que impactam o planejamento e as maneiras de lidar com eles; e as maneiras de planejar ao longo da trajetória docente de cada professora. Bondía (2002) e Augusto (2015) ajudam a entender e a explicar o conceito de experiência aqui utilizado; recorreu-se a Barbosa e Horn (2008), Ostetto (2012), Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Junqueira Filho (2005) para tratar de questões que envolvem o planejamento pedagógico e o papel do(a) professor(a) na Educação Infantil. Os dados produzidos pelas entrevistas foram organizados e analisados em quatro principais categorias que elucidam os efeitos da experiência docente na relação com o planejamento – o que foi levado, o que foi trazido, o que mudou ou se transformou e o que permanece. Dentre os achados e reflexões da pesquisa, destacam-se: a importância do olhar e da escuta atentos às crianças, a necessidade de flexibilizar-se e de descentrar do adulto a relação educativa; a busca constante por aprimoramento; e a não-desvinculação entre teoria e prática em Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Planejamento Pedagógico. Docência. Experiência.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EVA	Etil Vinil Acetato
JP	Jardim de Praça
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>9</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>19</b>
<b>3 OS EFEITOS DA <i>EXPERIÊNCIA</i> DOCENTE NO PLANEJAMENTO COTIDIANO .....</b>	<b>26</b>
3.1 O QUE FOI LEVADO .....	27
3.1.1 Práticas com Pouca ou Nenhuma Reflexão .....	28
3.1.2 Tempo para Trocas entre Colegas.....	32
3.2 O QUE FOI TRAZIDO .....	33
3.2.1 Novas Ferramentas como Auxiliares.....	33
3.2.2 Uma Organização Própria.....	36
3.2.3 Estudo e Qualificação .....	47
3.2.4 O Destaque da BNCC como Documento Orientador do Planejamento .....	51
3.2.5 A Própria <i>Experiência</i> compondo o Repertório.....	58
3.2.6 Sensatez e Convicções.....	60
3.2.7 Tranquilidade frente aos Imprevistos.....	65
3.2.8 Satisfação .....	70
3.3 O QUE MUDOU E O QUE SE TRANSFORMOU.....	71
3.3.1 O Olhar e a Relação com as Crianças .....	72
3.3.2 As Singularidades de Quem Planeja .....	75
3.4 O QUE PERMANECE .....	77
3.4.1 Registro e Organização .....	78
3.4.2 Escuta e Observação das Crianças como Ponto de Partida .....	81
3.4.3 Impasses e Potencialidades da Relação entre o Planejamento e a Equipe Gestora.....	82
3.4.4 A (Des)Importância das Trocas entre as Colegas .....	85
3.4.5 Antigas Inspirações .....	89
3.4.6 Literatura Infantil no Planejamento.....	90
3.4.7 Aspirações .....	94
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA-CONVITE COM TCLE.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>106</b>

**ANEXO A – PLANEJAMENTO SEMANAL MATERNAL.....107**

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante a graduação em Pedagogia, vivemos muitas experiências que nos deixam inúmeros aprendizados, enriquecemos nossos repertórios, descobrimos muitas possibilidades e ferramentas que podem ser utilizadas e/ou aperfeiçoadas em nossa vida profissional. Temos contato com diferentes colegas, algumas já atuando como professoras em escolas, e com diferentes professores e professoras da faculdade que, por sua vez, têm um jeito único de exercer sua docência, cada um à sua maneira, como resultado de uma bagagem de experiências reunidas e significadas a longo prazo. Na área da Educação Infantil (EI), são muitas as alternativas de construção de nossa docência iniciante. Somos incitadas(os) a pensar sobre as infâncias ao longo dos tempos, sobre o olhar voltado para essas infâncias e a repercussão desse olhar no atendimento às crianças, sobre a educação escolar dedicada a essas infâncias, seus princípios e finalidades, sobre os documentos oficiais que orientam a prática docente nacional, sobre a musicalização das crianças, brinquedos e brincadeiras, práticas que visam aprendizados e desenvolvimento físico, emocional, estético, cognitivo, sensorial, artístico e cultural, dentre tantos outros aspectos que devem ser contemplados no exercício da docência em Educação Infantil e na relação com as crianças e o conhecimento. Cada um desses aspectos despertados pelas experiências acadêmicas desse curso de graduação monta, aos poucos, parte da bagagem das professoras que seremos em nosso dia a dia de trabalho junto às crianças.

Sobre a experiência, preciso me explicar. Considerando as múltiplas possibilidades de interpretação para esse termo e o uso recorrente que faço dele, devo indicar a quais sentidos me refiro aqui. Utilizo o substantivo *experiência* e seu adjetivo equivalente *experiente*, quando associados às professoras, para me referir tanto às pessoas específicas de quem trato nesta pesquisa como às pessoas que exercem essa profissão de um modo geral. Indagada por meu orientador, fui em busca de diferentes maneiras de definir experiência. Inicialmente, confrontei-me com a definição de diferentes dicionários, que tratam experiência como:

- “Conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência; modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo. Exemplo: professor de grande experiência” (DICIO, 2020);

- “Prática prolongada de uma atividade que proporciona conhecimento ou capacidade para fazer algo; conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, com base em situações vividas pela própria pessoa. Exemplo: uma professora com muita experiência” (LEXICO, 2020);
- “Conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida; Conhecimento das coisas pela prática ou observação; Perícia ou habilidade adquiridas pela prática” (MICHAELIS, 2020);
- “Conhecimento obtido pela prática de uma atividade ou pela vivência” (INFOPEDIA, 2020).

No entanto, tomar apenas essas definições para tratar da docência seria um tanto leviano da minha parte, pois Larrosa Bondía (2002, p. 25-26) resume que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Ele afirma, também, que trabalho (ou tempo de trabalho) e experiência não são a mesma coisa e, por isso, não podem ser confundidos. Ele demonstra discordar que “no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática” (BONDÍA, 2002, p. 23), permitindo-me inferir que isso seria uma redução do sentido de experiência defendido por ele, que a prática, por si só, não gera experiência. Diferencia, ainda:

[...] o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Com isso, desafia, problematiza e complementa, em alguma medida, o que definem os dicionários. Já Augusto (2015, p. 111), que também relativiza e desafia os sentidos que se pode depreender dessa palavra, afirma que “no mundo profissional, a experiência agrega valor ao trabalho especializado, complementando e, muitas vezes, se sobrepondo à formação universitária” – algo de que não discordo.

Porém, não pretendo alcançar tão profunda reflexão acerca da experiência, tampouco discordar de tais apontamentos. Gostaria, sim, de situar o uso, neste trabalho, da *experiência*, quando associada ao trabalho de professora, como a bagagem que resulta da combinação entre o tempo de exercício da docência e as

transformações causadas no indivíduo e no seu modo de ver e agir sobre o mundo pela prática da docência.

O planejamento pedagógico – em sua elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação – representa, de certa maneira, a culminância de grande parte dos aprendizados reunidos, refletidos e ressignificados que cada professora, seja ela estudante ou graduada e atuante, tem na sua bagagem simbólica. Em cada escolha, cada renúncia, cada linha e entrelinha dessa tarefa-ferramenta profissional, está impressa a singularidade de cada professora com seus posicionamentos, concepções, relevâncias, organização, *experiências* e olhares para cada um dos aspectos suscitados, dentre outras coisas, pela sua formação. Em outras palavras, como diria Ostetto (2012, p. 178):

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios.

O planejamento acaba, também, explicitando, direta ou indiretamente, os aprendizados de normas e diretrizes, protocolos, convenções e construções historicamente estabelecidas com relação à Educação Infantil que cada professora assimilou. Assimilou porque lhe fizeram sentido ou porque lhe pareceram corretos e adequados em sua própria trajetória, através da observação das práticas de outras professoras e de trocas em diversos contextos com as colegas de profissão.

Entretanto, como muitas atividades recorrentes na vida, que se aperfeiçoam em exercício e também através da análise desse exercício, acredito que é planejando que se aprende a planejar. Quanto mais planejamentos fazemos, mais tendemos a melhorar esse fazer. Quanto mais refletimos sobre a atividade de planejar, individualmente ou entre pares, mais aspectos dessa atividade são aperfeiçoados. Podemos ter teorias, métodos prontos, exemplos, expectativas, bibliografias. Mas é no exercício da docência que se constrói a docência. E, dentre as várias habilidades que a docência requer, a de transformar o currículo em ação, os objetivos em aprendizados, de planejar os encontros com as crianças também vai sendo aprendida e construída na prática. Sendo aprendiz dos próprios erros, sucessos e incertezas. E

aperfeiçoada a cada nova semana, a cada reflexão sobre a própria prática, sobre o próprio processo de planejamento, em suas diferentes etapas e aspectos.

Pensando especificamente sobre a formação inicial de pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vivida por mim desde o ano de 2013 até o presente ano de 2020, surge uma reflexão sobre as disciplinas que nos proporcionaram a vivência prática da docência. Foram experiências breves – as chamadas minipráticas com 1 semana com 20 horas de observação + 1 semana com 20 horas de prática em 3 disciplinas<sup>1</sup> e o estágio obrigatório de 15 semanas – e um tanto artificiais do ponto de vista profissional, pois se tratam de inserções pontuais, respaldadas e protegidas pela condição estudantil e livres das atribuições, relações de trabalho e cobranças que recaem sobre as profissionais docentes em exercício. Apesar disso, essas experiências trazem muitos aprendizados, pequenas provas do que será nossa vida profissional futura, e um tanto de dúvidas sobre a realidade da profissão escolhida.

Nas minipráticas, por exemplo, temos tempo suficiente – geralmente três semanas ou mais – para planejar aquela única semana de trabalho com as crianças na escola. Temos tempo para pesquisar, para pensar e repensar o planejamento, preparar o material necessário e, também, nossos corações para a realização das propostas e para as possíveis mudanças e surpresas que as acompanham. É um exercício inicial para quem pretende viver a profissão docente após a formação. Nesse exercício de planejar, apostamos todas as nossas fichas, ou seja, implicamos toda a nossa criatividade e esmero para que o planejamento resulte, de acordo com aquilo que aprendemos até então, em algo maravilhoso e impecável. Imatura ilusão! Em tal momento do curso, geralmente estamos encantadas com a beleza das teorias, empolgadas pela vontade de fazer bem, de fazer melhor, de arrasar, de reinventar a roda. Com o passar do tempo e das disciplinas e com o amadurecimento das reflexões, compreendemos, aos poucos, que não existe planejamento perfeito, que só podemos avaliá-lo no decorrer e após a prática, estabelecendo critérios, e que o que podemos ter é a intenção de não nos acomodarmos, de nos aprimorarmos e de nos esforçarmos para fazer sempre o melhor possível. Podemos, muitas vezes, contar

---

<sup>1</sup> Identificação das disciplinas que propunham minipráticas:

- Seminário de Docência: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo – 0 a 3 anos;
- Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades – 4 a 7 anos;
- Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência – 6 a 10 anos ou EJA.

com o suporte da professora-referência e da equipe de educadoras que já conhecem aquele grupo de crianças com o qual trabalharemos. Temos o tempo de observação para conhecer um pouco a turma e tentar captar seus interesses e necessidades de aprendizado, elaboramos com muito empenho cada proposta, pensamos cada momento com muito cuidado e comprometimento, com uma disposição e inabilidade de iniciantes. No entanto, sempre ficam muitos questionamentos sobre a distância subjetiva que separa essa pequena amostra de vida docente da real vivência diária, semanal, mensal e anual dessa profissão. Será que é possível dar conta da qualidade das experiências pedagógicas, das especificidades do grupo de crianças, dos objetivos de aprendizagem, de cada aspecto a ser desenvolvido e de tantas outras questões a serem contempladas no planejamento quando se tem muito menos tempo para dedicar a essa tarefa e muito mais atribuições que se somam a ela? Suponho que não. E, se não é possível dar conta de tudo isso, então, como ela acontece, do ponto de vista das profissionais que já vivem essa realidade há um tempo considerável?

Observando as professoras que já atuam nas escolas, especialmente nessas experiências de minipráticas, muitas vezes nós, estudantes de Pedagogia que temos apenas a vivência escolar do ponto de vista discente, nos deixamos levar pelos rótulos predefinidos e críticas levianas ao seu trabalho ou postura. Deveríamos, porém, pensar que são muitos os fatores que contribuem para tais atitudes ou escolhas que, a princípio, desaprovamos. Deveríamos, ainda, levar em consideração que nós, aprendizes apenas de passagem pelo seu espaço de trabalho, em contato com breves recortes de todo o tempo letivo, pouco entendemos do dia a dia daquele grupo e da realidade daquela experiente professora. Experiente se comparada a nós estudantes, que ainda não atuamos como profissionais docentes – com exceção daquelas colegas que atuam ou atuaram pela formação em Magistério. Isso me motiva a conversar com professoras que já exercem as atividades docentes há algum tempo na Educação Infantil e a ouvi-las sobre sua trajetória profissional, especialmente no que diz respeito ao ato de planejar o dia a dia do trabalho com as crianças. Quero saber o que a *experiência* docente levou, trouxe, mudou ou transformou e manteve na sua maneira de pensar e realizar essa tarefa. Como foi se modificando – ou não – a maneira de planejar de algumas professoras ao longo dos anos, das turmas, das diferentes realidades vividas no exercício da profissão?

Já o estágio curricular obrigatório representa alguns passos a mais em direção à vida profissional docente. A dinâmica é semanal, a demanda e a exigência são grandes, a qualidade é cobrada. Nós, as professoras estagiárias, já trilhamos quase todo o caminho da graduação até entrar em ação nesse momento tão crucial e culminante da formação acadêmica. Temos duas semanas para observar, conhecer e criar um vínculo inicial com as crianças, além de realizar as sondagens necessárias para dar partida no processo de planejamento das outras 13 semanas de prática docente. No começo, senti que seria afogada pelo tsunami de demandas que surgiu com o início do estágio: o planejamento abrangente na perspectiva de ateliê<sup>2</sup>, os planejamentos semanais das primeiras duas semanas de prática, juntamente com a preparação do material necessário para realizá-los etc. Meus primeiros planejamentos foram um pouco desajeitados, os prazos geraram correria, alguns afazeres se acumularam, a ansiedade e a sensação de insuficiência pairavam sobre mim. No entanto, o meu crescimento como professora-estudante foi perceptível. Ao longo das semanas de estágio, fui ficando mais tranquila e segura frente às tarefas, acostumando-me com o grupo de crianças e com a equipe de educadoras responsável por este, com a escola, com o ritmo de tudo que aquele trabalho exigia de mim. Não havia tempo livre. Durante essas 15 semanas, todo o tempo possível era dedicado ao estágio e aos seus afazeres.

O suporte prestado pelo orientador foi fundamental para que eu conseguisse organizar a minha prática e desenvolver meu potencial docente. Fui orientada a planejar todos os momentos da rotina do grupo durante a minha permanência na escola – desde a chegada pela manhã até a hora do descanso após o almoço – de acordo com o olhar e com os conhecimentos que construímos através da graduação e de outras *experiências*. E, assim, empreendi. Busquei relacionar os momentos da roda de conversa com os momentos de propostas mais dirigidas, explorar os diferentes espaços de que a escola dispunha, fazer intervenções e ofertar materiais para exploração durante as rotineiras idas ao pátio, planejei as contações de histórias com diferentes recursos lúdicos e intencionalidades, procurei desenvolver os diferentes aspectos mencionados nos cinco campos de experiências da BNCC, dentre

---

<sup>2</sup> O planejamento sob a perspectiva de ateliê é inspirado na abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil e envolve, dentre outras coisas, a organização de espaços propositores com intencionalidade pedagógica que propiciam a interação das crianças com materiais não-estruturados. Para saber mais, ver FORMIGHIERI (2019).

outros cuidados e compromissos. Enfim, a cada planejamento, tentei aprimorar meu pouco experiente fazer pedagógico.

A orientação para o estágio, prestada na disciplina de Seminário de Docência, pelas visitas do orientador à escola e pelo contato frequente com esse professor, suscitou em mim uma vontade de entender como se dá, na vida profissional docente, a equivalência deste com a coordenação pedagógica nas escolas. Será que é possível estabelecer relação semelhante à de orientador-orientanda entre professora e coordenadora? Seria uma sorte ou poderia ser um objetivo, uma busca real institucionalizada? Será que esse seria um interesse apenas meu? Enfim, mesmo diante da experiência como professora estagiária e da consciência de que ela se aproximava do real exercício da docência profissional, com todas as suas atribuições, responsabilidades e relações envolvidas, mas ainda não o representava, mantiveram-se algumas dúvidas e curiosidades sobre a vida pós-diploma e a atuação profissional como pedagoga, especialmente como professora de Educação Infantil – que é meu objetivo.

Além disso, ao longo da minha trajetória, até agora, como aprendiz de educadora infantil, através das práticas da graduação ou de experiências profissionais externas à faculdade, presenciei atitudes e falas de algumas professoras que me marcaram, me chamaram a atenção e alimentaram os questionamentos que permeiam esta pesquisa. Certo dia, a professora de uma turma que eu acompanhava como educadora assistente, em estágio curricular não obrigatório, pediu minha ajuda para preencher um “quadro de planejamento”. Ela tinha uma folha de papel com um quadro em branco para ser preenchido com o planejamento resumido – uma tabela com um espaço onde ela deveria registrar a(s) atividade(s) a ser(em) realizada(s) com a turma em cada dia da semana, de acordo com o turno de trabalho da professora – e entregue à direção da escola semanalmente. Pediu-me que a ajudasse a lembrar o que fizemos junto às crianças na semana *anterior* para, então, preencher o quadro. Ou seja, ela entregaria o planejamento sobre algo que já havia passado, já havia sido realizado sem um planejamento ou, pelo menos, sem um planejamento registrado de maneira adequada. Pode ter sido um momento isolado? Um erro? Um recorte sem precedentes? Pode! Mas essa cena me fez pensar que não houve planejamento algum da professora para a referida semana letiva. E pensei comigo: “Como isso é possível?”; pois, como bem lembra Ostetto (2012, p. 175), “na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento”.

Analisando o dia a dia de uma outra professora que acompanhei na mesma escola, com mais de vinte anos de carreira docente, não me lembro de tê-la visto utilizando o tempo do seu expediente na escola (mesmo aquele que poderia/deveria ser dedicado ao planejamento) para planejar os momentos e atividades com as crianças. Isso me provoca outra reflexão: será que ela sempre levava para casa essa tarefa? Será que utilizava seu tempo “livre” – fora da escola – para planejar o trabalho com a turma? Será que ela não planejava coisa alguma? Ou será que o tempo de prática docente a fez desenvolver habilidades por mim desconhecidas – como um planejamento organizado apenas mentalmente, por exemplo?

Em outro caso, ainda em se tratando do tempo e do espaço utilizados para planejar, testemunhei uma conversa entre a professora de uma turma que eu observava para uma das minipráticas citadas e a diretora da respectiva escola. A diretora disse: “No meu tempo de profe, eu fazia tudo na escola”, querendo dizer que não levava trabalho para casa, que conseguia planejar, selecionar e organizar material e, ainda, preparar as atividades pedagógicas *durante* o expediente na escola, sem mencionar as avaliações. A professora, com um tom de admiração, elogiou: “Quando eu crescer, quero ser como tu”. Isso é uma habilidade admirável, eu diria, sobretudo, de gestão do tempo. Mas a que preço? Quanto tempo a professora tinha que ficar afastada do convívio com as crianças para dar conta de tais tarefas durante o seu turno de trabalho? Ou: como fica a qualidade do trabalho em detrimento do tempo? Que tipo de planejamento cabe no tempo que se tem para dedicar a ele na escola? E como fazem aquelas professoras que não podem contar com uma equipe auxiliar, como muitas de pré-escola<sup>3</sup>, por exemplo? E, ainda, que estratégias essa professora foi desenvolvendo ao longo da sua trajetória docente que lhe permitiram dar conta de todo (ou quase todo) o trabalho pedagógico sem invadir seu tempo livre?

É a partir desses pressupostos e inquietações que surge a motivação para esta pesquisa. Dentre tantas questões, busco descobrir como estão se concretizando, atualmente, os aprendizados acadêmicos que contribuem para a elaboração do

---

<sup>3</sup> De acordo com o Artigo 16 da Resolução nº 003/2001 do Conselho Municipal de Educação (CME), que estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, “a organização dos grupos de crianças leva em consideração a proposta pedagógica e o espaço físico, permitindo-se a seguinte relação criança/adulto e criança/professor: [...] c) de 4 a 6 anos até 25 crianças por adulto e no máximo 25 crianças por professor” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2001). Tal disposição dispensando educadores auxiliares na composição das equipes de atendimento às crianças dessa faixa etária, exceto em casos de Educação Especial, em que se pode contar com estagiários de inclusão.

planejamento pedagógico pelas professoras em exercício efetivo na Educação Infantil. O que distancia ou aproxima simbolicamente o ímpeto “sonhador-fresco-iniciante” que acompanha as pedagogas recém formadas do fazer “real-experiente-prático” das professoras com certo tempo de carreira? **Quais são os efeitos do tempo de prática docente na relação que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre estabelecem com o planejamento?** Como se caracteriza o processo de planejamento do trabalho pedagógico feito por elas? Será que, quanto mais tempo de prática docente em Educação Infantil se tem, mais qualificado se torna o seu planejamento? Ou mais displicente e automático ele vai ficando? Quais são as práticas adotadas pelas professoras de Educação Infantil para elaborar o planejamento de seus encontros com as crianças e colocar o currículo em ação? De que maneira as orientações que constam na legislação educacional e nos documentos do Ministério da Educação (MEC) para o exercício da docência e o atendimento às crianças da Educação Infantil se expressam no planejamento? E, além dessas orientações, como os outros elementos que o planejamento deve contemplar se transformam em ação na prática?

Esta investigação visa demonstrar, através de entrevistas com professoras em exercício, levantamento e análise bibliográficos, como se caracteriza o processo de planejamento para os encontros com as crianças feito por professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre e revelar os efeitos que a *experiência* docente traz para essa tarefa. E, ainda, analisar diferenças e semelhanças nos processos de planejamento para cada professora entrevistada e descobrir se é possível delinear pontos comuns entre elas e em quais aspectos elas expressam uma maneira individual e singular de lidar com essa tarefa. Penso que, quando se tem conhecimento daquilo que é comum a várias profissionais da mesma área, é possível situar a própria prática, construir sua identidade profissional, identificar-se com e afiliar-se a um modo ou outro de realizar suas tarefas, inovar, buscar parcerias e dialogar com as diferenças. Acredito que, a partir de todas essas análises, seja possível conhecer um pouco como estão se refletindo na prática os aprendizados reunidos na formação inicial de professoras em Educação Infantil e avaliar o suporte às docentes atuantes, no que diz respeito ao tempo, recursos e apoio pedagógico ao seu trabalho. E, com isso, creio poder apontar questões positivas e sugerir melhorias nesse contexto.

Pode-se, ainda, inspirar e preparar as professoras iniciantes e aspirantes – incluo a mim mesma – para essa tarefa que faz parte da profissão docente, a fim de evitar certas práticas improdutivas, desgastes e equívocos que possam dificultar a construção de um planejamento de qualidade, seja no início ou ao longo da carreira. Apesar de suspeitar que não haja receita – que, quando se trata de pessoas, quando se trabalha com pessoas, nunca há um roteiro rígido com sucesso garantido –, entendo que, quanto mais conhecimento, exemplos e possibilidades tivermos em nosso repertório, mais preparadas estaremos para enfrentar os desafios que surgirem em nossa caminhada como professoras, à luz da *experiência* compartilhada pelas docentes com certo tempo e bagagem profissionais. Além disso, espero obter sugestões e estratégias para otimizar o aproveitamento do tempo disponibilizado semanalmente para planejamento, outros recursos, ideias e fontes que auxiliem a construção do planejamento do trabalho docente.

Ao socializar as práticas, trajetórias e reflexões que foram compartilhadas comigo pelas seis professoras entrevistadas acerca do planejamento, espero, ainda, contribuir para uma autoavaliação e reflexão sobre esse aspecto do trabalho pedagógico, seja das professoras entrevistadas, seja de tantas quantas forem alcançadas pela leitura refletida deste texto, qualificando ainda mais a prática docente e o atendimento às crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre e podendo inspirar outras redes.

## 2 METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizado levantamento bibliográfico acerca dos temas envolvidos, quais sejam: planejamento em Educação Infantil, docência na Educação Infantil, orientações curriculares oficiais para a Educação Infantil brasileira, aspectos legais da docência nacional com ênfase no âmbito municipal de Porto Alegre, dentre outros. Como procedimento de coleta de dados, foi escolhida a entrevista semiestruturada. A população-amostra foi definida de modo intencional e envolveu seis professoras de Educação Infantil de seis diferentes escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, que atuam há mais de dez anos como docentes nessa etapa da Educação Básica. A entrevista como opção metodológica justifica-se, dentre outros motivos, porque:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Na carta-convite que utilizei como primeira abordagem formal para captação da população-amostra, solicitei:

[...] professoras que: atuem na rede pública de Porto Alegre (SMED POA), tenham dez ou mais anos de carreira docente em EI (10 anos apenas de docência, sem contar cargos diretivos, administrativos etc.), que tenham formação em Pedagogia, estejam dispostas a descrever e refletir sobre o próprio processo de planejar o trabalho com as crianças e a compartilhar conosco suas reflexões. (APÊNDICE A)

Esse recorte foi definido, dentre outras razões, a fim de descobrir possíveis diferenças entre os dois últimos mandatos de governo da Prefeitura Municipal de Porto Alegre quanto às consequências práticas para a atuação docente, no que diz respeito às condições de tempo, espaço, recursos materiais e suporte pedagógico oficialmente proporcionados para planejamento em serviço, ou seja, durante o expediente de trabalho. No entanto, mais significativo do que essas possíveis diferenças entre mandatos, buscou-se ouvir a voz da *experiência*, relatos que demonstrassem os saberes reunidos ao longo da carreira docente em Educação Infantil de professoras

que têm de 13 a 24 anos de trabalho contados até 2020 acerca da tarefa-ferramenta que é o planejamento pedagógico. Considerando, também, que:

[...] entrevista é sempre troca, [...] ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p. 220)

Parece-me, ainda, que, com 10 anos de trabalho como professora de Educação Infantil, o que corresponde a mais de um terço do tempo padrão da carreira – já que a lei prevê um mínimo de 25 anos de contribuição para mulheres –, muito daquilo que caracteriza a sua docência já está consolidado, estruturado, delineado – mesmo que de forma provisória, aberta ou em processo interminável de aprimoramento –, e já não se tem a insegurança de principiante. Além disso, a profissional não mais se deslumbra nem se abala com qualquer coisa, já tem um pouco de bagagem e de *experiência* que permitem ter mais prudência, tranquilidade e confiança para lidar com imprevistos, adversidades, mudanças, hierarquia, com os diferentes sujeitos e grupos que estão sob sua responsabilidade, com as atribuições e complexas relações que esse trabalho requer. Parece-me que é possível saborear mais e desgastar-se menos com as questões que envolvem a escolha dessa bela profissão, o que permite refletir sobre sua trajetória e ter mais tempo de trajetória para refletir.

No ano de 2020, em que me dediquei à pesquisa e elaboração do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) de Pedagogia, o mundo inteiro enfrenta a pandemia de coronavírus, que demanda isolamento social como medida de preservação da vida humana. Esse fato afetou, também, a pesquisa. Na falta de acesso físico à secretaria municipal de educação (SMED) e de convivência com as pessoas, o que permitiria as visitas nas escolas, a captação das entrevistadas e a realização das entrevistas de maneira presencial, tomei medidas de comunicação virtual para conseguir realizá-las. A indicação das possíveis entrevistadas, de acordo com os requisitos por mim definidos, se deu por ex-colegas das escolas em que trabalhei como estagiária. O

primeiro contato aconteceu de maneira informal através de redes sociais e *e-mail*. A carta-convite que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – que consta no Apêndice A – foi enviada por mim e respondida pelas professoras por *e-mail*, considerando o registro virtual desse tipo de comunicação como válido e suficiente aos princípios de ética na pesquisa e como forma de adequação à situação atípica de tratativas e realização da investigação.

As seis entrevistas foram marcadas diretamente entre as entrevistadas e a pesquisadora, considerando dias e horários convenientes para a concessão das respostas pelas professoras. Foram realizadas via webconferência entre os dias 31 de julho e 10 de agosto de 2020, com duração média de uma hora e vinte minutos, através da plataforma de reuniões virtuais disponibilizada pela própria UFRGS – MConf – que possibilitou, também, a gravação das entrevistas. Essa plataforma permite uma conversa em tempo real, em que é possível que ambas as interlocutoras se vejam e se escutem pelo computador ou celular. Além disso, é possível compartilhar uma apresentação de *slides* entre os participantes. Essa ferramenta de *slides* foi utilizada para que as entrevistadas pudessem visualizar as questões do roteiro escritas e acompanhar, etapa por etapa, cada questão, visando responder da maneira mais completa possível a cada uma delas.

Além dessas adaptações para a realização das entrevistas, o isolamento social imposto pela pandemia limitou os recursos de pesquisa bibliográfica disponíveis para enriquecer o trabalho, uma vez que o prédio da Faculdade de Educação da UFRGS manteve-se fechado e, conseqüentemente, a biblioteca também, impossibilitando a consulta e o empréstimo de livros.

O conteúdo da entrevista pretendeu abordar aspectos gerais e específicos sobre o ato de planejar o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças atendidas pela Educação Infantil Municipal porto-alegrense. Para tentar responder à pergunta de pesquisa, gerar as reflexões almejadas e esclarecer as dúvidas e inquietações que motivaram esta investigação, foram elaboradas 14 questões, que foram divididas em 3 seções. Essa divisão, porém, foi feita apenas para a auto-organização da pesquisadora, em uma tentativa de agrupar as questões por aproximação temática. Cada questão possui várias perguntas interrelacionadas para tentar contemplar da maneira mais completa possível cada aspecto que compõe a entrevista. A primeira seção, intitulada Professora, traz questionamentos acerca do processo individual e singular que cada entrevistada apresenta no momento de

realização do planejamento: organização, processo e conteúdo do planejamento que realiza, logística e trajetória. A segunda seção – Escola – investiga a relação que as entrevistadas estabelecem com as orientações e algumas das instâncias hierárquicas que ingerem sobre o planejamento pedagógico. A terceira e última seção se refere à Culminância e buscou reunir as reflexões anteriores, resumindo a relação de cada uma das entrevistadas com o planejamento pedagógico na EI (APÊNDICE B).

Anteriormente à realização das entrevistas, foi solicitado o preenchimento de alguns dados pessoais e profissionais de cada entrevistada, para tentar elucidar um pouco do contexto individual e do ponto de vista de quem a estava respondendo: nome<sup>4</sup>, idade, formação – curso, instituição, ano de conclusão –, tempo de docência na EI, escola(s) em que trabalha atualmente – nome(s), cargo(s), carga horária em cada uma –, faixa(s) etária(s) das crianças junto a(às) qual(quais) trabalha em 2020, tempo e motivo de afastamento da docência – se houver, para que outro(s) cargo(s) ou função(ões) na SMED – e faixas etárias com que trabalhou ao longo da carreira. Esses dados foram reunidos no Quadro 1, a seguir, respeitando o princípio da confidencialidade de acordo com a ética na pesquisa, apenas para melhor visualização dos sujeitos e a possível vinculação das falas às respectivas emissoras.

---

<sup>4</sup> Substituí o nome próprio das professoras por Profe + Letra para preservar a identidade das mesmas e identificá-las por outras características relevantes à pesquisa como tempo de carreira e tipo de escola em que trabalham (EMEI/EMEF), por exemplo. O termo profe faz alusão ao modo abreviado como as crianças costumam se dirigir às professoras nas escolas de Educação Infantil em grande parte do Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – Identificação das Entrevistadas

Nome	Faixa Etária	Formação	Tempo de docência em EI	Escolas, cargos, carga horária semanal	Faixa etária 2020	Afastamento	Faixas etárias na carreira
Profe A	45 - 50	Licenciatura em Pedagogia (1996); Pós-graduação em Psicopedagogia (2012)	<b>Docência EI:</b> 17 anos <b>Carreira:</b> 23 anos, sendo 20 anos na Rede Municipal de POA	EMEI Diretora 40 horas	Direção desde dezembro de 2019	6 anos para coordenação pedagógica	Todas as faixas etárias da EI; Maior tempo em Berçário
Profe B	45 - 50	Pedagogia - Ed. Pré-escolar (1997); Pós-graduação em Educação Psicomotora (1998)	<b>Docência EI:</b> 15 anos <b>Carreira:</b> 30 anos	EMEF Professora 40 horas	5 a 6 anos (Jardim B)	9 anos (7 anos para coordenação da ed. integral e 2 anos para supervisão do primeiro ciclo)	Todas as faixas etárias da Educação Infantil; 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; Formação de professores
Profe C	45 - 50	Pedagogia Pré-escolar (1994)	<b>Docência em EI:</b> 12 anos <b>Carreira:</b> 24 anos	EMEI JP Professora 40 horas	5 a 6 anos (Jardim B)	12 anos para vice-direção	Todas as faixas etárias da EI
Profe D	40 - 45	Pedagogia da EI (2002)	<b>Docência EI:</b> 15 anos <b>Carreira:</b> 18 anos	EMEI JP Professora - 20h Coordenadora pedagógica - 20h Total: 40 horas	4 a 5 anos (Jardim A)	3 anos, vice-direção e coordenação pedagógica	Todas as faixas etárias da EI, exceto 2 a 3 anos (Maternal I)
Profe E	35 - 40	Pedagogia da EI (2006); Pós-graduação em: Educação Infantil: articulações com o Ensino Fundamental (2007); Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce (2015)	<b>Docência em EI:</b> 13 anos (3 anos em escola privada e 10 anos na SMED POA)	EMEF Professora 40 horas	5 a 6 anos (Jardim B)	Não houve	Todas as faixas etárias da EI.
Profe F	30 - 35	Pedagogia (2014) Pós-graduação em: Docência na Educação Infantil (2016); Psicopedagogia clínica e institucional (2017)	<b>Docência em EI:</b> 13 anos (7 anos em outras redes municipais e 6 anos na SMED POA)	EMEI Professora - 20h Coordenadora pedagógica - 20h Total: 40 horas	5 a 6 anos (Jardim B)	Não houve	Todas as faixas etárias da EI.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gostaria de observar que uma das entrevistadas alertou-me, logo no início da nossa conversa, que não se encaixava exatamente nos requisitos da minha população-amostra, pois ficou muito tempo afastada do contato direto com as crianças e sua experiência docente em Educação Infantil já não estava tão recente na memória para que relatasse suas práticas atuais. Mas decidi prosseguir com a entrevista, considerando que ela teria a contribuir com depoimentos da sua docência e que poderia aproveitar suas respostas na análise geral que pretendia fazer em meu trabalho. Sendo assim, ela não tinha as respostas que eu buscava exatamente, mas o conteúdo que ela trouxe me ajudou a respaldar a fala de outras professoras, a refletir sobre certos aspectos da educação escolar como um todo e a ampliar as possibilidades de reflexão acerca da docência. E, por isso, sou muito grata.

Sobre os dados gerados a partir de entrevistas, Duarte (2004, p. 221) descreve um pouco do processo que empreendi a fim de organizá-los para análise:

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise.

Tendo em vista o volume bruto dos dados gerados pelas entrevistas e as características da Análise de Conteúdo como técnica de tratamento de dados, que visa “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto [...] e permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades” (ANDRADE *et al.*, 2003, p. 6), foi possível interpretar o conteúdo das entrevistas e delinear quatro categorias para análise, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Percebendo as potencialidades e as limitações colocadas pelo tempo disponível para realização da pesquisa, pelos instrumentos utilizados, pela inexperiência e ritmo de trabalho da pesquisadora, dentre outras variáveis, essa escolha metodológica pareceu adequada. Considerando, também, que:

Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o

refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão. (MORAES, 1999, p. 32)

O próximo capítulo se propõe a responder à pergunta de pesquisa e consiste no cerne do trabalho, à medida que expõe os dados obtidos através das entrevistas realizadas e das análises alcançadas dentro dos recursos e do contexto envolvidos.

### 3 OS EFEITOS DA *EXPERIÊNCIA* DOCENTE NO PLANEJAMENTO COTIDIANO

Após a etapa de realização das entrevistas, da conversão das falas em texto, de um intenso período de leitura e releitura dessas transcrições, de produtivas conversas com o professor orientador e muitas reflexões acerca desse material, as respostas das professoras às entrevistas foram organizadas e analisadas em quatro principais categorias referentes aos efeitos da experiência docente no planejamento: o que foi levado, o que foi trazido, o que mudou ou se transformou e o que permanece. Tal organização foi feita para responder à seguinte pergunta: O que a *experiência* docente *levou, trouxe, mudou ou transformou e manteve* na sua maneira de pensar e realizar a tarefa de planejar? Que é, na verdade, uma leitura possível da pergunta motriz desta pesquisa, na medida em que elenca alguns dos efeitos da *experiência* docente percebidos no planejamento. Nessas quatro categorias, há subdivisões que visam facilitar o agrupamento dos dados e os tópicos de análise em que cada subtítulo anuncia as questões que foram percebidas nas respostas das professoras como efeitos da *experiência* docente na relação com o planejamento. As escolhas feitas nessa organização pretenderam, além disso, diante do volume de informações e dados produzidos pelas seis entrevistas, englobar ao máximo tal conteúdo, a fim de satisfazer as outras tantas inquietações que motivaram a elaboração de cada uma das questões do roteiro.

Antes de analisar as respostas, no entanto, gostaria de assinalar alguns dados que considero relevantes para esta análise. Das seis entrevistadas, quatro estão atuando com grupos de Jardim B – crianças de 5 a 6 anos – e uma com Jardim A – crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Ou seja, todas atuam na pré-escola – em que são atendidas as crianças da maior faixa etária da EI, exceto uma, que está atuando como diretora. Além disso, apenas uma professora não atua nem atuou como coordenadora pedagógica – pelo menos, não ainda. Esses dados, apesar de não serem estatisticamente significativos pela quantidade reduzida de indivíduos dessa população-amostra, me fazem levantar a hipótese de que tanto o cargo de coordenadora pedagógica como a docência na pré-escola – com crianças maiores – parecem ser preferencialmente destinados a professoras com maior tempo de carreira. Ou será que as professoras com certo tempo de carreira apresentam essa preferência? Ou haveria outras variáveis que relacionem esses dois aspectos? Enfim, isso suscitou uma dúvida sobre a possível relação entre o tempo de carreira e o

exercício dessas atividades em específico, fazendo-me cogitar que existe um reconhecimento de que os efeitos do tempo de docência tendem a contribuir com o desempenho da docência na pré-escola e da coordenação pedagógica. Todas as professoras cumprem 40 horas semanais de trabalho nas escolas. Duas professoras estão ocupando o cargo de coordenadora pedagógica e o de professora simultaneamente em 2020. Duas professoras estão atuando em escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) e as outras quatro em escolas municipais de educação infantil (EMEIs), sendo duas destas EMEIs Jardins de Praça (EMEIs JP). Esses outros dados interferem nas condições e recursos disponibilizados para planejamento, repercutindo diretamente nas respostas das referidas professoras (conforme Quadro 1).

A seguir, apresento algumas das respostas que considerei fundamentais para compreender a relação das seis professoras entrevistadas com o planejamento e a análise que foi possível realizar nesse contexto. As questões que compõem o roteiro da entrevista semiestruturada que gerou os dados para esta investigação estão reunidas no Apêndice B.

### 3.1 O QUE FOI LEVADO

Quando nos dedicamos a produzir experiência em relação ao vivido, tendemos a colher bons resultados. Dentre eles, a capacidade de abrir mão, de desprender-se das coisas que já não nos servem, que já não nos fazem sentido, em que deixamos de acreditar e, conseqüentemente, deixamos de fazer como fazíamos. A cada dia, semana, mês e ano, se nos permitirmos transformar pela *experiência*, vamos nos tornando pessoas diferentes, profissionais diferentes, com crenças, princípios e atitudes que o tempo e as reflexões nos trouxeram e despedindo-nos daquelas coisas que já fizeram parte de nós – nos constituindo e gerando aprendizados –, mas que resolvemos deixar para trás por vislumbrar outras possibilidades e maneiras de ser e agir que correspondem mais a quem somos no presente. Além disso, há condições hierárquicas que fogem da alçada de nossas escolhas e que produzem mudanças em nosso cotidiano profissional, às quais, mesmo vislumbrando prejuízo, devemos nos adequar e seguir trabalhando.

Nas falas das professoras entrevistadas, foi possível visualizar dois aspectos mais evidentes – que estão destacados a seguir – como aquilo que foi levado pela e da sua *experiência* docente, especialmente com relação ao planejamento pedagógico.

### 3.1.1 Práticas com Pouca ou Nenhuma Reflexão

A Profe A, por exemplo, apontou diferentes fases no seu modo de planejar o trabalho com as crianças, em função, muitas vezes, de orientações externas. Ela relatou práticas que foram caindo em desuso:

*“Quando eu ingressei na prefeitura, nós fazíamos o planejamento em cima da pesquisa socioantropológica. A gente ia nas casas das crianças, fazia as visitas domiciliares. E se falava muito na questão de conhecer a realidade do aluno e fazer o planejamento em cima da realidade do aluno. [...] Por uns bons 10 anos<sup>5</sup>, ficou uma lacuna bem grande na questão do planejamento, porque acabou cada um fazendo de um jeito. Uns trabalhavam só com datas comemorativas... [...] O meu planejamento ficou por um bom tempo assim: ‘no achismo’. ‘Ah, eu acho que isso é bom pras crianças, então, vou lá e faço’. Por falta de uma orientação da própria mantenedora e por falta até de uma legislação. Bom, aí vieram as áreas circunscritas. [...] Com a vinda das áreas circunscritas, tu não faz mais isso de todas as crianças fazerem a mesma coisa ao mesmo tempo, como se viu por muito tempo.”*

Antes de qualquer coisa, gostaria de destacar que o planejamento baseado em pesquisas socioantropológicas não está sendo considerado, aqui, por mim, como uma prática destituída de reflexão. Por outro lado, esse relato sobre as orientações para o planejamento demonstra, de acordo com o ponto de vista dessa professora, que os documentos intermediários entre o período em que se planejava realizando a pesquisa socioantropológica – aproximadamente entre 1995 e 2004, em função do projeto Escola Cidadã – e a publicação da BNCC em 2018 (MEC, 2018), como os RCNEI/1998 (MEC, 1998) e as DCNEI/2010 (MEC, 2010), por exemplo, não agiam de maneira tão direta na prática cotidiana das professoras de EI da Rede Municipal de Porto Alegre. Ou seja, a lacuna de orientações oficiais mencionada por ela se refere ao período entre os anos de 2005 e 2017, que corresponde à saída da administração popular e à chegada de uma gestão com concepções políticas e educacionais diferentes. Conforme Aguiar (2019, p. 36):

---

<sup>5</sup> A partir de 2005, com as mudanças na gestão municipal de Porto Alegre, foram sendo deixadas de lado as propostas do projeto Escola Cidadã – que orientavam/recomendavam o planejamento baseado nas pesquisas socioantropológicas.

[...] a RMEPOA havia passado por um hiato nas discussões da proposta política pedagógica. [...] Ao mesmo tempo foi um período em que professores e professoras constataavam problemas na assessoria pedagógica da SMED, que parecia desamparar as escolas ao demandar planejamentos específicos em uma rede de tradição coletiva.

Entendo isso porque essa mesma professora menciona a influência da BNCC em seu trabalho em vários outros momentos da entrevista, mas não cita os documentos anteriores a ela. Quando a mesma Profe A explica o “achismo” que orientou seu planejamento, pela “ausência de orientação da mantenedora e de uma legislação”, eu complementaria, como hipótese: será que também por falta de identidade pedagógica e de diálogo entre a equipe da qual fazia parte nessa época? Uma possibilidade seria, à luz das propostas indicadas pelo Escola Cidadã, dar continuidade ao trabalho como vinha sendo realizado, caso fizesse sentido para ela e para a equipe. Poder-se-ia, ainda, mediante consenso entre essa equipe, seguir um caminho próprio de organização do planejamento, de seleção e articulação do currículo, baseando-se em outras propostas, que não dependessem tanto de orientações oficiais e que pudessem dar suporte ao trabalho de todas(os) e de cada docente. No entanto, apenas uma análise mais aprofundada do contexto e do elenco envolvidos poderia indicar as possibilidades de ação para suprir tal lacuna. Considero que, caso essa perspectiva reflexiva e autodeterminada fosse assumida por parte das professoras em geral – no intuito de emancipar as decisões pedagógicas, organizacionais e curriculares de uma escola – se por um lado geraria autonomia, por outro exigiria disposição, diálogo e consenso entre a equipe de educadores(as), em busca de unidade e de fortalecimento de uma identidade pedagógica, que traria benefícios para todos os envolvidos; considerando, inclusive, os argumentos de Kramer (1997). Em suas palavras (KRAMER, 1997, *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 43):

[...] uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar. Isso significa, entre outras coisas, que esse planejamento não é estático, não poderá ser determinado ou outorgado por instâncias superiores à escola, já que a realidade de cada instituição conta uma história, refere-se a uma dada realidade e está inserida em um contexto socioeconômico e cultural que lhe é peculiar. Não existe um modelo a ser seguido, por isso se constitui em processo democrático de decisões e um organizador do trabalho pedagógico.

Já a Profe F mencionou as dificuldades enfrentadas no início da sua trajetória docente na EI, atribuindo-as principalmente à falta de conformidade entre sua

formação em Magistério – que foi realizado com habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e o concurso que realizou para atuar na rede de outro município:

*“Eu caí de supetão na Educação Infantil. Não conhecia nada, não entendia nada, comecei a procurar em mim algumas alternativas de adaptar o conhecimento que eu tinha do Ensino Fundamental pra Educação Infantil.”*

Sobre suas escolhas quanto ao planejamento ao longo da carreira e as práticas abandonadas, ela relatou:

*“Eu comecei muito trabalhando em cima das datas comemorativas. [...] Posso dizer que em 2010 eu tive uma grande transformação na minha prática. Parei de vez de seguir as datas comemorativas, os calendários. [...] Não era só eu que tinha, era costume de todas as colegas da escola usar aquelas cartilhas que tu comprava, sabe? Então ali tinha muitas atividades. Então era só xerocar as atividades e dar pras crianças. [...] Só que depois aquilo começou a me inquietar, eu comecei a estudar, comecei a ver que aquela minha prática não me representava mais enquanto professora. Então eu fui transformando a minha prática.”*

É possível dizer que, se o início do trabalho da Profe F foi marcado, de alguma maneira, pela mera reprodução de práticas e pelo uso de materiais pré-prontos, também nota-se um movimento autocrítico de sua parte, a partir de um certo momento, que foi gerando inquietações frente ao mecanicismo de suas escolhas iniciais. Nesse movimento, a providência com relação aos estudos foi de grande importância, inspirando-a a planejar e a ser professora de um jeito diferente do que vinha sendo. Ostetto (2012) demonstra a pobreza de sentido de práticas como as que, inicialmente, serviram de muleta para a Profe F, recomendando e louvando o abandono destas:

A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o dia da criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de "trabalhinhos", "lembrancinhas", dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum pensa no significado disso tudo para as crianças, se está sendo "gratificante", enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui, outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. (OSTETTO, 2012, p. 182)

A Profe D relatou mudanças drásticas ao longo da sua carreira. Afirmou que mudou muito desde o início até agora e que continua buscando aprimorar-se enquanto docente. Ela mesclou relatos sobre a sua postura como professora, seu olhar com relação às crianças e sobre o planejamento propriamente dito.

*“Fiz muitas coisas que me envergonho... Tipo, folhinha pronta. Isso era uma coisa que acontecia. Trabalhar com todo mundo junto, fiz muito disso. Até porque me dava essa falsa impressão de controle, né? Tu tem todo mundo sentado, tá todo mundo seguro, tranquilo... Aí eu consigo dar a minha aula. [...] A questão do próprio planejamento, eu tinha uma certa relutância pra escrever e tal. Tinha vezes que eu planejava só na minha cabeça, não registrava. Como não tinha uma cobrança mais formal, então levava assim mesmo, né? Então, tudo isso eu fui aprimorando. [...] As práticas abandonadas... Isso de trabalhar com todo mundo junto, de folhinhas prontas, não tem mais... E as propostas tinham que ser no papel, tudo tinha que ser no papel, o produto final era no papel. Isso é uma coisa que também não acontece mais. [...] E essa coisa de ‘não deu certo a proposta’, as crianças tinham que ficar fazendo. Mesmo que não gostassem, elas tinham que fazer, porque foi isso que eu planejei e elas tinham que fazer. Jamais eu levava em consideração que não tiveram interesse, que não tinha nada a ver essa proposta, não! Eu tinha planejado isso, tinha que ser feito.”*

Bem ao contrário dos argumentos de Ostetto (2012) e Bassedas, Huguet e Solé (1999):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2012, p. 177)

[...] ter as atividades planejadas não significa um esquema rígido com passos inalteráveis; também não quer dizer que se tenha tudo previsto, nem que seja impedida a inclusão de propostas. Ao contrário, um planejamento [...] orienta e ajuda a prática, permite adaptá-la às necessidades e aos interesses que vão surgindo e dá tranquilidade e segurança ao ensino. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.132)

A fala da Profe D demonstra um conjunto de visões e posturas herdadas, provavelmente, das experiências que teve como discente e que dizem respeito, como ela mesma aponta, à sua relação com controle, cobrança, segurança, dentre outras subjetividades. A esse respeito, considero que, mesmo tendo contato com diferentes teorias e princípios mais reflexivos e emancipadores durante a graduação em Pedagogia, é preciso ter muito bem fundamentados tais princípios para conseguir

incorporá-los em seu modo de exercer a docência. Além disso, é preciso dar tempo para conhecer-se e experimentar-se, a fim de delinear as limitações e potencialidades da implementação das teorias que admiramos, de acordo com nossas capacidades. Aquilo que nos é conhecido, que temos introjetado, mesmo que não represente o que acreditamos realmente, mas que sabemos reproduzir, se torna muito atraente quando ainda não conseguimos naturalizar nossas aspirações teórico-práticas em nosso fazer. Ou seja, quando ainda não definimos nosso jeito próprio de agir e de ser professor(a), quando não estamos confortáveis e seguros, apropriados dessas aspirações, acabamos recorrendo a um porto familiar, mesmo que o consideremos um retrocesso.

### **3.1.2 Tempo para Trocas entre Colegas**

A atual falta de tempo para as trocas entre as colegas, em decorrência das mudanças impostas pela presente gestão da SMED (2017-2020), é um aspecto alheio às escolhas feitas pelas docentes, mas reconhecido por elas como um prejuízo ao trabalho que realizam. As duas professoras de EMEF trazem um relato semelhante a esse respeito. Com essas mudanças, houve redução do tempo destinado formalmente para reuniões pedagógicas entre as equipes escolares, com consequências para todas as equipes docentes do cenário municipal porto-alegrense. A Profe E relatou:

*“O que eu sinto falta e que mudou nos últimos tempos, com a troca do governo, foi a nossa reunião semanal. Nós tínhamos uma reunião todas as quintas-feiras. [...] Foram muitas mudanças nos últimos tempos com relação a esses momentos de troca dos professores. [...] A nossa realidade agora é uma realidade praticamente sem trocas entre os professores. Se o pessoal da direção não se preocupa em colocar os momentos, por exemplo, da minha aula especializada com uma aula da outra turma - da minha colega de Jardim A - eu não consigo nunca encontrar com ela para a gente planejar juntas, a menos que a gente se fale num outro momento, por exemplo, de formação coletiva.”*

A importância das trocas entre as colegas professoras e com toda a equipe em cada escola será discutida mais adiante. Essas trocas são percebidas como algo fundamental e valioso para a qualidade do trabalho docente, estando atualmente deficientes em muitos casos devido, também, à redução dos momentos proporcionados em serviço para esse fim.

### 3.2 O QUE FOI TRAZIDO

Ao longo do tempo de carreira docente e da bagagem de aprendizados reunida nesse tempo, considerando todas as turmas que estiveram sob sua responsabilidade e suas respectivas famílias, todas as equipes das quais fizeram parte, as diferentes gestões da prefeitura com suas conseqüências para os docentes municipais, suas próprias potencialidades e deficiências, dúvidas, certezas, (in)sucessos, recursos, trocas, inspirações, ideias e esforços, cada uma das professoras entrevistadas foi se tornando o que é, o que buscou e o que conseguiu ser até agora. Foram incorporando e (re)significando práticas, escolhas, maneiras de ver e de agir que dizem muito sobre a sua caminhada estudantil e profissional, indo ao encontro das palavras de Augusto (2015, p. 117):

A experiência de ouvir e de se relacionar com um grupo de crianças ao longo de um ano; o conhecimento da comunidade; seus saberes acadêmicos, teóricos e práticos; as trocas com os colegas com maior ou menor experiência profissional, tudo isso compõe a diversidade de situações a que ele [o professor] é exposto todos os dias. A continuidade das reflexões sobre a prática, a possibilidade de planejar uma e mais outra vez, de verificar os resultados com o grupo e com as crianças, de registrar e comparar as diferentes reações das crianças, essas ações vão pouco a pouco permitindo que ao longo do tempo se constitua um saber que interroga, testa, confirma, cria, aprecia, marca, transforma. Um saber que só se constitui na experiência de ser um professor.

Algumas dessas (muitas) coisas foram destacadas nas respostas à entrevista e reunidas em oito tópicos a partir dos quais pretendo demonstrar aquilo que chegou e tocou a docência dessas seis professoras, que foi trazido pela e para a sua *experiência* docente e que nutre os planejamentos elaborados por elas.

#### 3.2.1 Novas Ferramentas como Auxiliares

No decorrer do tempo de exercício da docência – que se dá em instituições geográfica e subjetivamente distintas, em épocas e contextos distintos – as professoras entrevistadas revelam que vão utilizando diferentes ferramentas e recursos para realizar as tarefas docentes e produzir-se docentes. Algumas tecnologias vão caindo em desuso e sendo substituídas por outras; ou podem surgir e ser apenas incorporadas ao cotidiano de trabalho, somando-se às existentes. Na questão 3 do roteiro de entrevista, que indaga sobre os recursos utilizados na

construção do planejamento, todas as professoras mencionaram a internet como ferramenta de pesquisa e fonte de ideias. Algumas listaram mais objetivamente as plataformas mais acessadas como ferramentas de busca e pesquisa. Dentre elas: *blogs*, Google, YouTube, Pinterest e Instagram. Algumas dessas plataformas contêm perfis de escolas e de professoras do mundo inteiro, nos quais são publicadas imagens e/ou descrições de propostas e atividades que realizam no contexto em que atuam e que podem servir de exemplo e inspiração para outras professoras. Uma das entrevistadas mencionou que costuma acessar canais de contação de histórias através do YouTube e deu o exemplo de um desses – “Fafá conta”. Além disso, algumas professoras mencionaram grupos virtuais dos quais participam, onde também são lançados exemplos de propostas/atividades ou materiais utilizados no contexto da Educação Infantil, grupos de estudos, grupos temáticos de vinculação teórica etc. No caso das ferramentas de busca, as professoras descreveram que preenchem o campo de busca com algumas palavras-chave para situar aquilo que procuram e filtram os inúmeros resultados que surgem até encontrar alguma ideia que lhes pareça adequada ou adaptável àquilo que pretendem realizar com as crianças. Algumas também mencionaram a busca por textos e trabalhos acadêmicos como materiais de estudo que alimentam seus planejamentos e qualificam sua prática.

Sobre o uso da internet como ferramenta docente, a Profe D justificou: “*A internet vai tá sempre nos acompanhando, é da nossa época e, mais ainda, da época deles*” – referindo-se às crianças. As respostas de duas das professoras com mais tempo de carreira elucidaram um pouco a importância dessa ferramenta. Uma delas disse: “*São Google! Não sei como a gente vivia sem isso antigamente. Pinterest e Google funcionam!*” (fala da Profe C). Quando questionei a Profe B sobre as formas de pesquisa que utilizava antes de que a internet se tornasse tão fundamental, acessível e comum, ela respondeu, comparando:

*“Antes da internet era com as colegas, mas tinha isso mais de usar livros, biblioteca, né? Muita biblioteca. E mais a troca entre as pessoas mesmo. Agora a coisa vai longe, isso é legal, né? Lá atrás, a comunicação era bem limitada.”*

A Profe E disse, como as outras, que “*no sentido da pesquisa, eu uso muito livros e uso muito a internet. Acho que como ferramenta de pesquisa é muito válido. E aí tu tem que ver os objetivos que tu quer alcançar com essas propostas*”. Gostaria de aproveitar essa fala para ressaltar o papel da professora na utilização das

mencionadas ferramentas de pesquisa como fontes de ideias para compor o planejamento. Penso que cabe à docente, primeiramente, fazer a cuidadosa escolha das palavras-chave que utilizará para encontrar aquilo que busca de maneira mais eficaz; selecionar, dentre os resultados obtidos com a pesquisa, aqueles que mais se aproximam daquilo que se tem como objetivo de aprendizado e de desenvolvimento; e de adequar as ideias à realidade, ao contexto e à faixa etária do seu grupo de crianças. Todo esse processo só é possível em função do seu conhecimento, da sua formação, da sua *experiência* de vida e de docência, que apuram o olhar para melhor selecionar e adaptar as propostas que comporão o planejamento propriamente dito e identificar, à primeira vista, de que maneira elas podem suprir seus objetivos. No entanto, é preciso ter cuidado com a simples reprodução, sem analisar o que sustenta uma prática. Quando alguém apenas destaca uma ideia pronta e tenta aplicá-la tal e qual se pode ver, sem entender quais pressupostos teórico-metodológicos permeiam esta prática, corre o risco de esvaziar seu significado e provavelmente não terá condições de defendê-la por si mesmo. É preciso apropriar-se de modo mais aprofundado daquilo que rege a prática que se deseja trazer para seu grupo de educandos por meio do planejamento. Por outro lado, os objetivos, escolhas e posturas do(a) educador(a) é que conferem a intencionalidade e o encaminhamento das atividades propostas. É importante, também, avaliar a viabilização de tais ideias quanto aos recursos disponíveis em seu contexto de trabalho – sejam eles de pessoas, de tempo, de materiais, de espaço, dentre outros.

Esses relatos das professoras entrevistadas sobre o uso da internet e a minha vivência do mundo digital me fazem refletir sobre a comunicação. A internet, além de outras coisas, é um meio de comunicação entre as pessoas. Acredito que uma boa comunicação é baseada na troca, não apenas na emissão unilateral em que alguém disponibiliza um conteúdo para muitos terem acesso. O acesso ao conhecimento que a internet medeia é de extrema importância, não só para o exercício da docência, mas também para muitos outros fins. E poderia ser mais baseado no princípio da troca do que do usufruto puro e simples. Todas afirmaram que usam a internet para buscar ideias, mas nenhuma delas relatou que alimenta ou cogita alimentar as plataformas digitais, compartilhando as suas ideias e experiências. Essa reflexão não pretende fazer uma crítica a ninguém. É apenas a sugestão de um aspecto a se pensar, a se considerar enquanto prática, partindo da utilidade e da representatividade que essa ferramenta significa para o trabalho docente, elucidadas pelas respostas das próprias

professoras, e do tanto que cada professora tem a contribuir com as colegas através de sua *experiência*, da reflexão sobre essa experiência e do compartilhamento da mesma. Seria possível pensar, até mesmo, na criação de uma plataforma centralizadora de ideias. Uma fonte colaborativa, comum às professoras do Brasil e até de outros lugares do mundo.

### 3.2.2 Uma Organização Própria

Considerando os recursos e as reais condições de que as professoras dispõem para realizar a tarefa de planejar, as singularidades das trajetórias docentes vividas por elas e o suporte institucional que recebem, percebo que cada uma, com o passar do tempo, desenvolveu uma organização própria para conseguir exercer sua docência – que inclui suas maneiras de elaborar o planejamento e de lidar com o tempo.

Quanto ao que não pode faltar em seus planejamentos, elas listaram diferentes aspectos que podem solucionar esse questionamento levantado pela questão 2 da entrevista. A formulação da questão a tornou ampla, contribuindo para a pluralidade das respostas. Uma das professoras citou a organização como algo imprescindível para o planejamento. Outra mencionou a participação das crianças e as interações entre elas, insinuando que procurava planejar atividades e situações que demandassem ações das crianças, propostas ativas, de envolvimento direto em sua realização. E disse, ainda, que a faixa etária é algo primordial para pensar ou selecionar uma atividade, pois as atividades sempre devem estar bem adequadas à faixa etária do grupo com o qual se está trabalhando. Sobre isso, trago a fala de uma outra entrevistada, a Profe D, observando que ela julga haver uma deficiência na formação inicial das pedagogas:

*“Eu vejo que é falho o embasamento das professoras com relação ao desenvolvimento infantil. Eu acho que, se tu não entende do desenvolvimento infantil, tu perde muito. Tu não consegue entender por que tu tem que planejar determinadas coisas pra crianças de 3 anos, de 4, de 5... Então, tu tem que entender todo esse processo do desenvolvimento infantil. Não que seja uma coisa quadradinha, cada um tem o seu tempo, sim, mas o mínimo tu precisa ter entendimento pra poder estar atendendo essa criança da melhor forma possível, possibilitando experiências ricas pra ela.”*

Assim como a Profe D, Ostetto (2012) parece considerar positivo tal conhecimento referente aos aspectos do desenvolvimento infantil para a elaboração do planejamento. No entanto, alerta para outra importante questão:

Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança. Ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, e historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas [dentre outras coisas] pelo seu contexto ou origem sociocultural. (OSTETTO, 2012, p.184)

Ainda assim, considero importante ter amplo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, como defendeu a Profe D. Pressupondo que esse conhecimento não será tomado de maneira rígida e padronizada ou padronizante. É necessário que professores e professoras estejam atentos e sensíveis também às singularidades dos sujeitos educandos, a fim de atendê-los com respeito e qualidade. A vinculação entre o desenvolvimento infantil e a faixa etária das crianças é, portanto, apenas um dos aspectos a serem considerados na elaboração dos planejamentos pelas professoras – bem como o contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas – sempre de maneira relativa, cuidadosa e atualizada através do acompanhamento cotidiano das conquistas e aprendizados dos pequenos. A consideração desses aspectos tende a gerar desdobramentos concretos nas escolhas docentes, repercutindo em seus planejamentos, proporcionando continuidade e encadeamento na educação coletiva desses sujeitos. O ponto de vista apresentado por Ostetto (2012, p. 195) parece convergir com tais considerações, quando ressalta a importância de atentar às crianças e de rever nossas prioridades:

Não raro, para organizar o cotidiano educativo recorremos ao modelo, ao ideal, à “criança do livro”, e então produzimos uma relação e um conhecimento didatizados, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na “atividade”!

A Profe E listou mais objetivamente as coisas de que faz questão de incluir em seus planejamentos: brincadeiras dirigidas, propostas com música e contação de

histórias utilizando diferentes recursos. Outras duas – as Profes A e D – mencionaram aspectos mais logísticos como imprescindíveis: tempo, espaço, material e agrupamento. Afirmaram que a previsão desses aspectos sempre deve constar na descrição das propostas. Uma delas observou a necessidade de sempre ter um plano B para o caso de “não dar certo” aquilo que foi planejado.

Algumas das entrevistadas, especialmente as Profes D e E, ressaltaram a importância dos registros que produzem a partir das propostas que realizam com a turma e da convivência com as crianças, das suas impressões, das falas das crianças e das avaliações para a elaboração dos planejamentos subsequentes. Sabe-se que um planejamento baseado nos próprios registros docentes sobre o grupo de crianças que se acompanha tende a ser mais efetivo, qualificado e significativo, pois, através dos registros e avaliações do que já aconteceu, é possível dar continuidade a propostas, lançar novos desafios, envolver mais as crianças e despertar sua curiosidade. Apontaram, também, que a professora deve estudar para planejar, para elaborar e realizar projetos e propostas com as crianças e que deve enriquecer seus conhecimentos acerca dos assuntos que pretende desenvolver com seu grupo. Essa também é a posição de Barbosa e Horn (2008, p. 45) quando dizem que:

[...] o professor deverá preocupar-se em estudar de modo aprofundado a temática a ser focalizada, explorando-a e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Isso permitirá a adequação das atividades planejadas, bem como dos materiais e recursos que poderão dar suporte à aprendizagem.

E também é a lógica dos projetos de trabalho da “parte cheia do planejamento” de Junqueira Filho (2005; 2014), que argumenta que tudo o que uma professora ou professor apresenta, propõe, sugere, convida as crianças a realizarem, experimentarem e vivenciarem, precisa ser resultado de estudos sistemáticos desses profissionais, uma vez que têm como objetivo conhecer as relações das crianças com as linguagens-objetos de conhecimento que são apresentados em diferentes situações de aprendizagem:

Os projetos de parte cheia são elaborados pelos professores, em trocas e parcerias entre si e com a equipe de coordenação e direção, revelando a intencionalidade, o repertório e a compreensão dos profissionais em relação a tais conteúdos-linguagens. São elaborados inicialmente no período em que as crianças estão de férias e acionados desde o primeiro dia das crianças na escola, para ir preenchendo a parte vazia do planejamento e, dessa maneira,

compor e dinamizar a rotina e colocar em funcionamento a produção da relação pedagógica. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 43)

Quanto à sucessão dos passos que compõem a elaboração do planejamento, também solicitada pela questão 2, cada professora sintetizou seu processo de maneira própria, demonstrando, dentre outras coisas, maior ou menor participação das crianças na composição desse planejamento. O texto da questão não mencionava a participação das crianças, mas entendo que, se costumasse ser uma prática intencional por parte das professoras, apareceria explicitamente em suas falas. Algumas delas citaram de maneira mais direta e intencional essa participação, outras apenas sugerem que ela acontece, sem explicitar ou deixar claro como isso se dá. Algumas, ainda, descrevem a elaboração do planejamento como um processo bem individual e, de certa maneira, unilateral.

A Profe A descreveu:

*“Tu começa fazendo essa observação, fazendo essa análise do grupo, das especificidades de cada criança pra poder buscar. Por exemplo, tu vai estudar sobre determinado assunto, vai querer trabalhar com as crianças sobre determinado assunto... O professor tem que estudar esse assunto. Então a gente também aprende junto, ao fazer esse planejamento. Então, eu escrevo aquele planejamento, vou atrás de materiais pra poder conseguir colocar ele em prática. Tu tem que buscar material, tu tem que buscar formas de fazer com que a criança participe.”*

Em resumo, ela conta que observa as crianças e, a partir dessa observação, aponta e seleciona os assuntos que entende como relevantes ou necessários, estuda, faz pesquisa sobre os temas selecionados, registra o que selecionou em forma de planejamento e vai em busca de materiais e recursos para implementar o que planejou.

Já a Profe C traçou o surgimento do planejamento mais amplo, da construção de um projeto:

*“Eu começo pela observação deles. Depois, eu faço tipo um esquema, eu pego uma pergunta e começo a puxar setinhas, várias perguntas que eu observei neles, várias hipóteses que eles levantaram. Às vezes, não tem nada a ver com o que é, mas eles levantaram. Aí a gente começa a levantar pontos a serem estudados e dali eu monto a estrutura mais tradicional de um projeto mesmo, que é a justificativa, os objetivos gerais e específicos, a bibliografia e as ações.”*

A Profe D resumiu em uma frase extremamente concisa seu processo: “*Tem que apresentar pra eles [para as crianças] e ver esse retorno, depois dar uma estudada em cima daquele teu planejamento pra depois colocá-lo em prática.*”

A Profe E conduziu a descrição solicitada das etapas por outro caminho, referindo-se aos planejamentos de maneira encadeada, de quando já conhece um pouco o grupo de educandos:

*“Os passos que eu vou construindo a partir de um primeiro planejamento, por exemplo, vão dar sequência àquilo que eu vi que tá dando certo, que tá funcionando. Eu vou pensar o que vai trazer, assim, mais curiosidade, que eles vão poder construir alguma hipótese, que eles vão poder ou vão querer dizer, pensar, imaginar e poder compartilhar com os colegas.”*

A maioria delas expressou que não considera que haja uma conclusão para o planejamento, que ele é aberto, dinâmico. Ou que só se conclui após a realização daquilo que se planejou, que o fechamento é o relato, o registro posterior.

A questão 7 da entrevista questiona sobre o tempo para planejar: Como você lida com o tempo para elaborar o seu planejamento? Quanto tempo você leva, em média, para elaborar o seu planejamento? Que momento(s) e espaço(s) você utiliza para realizar esta tarefa? Essas condições são de sua escolha ou são decorrentes de motivos alheios à sua vontade? Se não acontecem por escolha sua, como você gostaria que acontecesse? O que isso implica na qualidade do planejamento?

Inspirada nas falas recorrentes de professoras com quem convivi e tive contato sobre o tempo ou a falta dele para dedicar às tarefas docentes, em especial ao planejamento, elaborei essa questão. Elaborei-a, sobretudo, a fim de verificar como se dá o aproveitamento do tempo disponibilizado em serviço para a realização dessas tarefas, considerando que “é sabido que uma das características do trabalho docente é que professores e professoras trabalham frequentemente para além de sua carga horária, e tradicionalmente grande parte leva trabalho extra para casa” (HYPOLITO *apud* AGUIAR, 2019, p. 61). Junto a isso, busquei descobrir o que os usos do tempo dizem sobre o planejamento e conseqüentemente sobre o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, especialmente nos contextos da rede municipal porto-alegrense relatados pelas professoras da população-amostra em questão. Que escolhas são feitas em detrimento do tempo que se tem para elaborar essa tarefa-ferramenta tão importante? Ou, ainda, como a *experiência* docente reunida ao longo dos anos contribui com o uso do tempo para realizá-la?

As respostas variaram de acordo com a situação de cada professora, tendo em vista os cargos acumulados, o tipo de escola em que trabalham, suas escolhas e organização individuais para lidar com o tempo e o conseqüente local utilizado para realizar o seu planejamento. Apesar dessas variações, houve muitos pontos em comum nas respostas das entrevistadas. Todas elas manifestaram que gostariam de ter mais tempo em serviço para poder dedicar ao planejamento. Algumas mencionaram que gostariam de poder contar, por exemplo, com uma profissional volante para substituí-las junto às crianças a fim de aumentar seu tempo dedicado ao planejamento sem que fosse preciso complementar esse tempo, realizando-o fora da escola e do seu expediente de trabalho. As professoras das EMEl costumam utilizar o tempo das aulas especializadas – que geralmente são de Música e de Educação Física –, em que os professores especializados ficam responsáveis pela turma, para que elas possam se ausentar da interação com as crianças e se dedicar ao planejamento. Mas assinalaram que esse tempo é insuficiente e que há muitas outras demandas do trabalho docente a serem realizadas que acabam desviando esse tempo do planejamento para outros fins. Já as professoras da EI que atuam em EMEFs acabam usufruindo das mesmas condições de trabalho das profissionais docentes do EF, consideradas por elas como condições mais adequadas. Algumas mencionaram a Lei do Piso do Magistério. De acordo com a Lei Federal nº 11.738 (BRASIL, 2008, s./p.), “o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada de trabalho”, ou seja, as professoras devem poder utilizar um terço da sua carga-horária de trabalho para se dedicar ao planejamento pedagógico e a outras tarefas docentes.

A Profe A está há menos de um ano como diretora da EMEl onde trabalha, ou seja, sua docência permanece perfeitamente viva na memória. Iniciou sua resposta dizendo que “*o tempo é o grande problema do planejamento*”. Afirmou que, enquanto professora, costumava planejar em casa, geralmente nos finais de semana, utilizando seu tempo fora do expediente e do espaço escolar para elaborar o planejamento. Ela disse que o tempo destinado ao planejamento em serviço era muito pouco e que acabava utilizando esse tempo na escola para dar conta de outras tarefas burocráticas e imprescindíveis à realização do trabalho docente, como o registro digital da frequência das crianças à escola, o atendimento às famílias das crianças, os registros docentes sobre a implementação do planejamento e, como ela mesma disse sobre as tarefas adjacentes à de planejar: “*fazer o planejamento, a questão do registro, buscar*

*materiais, organizar tudo pra ser colocado em prática demora um pouco, né?”*. Disse que apenas recentemente as professoras-referência passaram a contar com o tempo das aulas especializadas para poder realizar o planejamento e que mesmo assim é um tempo insuficiente – dois períodos por semana com cerca de 1 hora e 20 minutos cada. Quando ela conseguia usar o tempo disponibilizado para planejamento na escola, costumava fazê-lo em uma sala de reuniões, onde há computadores com acesso à internet. Afirmou que esse é o espaço mais adequado de que a escola dispõe para esse fim.

Quanto à organização do registro e o uso do tempo, diferenciou:

*“Se eu tenho que fazer a tabela<sup>6</sup> e tenho que, também, elaborar a outra parte que fala dos objetivos, da intencionalidade pedagógica, isso demanda mais tempo. Mas se é só elaborar a tabela, em um turno eu consigo fazer. Isso na minha casa, né?”*

Apontou que falta tempo, também, para reunir-se com a equipe de educadoras auxiliares para planejar conjuntamente com essas outras profissionais que convivem com a turma. Disse que, de seu ponto de vista, isso poderia enriquecer muito o trabalho. Uma das implicações negativas de realizar o planejamento fora do seu expediente, no final de semana por exemplo, é a falta de acesso à biblioteca da escola e a impossibilidade de verificar se poderá contar com um livro específico que gostaria de incluir em suas propostas ou com algum outro material disponível apenas na escola.

A Profe B explicou um pouco sobre a organização do tempo para planejamento que acontece na EMEF onde trabalha e sobre a sua relação com essa organização, imbuída da visão que construiu durante o tempo em que ocupou o cargo de supervisora nessa mesma escola:

*“Em toda a rede municipal, esse momento de planejamento fora da escola acabou. Existe uma lei que diz que o professor não pode dar mais do que tantas horas, né? Então não se perdeu isso porque existe a lei. Mas, hoje em dia, o professor que tem quarenta horas tem um turno pra fazer esse planejamento fora. Então, tem uma tarde na semana que eu ‘não trabalho’. Às vezes, eu uso esse tempo pra*

---

<sup>6</sup> A organização do registro do planejamento em forma de tabela está descrita na subseção Registro e Organização. Nesse caso, a professora se refere a uma maneira mais rápida ou simplificada de registrar o planejamento semanal que realiza, na qual indica, esquematicamente, os dias da semana, os horários de cada um dos momentos e as atividades que serão desenvolvidas em cada um deles, quando não se trata de momentos recorrentes diariamente, como alimentação, higiene, pátio, sono, por exemplo.

*planejamento e, às vezes, eu uso outros horários e também o meu tempo em casa. Eu tento usar bem menos o meu tempo em casa do que eu usava, tento fazer tudo na escola, porque, hoje em dia, eu não tenho mais esse tempo que eu tinha em casa, é uma coisa meio de revolta. Porque antes eu achava assim: ‘eu já tenho esse tempo disponível, então eu vou fazendo’. Agora não, eu coloco um limite. Eu tenho os horários de planejamento na escola, que são ‘janelas’ pra fazer o planejamento ou algum atendimento a alguma família com a orientadora, então eu tento fazer nesses momentos e nos momentos que sobram em casa.”*

Em sua fala, a Profe B se refere à Lei do Piso do Magistério que, em seu parágrafo 4º, dispõe que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Quanto às recentes mudanças que aconteceram na Rede Municipal de Porto Alegre, Aguiar (2019, p. 61-62) explica que:

Na RMEPOA, desde a implementação da lei do piso, em 2009, permitia-se que o professor pudesse fazer parte da sua carga horária de planejamento fora da escola, período da semana que era conhecido como HAFE (hora atividade fora da escola). Em geral, esse período compreendia um turno a cada cinco de trabalho [...]. Entretanto, no início de 2018, a SMED determinou que professores e professoras fizessem toda sua carga horária na escola [...]. A nova regra permitia que apenas professores e professoras que lecionassem 40 horas, em sala de aula, na mesma escola [...] pudessem fazer apenas um turno de planejamento fora da escola.

A Profe E trouxe sua experiência docente anterior – em EMEI – e a atual em EMEF, porém fez um relato diferente daquele da Profe B – que também trabalha em EMEF. A Profe E relatou que:

*“Na EMEF, a gente tem períodos pra elaborar o planejamento da gente. Os momentos em que a turma tem hora do conto, educação física, aula de música são períodos que o professor tem pra fazer suas pesquisas, pra elaborar ou coletar material [...].”*

Pedi que ela esclarecesse se consegue realizar tudo na escola e nesse tempo que descreveu como disponível para as tarefas extraclasse. Afirmou que “sim, tudo na escola. Eu não trago trabalho pra casa.” E comparou: “Na EMEI é o contrário, a gente faz praticamente todo o trabalho em casa”. Depois, explicou:

*“Pra quem tá na EMEI, não é essa a realidade [das EMEFs]. Principalmente pra quem trabalha com os bebês. Porque a gente mal consegue sair da sala pra respirar, fazer um lanche e ir ao banheiro. [...] A gente, na EMEI, tem que ficar encontrando lugar, encontrando momentos pra poder elaborar esse planejamento. E eu acho isso bem complicado porque tu depende muito do andamento da turma,*

*e as turmas menores são muito mais dependentes dos adultos. Então, a gente quase nunca tem esse momento assim: 'Bom, agora vou parar, vou sentar e vou pensar'. Não tem! É muito difícil."*

Reunindo essas duas diferentes experiências como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre, a Profe E considera:

*"São duas realidades da rede que deveriam ser uma só. E eu acredito e defendo que deveria ser igual pra todos, que todos os professores pudessem ter esse tempo de planejamento, de poder sentar, pesquisar e conversar com a bibliotecária, [...] ou, até, ir conversar com a coordenação pedagógica, com a supervisão, pra ter alguma outra ideia pra complementar o que tu tá pensando. [...] E é por isso que a luta sempre foi muito grande da Educação Infantil pra se igualar às EMEFs, pra que houvesse essa mesma visão de que os professores precisam, sim, de tempo pra planejar, precisam, sim, de tempo pra se reunir, trocar ideia, precisam de formação, precisam parar e respirar, nem que seja."*

Ela finalizou sua resposta com importantes apontamentos sobre as implicações do tempo na qualidade do planejamento:

*"Eu acredito que a gente tenha muito mais qualidade no planejamento quando a gente tem tempo pra fazer isso, quando a gente pode aproveitar os recursos da própria escola. [...] A gente podendo fazer esse trânsito, trocar ideias, pesquisar, porque a gente tem tempo pra isso, tem um lugar adequado, pode parar pra pesquisar. Não são as melhores condições, às vezes é só um computador na sala dos professores que tem que aguardar pra usar, enfim... [...] podendo ter esse momento pra tu poder fazer o planejamento já enriquece porque tu vai lançar mão de muito mais coisas, de muito mais recursos, de muito mais pesquisa, materiais diversificados, enfim..."*

As Profes D e F se dividem entre docência e coordenação pedagógica, e ambas afirmam que o segundo cargo interfere no tempo dedicado às atividades de professora. No entanto, elas lidam de maneiras diferentes com esses tempos e responsabilidades.

A Profe F, em consonância com a fala da Profe E, reclama que as professoras de EI da Rede Municipal de Porto Alegre deveriam ter o direito a um terço da jornada de trabalho para planejamento, como prevê a Lei do Piso do Magistério que, de acordo com seu parágrafo 2º, sugere que os profissionais docentes da Educação Infantil deveriam exercer esse direito, assim como os demais, já que a Educação Infantil é oficialmente a primeira etapa da Educação Básica e:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência [...], planejamento, [...]

educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2008, s./p.)

Semelhante à fala da Profe A referente ao volume de tarefas docentes e ao tempo destinado a elas, a Profe F manifestou:

*“Eu tenho uma hora e meia na terça e uma hora e meia na quinta. É horrível! Tu já tem que ir pro teu planejamento muito focada no que tu precisa, no que tu vai fazer. Porque uma hora e meia passa voando. Daí, além de tu ter que planejar, tu tem que fazer os registros, tu tem que fazer a pesquisa... Às vezes, a gente usa esse momento pra atender alguma família. Tu tem que, às vezes, nesse momento, fazer alguma organização da sala que tu precisa. Então é muito pouco, muito pouco!”*

Ela afirmou que costuma fazer todo o trabalho docente na escola, utilizando as 3 horas semanais viabilizadas pelas aulas especializadas e complementando com uma hora e meia de intervalo de almoço, que ela utiliza diariamente para tentar dar conta de seus afazeres docentes sem levar trabalho para casa. E utiliza um dos três seguintes espaços da própria escola para realizar o planejamento: a sala dos funcionários, a biblioteca ou a sala das crianças da sua turma, quando está desocupada. Complementou, traçando o que consideraria ideal: *“Se, pelo menos, pudessem ser as três horas seguidas já seria melhor. Mas o ideal pra mim seria um terço da nossa carga horária pro planejamento e que fosse corrida, não pingada.”*

Sobre as condições serem ou não de sua escolha e as implicações na qualidade do planejamento, a Profe F afirmou:

*“Eu acho isso muito errado, porque eu acho que eu tenho o direito de fazer meu intervalo. Só que, entre eu trabalhar mais na escola ou trabalhar mais em casa, eu optei por trabalhar mais na escola. Então, eu uso o meu intervalo pra isso, porque o tempo que a gente tem não é, nem de perto, o suficiente pra a gente dar conta de tudo que a gente gostaria de fazer com as crianças e nem pra manter a qualidade do trabalho.”*

Ela supõe que, se não utilizasse esse tempo extra, as propostas do seu planejamento seriam menos sonhadoras, mais simplificadas e que repercutiria em pareceres avaliativos menos detalhados e personalizados do que os que costuma elaborar.

Atualmente, a Profe D também é coordenadora pedagógica da sua escola, esta, porém, é uma Jardim de Praça. As EMEIs JP costumam ser escolas menores, com menor número de crianças, somente com turmas de pré-escola atendidas apenas

em meio turno. Essa professora afirmou que “*muitas vezes a coordenação atropela a professora*”. Explicou que frequentemente precisa utilizar o tempo que seria dedicado ao planejamento pedagógico na escola para dar conta de outras tarefas e demandas dos dois cargos. Somando-se às respostas anteriores e referindo-se às aulas especializadas, ela relatou que “*esse é o tempo que a gente tem de fato pra planejar, mas é pra planejar e pra todo o resto. Então, muitas vezes eu planejo em casa, nem sempre dá pra planejar na escola*”. No entanto, ela encara com uma lúcida resignação o uso do tempo para planejamento fora da jornada de trabalho, demonstrando disponibilidade e comprometimento com a qualidade do mesmo:

*“Mas eu entendo, acho que isso também faz parte do papel do professor. Não é o ideal, mas se tu quer uma coisa de qualidade, se tu tá realmente pensando nesse planejamento com seriedade, tu vai planejar da melhor maneira possível, e se tiver que ser em casa, vai ser em casa.”*

Afirma que leva em torno de uma hora e meia para elaborar seu planejamento, sem detalhar o uso desse tempo, e que antes de assumir a coordenação pedagógica conseguia, sim, realizar o planejamento docente na escola.

Como professora de EMEI JP, sem outros cargos acumulados, a Profe C brincou: “*Como é que a gente lida? A gente não lida, a gente fica louca. A gente não tem o tempo*”. Concordando com as outras entrevistadas, afirmou que:

*“[...] o tempo da Escola Infantil é uma coisa que não existe muito assim. É só ‘se’ der tempo. Ao contrário da Escola Fundamental, a gente não tem aquele tempo pra planejamento, um dia ou uma manhã toda pra planejar.”*

Relatou, então, como costuma se organizar frente a isso e à soma de afazeres docentes:

*“Eu começo a observá-los e começo a pensar. Num desses horários que a gente tem (de aulas especializadas), a gente senta e bota no papel. E também tem que fazer o relatório do que a gente tá fazendo, e também tem que fazer o tal do livro da turma e preparar o material etc. Então, se tu for ver, um turno pra isso é pouco tempo. Então tu vai na biblioteca da escola e começa a procurar livros sobre aquele assunto que tu quer trabalhar. Só de procurar livro, tu já usa meia manhã.”*

Diferenciou as etapas do seu planejamento, descrevendo:

*“Montar o projeto mesmo com o que eu vou trabalhar, aquela parte bem escrita mesmo, eu monto em casa. Porque na escola não dá tempo, e a gente não consegue. Não tem computador suficiente pra a gente usar. [...] Não tem espaço sem barulho de gente passando ou conversando. Então, muita coisa eu faço em casa. Na escola, eu costumo é organizar, separar livros, as planilhas... Mas os planejamentos, relatórios e a minha reflexão sobre o que estamos fazendo e como as crianças tão reagindo, eu costumo fazer em casa.”*

Assim como as outras professoras, também manifestou seu descontentamento:

*“Como eu queria que acontecesse? Eu gostaria que a Educação Infantil tivesse o mesmo espaço pra planejamento que o Ensino Fundamental. E não digo que seja ideal, mas já é bem mais certo que o nosso. [...] Na escola fundamental tem o dia tal pra reunião, [...] pra planejar. [...] Nós não temos, então quando dá, a gente faz. Então, eu gostaria que tivesse. Porque na lei a gente é Educação Básica, mas na prática não é. Porque a gente não tem os mesmos direitos, ou a mesma estrutura de escola pra que isso aconteça.”*

Completou, demonstrando concordar com a fala da Profe D e afirmando que:

*“[...] isso implica a qualidade, porque é sempre uma correria. Dá pra fazer, não é que seja motivo pra não fazer. Só tem que correr mais. Então aquelas que querem ter uma desculpa pra dizer que não dá vão dizer que não trabalham em casa, que é um direito que elas têm, né? Tem muita professora que diz que não faz o planejamento ideal, ou não tem essa prática porque dizem que não dá tempo, porque na escola não dá mesmo.”*

As respostas das professoras sobre a organização do uso do tempo para planejamento convergem e divergem simultaneamente. Seus depoimentos explicitam as condições semelhantes que lhes são proporcionadas institucionalmente para realizar as tarefas docentes e a multiplicidade de visões e de maneiras de se organizar frente a essas condições, em função dos diversos fatores que influenciam essa organização. Apesar de esta seção ter sido um pouco exaustiva, foi possível evidenciar essa multifacetada relação entre a docência e o tempo institucional – que era um dos objetivos da questão 7 da entrevista.

### **3.2.3 Estudo e Qualificação**

A graduação em Pedagogia não encerra a etapa de estudos na vida daquelas professoras que pretendem exercer a profissão com qualidade e aprimorar-se constantemente. Pelo contrário, a continuidade da formação docente se torna quase um pressuposto para quem opta por essa carreira e se compromete com ela. Em

diversos trechos das respostas das professoras entrevistadas, elas mencionaram a importância dos estudos que realizaram e realizam e as contribuições trazidas pelos mesmos, sejam eles formais ou autônomos, a fim de qualificar progressivamente seu trabalho como docentes, com reconhecidas consequências em seus planejamentos.

A Profe F, citada anteriormente com relação às práticas abandonadas ao longo da sua carreira, quando questionada sobre as inspirações que a auxiliam a compor seu planejamento, afirmou que não tem autores em mente para citar, mas que se inspira em algumas práticas com as quais teve e tem contato, como o brincar heurístico, a organização da sala por espaços circunscritos, atividades com materiais não estruturados, as publicações e formações de professores que o professor Rodrigo Saballa de Carvalho promove, o material produzido no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)<sup>7</sup>, coordenado por Paulo Fochi, e a abordagem de Reggio Emilia à Educação Infantil. Relatou que sua escola tem uma proposta muito presente de educação ambiental e que isso também inspira e reverbera em sua prática, principalmente, com o uso de materiais reciclados/reutilizados e pela opção de trabalhar ao ar livre, em contato com a natureza sempre que possível. Disse que ultimamente tem feito pesquisa de maneira mais visual, percorrendo páginas de redes sociais como Pinterest e Instagram e que dali aproveita muitas ideias de propostas e materiais que utiliza na prática com o seu grupo de crianças. Afirmou que a receptividade das crianças às propostas que vêm dessas novas inspirações é muito positiva. Me pergunto, no entanto, de que maneira ela entra em relação com tais referências. Será que as implementações que promove são frutos de alguma elaboração de sua parte? Será que estabelece uma busca suficientemente aprofundada, crítica e reflexiva a ponto de compreender e incorporar inclusive os pressupostos que as fundamentam?

A mesma Profe F considera importantíssima a contribuição da sua formação com mais especificidade em EI, aposta em novos estudos e reconhece, ainda: *“Mas o pós foi fundamental, assim, pra consolidar essa professora de Educação Infantil. E, mesmo fazendo o pós, eu ainda sinto necessidade de buscar mais”*. No encerramento da nossa conversa-entrevista, ela demonstrou a louvável preocupação em seguir

---

<sup>7</sup> “O Observatório da Cultura Infantil – OBECI – é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que nasceu em 2013, idealizada e coordenada por Paulo Fochi, que reúne um grupo de seis escolas de quatro municípios do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo e Veranópolis). De forma independente a instituições universitárias, esse observatório surgiu com a finalidade de criar um grupo de profissionais da Educação Infantil com interesse particular na reflexão e transformação de seus contextos” (OBECI, 2020).

estudando e destacou a importância das trocas possibilitadas pela produção acadêmica:

*“Os TCCs que vocês fazem da Pedagogia [da UFRGS] são maravilhosos, e a gente consegue aproveitar muito, enquanto professora, pra estudar e se atualizar sobre as novidades do campo pedagógico.”*

A Profe D demonstrou estar em um momento distinto de aprendizado, autoconstituição e qualificação da sua docência, além de estabelecer uma relação diferenciada com os estudos. Mesmo que o recorte a seguir não expresse a totalidade dessa relação e as maneiras como ela descreve essa autoconstituição, posso assegurar – por ter acesso a todo o conteúdo das entrevistas – que isso se verifica. Ela relatou as mudanças repentinas e os encaminhamentos guiados pelos estudos que produziu em sua prática:

*“E eu falei: ‘Não! Não quero mais nada pronto!’. [...] Eu tive um insight de que eu tinha que ser diferente. Mas ninguém me incentivou a que caminho trilhar. [...] Eu não sei como é que eu tenho que fazer daqui pra frente. Daí quando eu voltei a estudar, aí foram aparecendo as situações, as leituras, os estudos... Foi o que me deu o norte.”*

Tal relato demonstra, então, certo desamparo teórico pelo qual ela passou na própria escola. Apesar de não ficar claro se ela buscou referências em seus pares da época mas não os obteve, é possível supor que ninguém ao seu redor tivesse um aporte teórico-metodológico mais interessante que o dela para alimentar suas inquietações e ajudá-la a guiar as mudanças que pretendia promover em sua prática. Com isso, precisou buscar por iniciativa própria, fora do seu contexto de trabalho, os novos caminhos pelos quais aspirava conduzir a sua docência. Essa professora manifestou, em vários momentos da entrevista, uma ânsia por renovar e alinhar suas práticas e concepções, uma necessidade e ímpeto de estudar, atualizar-se, evoluir e acompanhar as infâncias ao longo do tempo, na tentativa de compreendê-las e atendê-las cada vez melhor. Demonstrou preocupação em não estagnar, em não se tornar uma profissional com ideias e práticas obsoletas, por assim dizer. E se preocupa, também, que as demais professoras façam o mesmo. Essa impressão ficou evidente ao longo da conversa que tivemos. Já a Profe C, na resposta dada a outra questão, abordando essa necessidade de renovar-se e de focalizar os educandos,

comentou: “As crianças também vão mudando muito de um ano pro outro, então as coisas não se aplicam mais, ou se aplicam, mas de um modo diferente”.

Tais recortes das entrevistas demonstram a necessidade de estarmos sempre atentas(os) ao que acontece, especialmente na produção de conhecimento que circula em um nicho específico, como a Educação Infantil. Independentemente do tempo decorrido desde sua graduação, se ela está exercendo a docência, deve buscar inteirar-se daquilo que existe e que surge como reflexão pedagógica, buscando aprimorar sua prática a qualquer tempo.

A Profe E listou suas inspirações – que aparecem mais adiante – e, após essa listagem descritiva, ela contou como se relaciona com essas inspirações e que contribuições elas trazem para o seu trabalho:

*“São leituras pra gente ter uma ideia e ir trazendo pra gente [aquilo] com o que a gente se identifica. Tem áreas que tu vai ter mais facilidade de trabalhar, que talvez tu não precise pesquisar tanto, né? E outras áreas que, daqui a pouco, tu precisa dar uma conferida pra ver se tu tá fazendo tudo que tu poderia ou o que tu pode acrescentar. Acho que essas leituras e tantas outras, que a gente vai descobrindo e vai pesquisando, a gente pode usar muito como uma inspiração pra gente poder melhorar o nosso trabalho.”*

Com relação à influência das inspirações no seu planejamento, a Profe D mencionou e comentou:

*“As inspirações que vêm de Reggio Emilia, o próprio Loris Malaguzzi, a Carla Rinaldi, Hoyuelos, o Paulo Fochi – no que eles me inspiram... É tentar sempre que esse planejamento não seja um mero preenchimento de tabelas, mas que seja uma coisa refletida, realmente dialogada, repensada, discutida com todos os meus pares... com as crianças, com os outros professores da escola... visando sempre a criança. O planejamento é muito importante, né, não é somente esse preenchimento de tabelas e deu, e se coloca em prática, se ‘aplica’. Acho que tem que ser repensado, sim, todo o tempo. E a gente tá lá pra isso, né, pra repensar isso tudo.”*

Seu relato vai ao encontro do que considera Ostetto (2012, p. 177):

Planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

### 3.2.4 O Destaque da BNCC como Documento Orientador do Planejamento

Ao formular a questão 6, eu quis investigar qual é a real relação da docência com os documentos orientadores e a legislação educacional de modo geral. Buscava descobrir se há de fato alguma influência direta do conteúdo de tais documentos na prática docente, saber se há entendimento e concordância com relação a eles e entender a necessidade e a frequência de consulta desses documentos, considerando que tenho particular dificuldade com esse tipo de estudo, sem deixar de reconhecer sua importância. Na faculdade, tive que cursar mais de uma vez algumas disciplinas que tratavam de legislação e gestão educacional por conta dessa dificuldade. E acredito que não sou a única pessoa a enfrentar isso. Considerei que, como servidoras públicas municipais que lotaram seu cargo de professora de Educação Infantil mediante aprovação em concurso público e que, na prova escrita desses concursos, seja no ano de 1992 ou de 2014, verifica-se o conhecimento dos candidatos e candidatas sobre legislações educacionais e demais documentos orientadores, elas estão cientes da existência e importância de conhecer tais documentos para o exercício da docência, em especial na rede pública. Quis, no entanto, entender como se dá – no presente – a relação e atualização das professoras entrevistadas no que se refere a esses documentos oficiais, mesmo depois de certo tempo decorrido de sua graduação e da realização do concurso. Analisando brevemente as respostas e considerando a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) – que se deu no ano de 2017 – percebo que esse documento trouxe uma influência mais incisiva na prática docente dessas professoras e estreitou a relação delas com seu propósito orientador, já que os demais documentos orientadores do currículo e outras normativas, como publicação anterior à Base, foram pouco mencionados nas entrevistas.

Supus que as respostas de um modo geral se aproximariam muito mais do que disseram duas das professoras entrevistadas. A Profe C, por exemplo, afirmou:

*“Da mesma forma que os teóricos, eu leio, o que me serve eu guardo, mas não sei em qual desses [documentos] aí que eu me baseio. Agora, eu tô estudando um pouco mais é a BNCC, mas assim, tudo que eu li dessas normativas, todas eu conheço, não sei dizer o que tá em cada.”*

Reforcei, então, a pergunta: *“Mas você recorre a esses documentos na hora do planejamento?”* E ela afirmou: *“Não. Eu leio, guardo pra mim o que me serve e penso nas minhas práticas”*.

Depois disso, a professora manifestou uma resistência em adequar-se às mudanças nas terminologias que se referem, de acordo com sua visão, a um mesmo conceito ao longo dos tempos e dos diferentes documentos. Exemplificou:

*“Claro que tem legislação que são normas. Se tem que mudar, muda. Mas nas nomenclaturas às vezes eu me perco. Por exemplo, na nossa sala [...], a gente tem cantos, mas não são cantos, são espaços circunscritos. O importante é entender, né. O objetivo é o mesmo, não importa qual é o nome do negócio. O interessante é que eles têm espaços com diferentes propostas, onde eles interagem, brincam, circulam.”*

Complementou, ainda, *“Então é isso, eu leio, o que me serve eu pego, o que tem que mudar, muda-se, mas eu não sei nada de cor e eu não uso pra cada planejamento, não”*.

Sobre utilizar os documentos em outros momentos do trabalho que não o planejamento, ela relatou que percebeu que algumas das famílias das crianças do seu grupo estavam precipitando práticas de alfabetização durante o isolamento imposto pela pandemia e que tomou uma atitude:

*“Escrevi um texto pras famílias sobre a alfabetização e a Educação Infantil. E aí, sim, pra me basear nisso, eu fui na BNCC. Até pra justificar que, o que eu tô falando, não tô tirando só da minha cabeça. Porque eu me lembrei que lá tá escrito que, na Educação Infantil, não é pra alfabetizar, tá escrito isso. Mas não sei exatamente onde.”*

Depois completou com mais alguns exemplos de consulta direta aos documentos mencionados, listando situações de cunho mais formal e pontual do que o planejamento semanal que realiza.

Semelhante à fala da Profe C, a Profe E fez uma afirmação sobre sua relação com os referidos documentos: *“Eu sou bem péssima em decorar legislação, então, eu conheço, sim, e eu recorro, eu leio, releio, mas eu não tenho essa facilidade de dizer ‘a legislação tal fala disso, a tal fala daquilo’”*. Depois, acrescentou:

*“Como professor, tu sabe o que que tu quer trabalhar, o que tu gostaria, por que tu tá propondo aquela atividade, por todo aquele embasamento já de experiência, de pesquisas que tu já fez, de coisas que tu propôs e viu que deu certo. Mas claro*

*que, se tu tem uma legislação que pode te apoiar [...], então eu vou lá, eu vou pesquisar e vou ver o que é que eu tô pensando e o que se encaixa dessa legislação ali na minha proposta.”*

Dessa fala, é possível inferir que, no entendimento da professora, os documentos orientadores se relacionam e dão suporte ao trabalho realizado por ela e ao seu planejamento. Porém não são necessariamente utilizados para basear sua elaboração. Por outro lado, ela comentou que a equipe supervisora da EMEF onde trabalha orientou que, durante a pandemia, se recorra mais à BNCC para realizar os planejamentos. Com outras palavras, disse que, em virtude da falta de convívio com o grupo de crianças e a falta do retorno delas quanto às propostas, fica difícil manter a dinâmica e a continuidade do planejamento, tendo que adaptar seus critérios de elaboração. Explicou que, por isso, esse planejamento está mais preocupado do que nunca em contemplar a BNCC e em apontar os campos de experiências envolvidos em cada proposta, buscando abranger os cinco campos.

*“Bom, o que é que eu tô pensando no meu planejamento agora [durante o isolamento]? Eu tô pensando que eu tenho que contemplar a Base Curricular, então eu tô trazendo um pouco de cada coisa: alguma proposta de movimento, alguma proposta de contação de histórias, alguma proposta que tenha contagem, alguma proposta de trabalho artístico. Mas não é aquela coisa integrada que a gente sabe que aconteceria em sala de aula.”*

Finalizou dizendo que:

*“Agora tem bastante relação, relação direta, entre a maneira como eu tô planejando e o que tá nos documentos. Não que das outras vezes não tivesse relação. Claro que a gente, como profissional, tem que estar ciente do que vai propor pra turma e, principalmente, os objetivos que a gente quer alcançar com o grupo, respeitando o ritmo de cada um e tudo mais, e também respeitando o que consta nos documentos. Porque também tem o PPP da escola, enfim, tudo tá relacionado.”*

As respostas das demais professoras apontaram uma relação mais estreita e sistemática dos seus planejamentos com os documentos legais, principalmente, com a BNCC. Destacaram, inclusive, diferentes interpretações e maneiras de utilizar o conteúdo desses documentos orientadores, ainda que quase todas tenham citado apenas relações de ordem curricular e conceitual como mais presentes.

A Profe A parece considerar, pelos relatos presentes em diversas respostas da entrevista, que a BNCC (MEC, 2018) é um documento muito importante e presente

em seu trabalho, que a considera um guia, um norteador para a prática docente e para o ato de planejar. Disse que, por muito tempo em sua carreira, não houve esse tipo de orientação. Em sua resposta à questão 6, manifestou que:

*“Sim, tem uma relação direta com a maneira como eu planejo, principalmente com a questão de interações e brincadeiras. Antes se achava que o planejamento poderia ser feito considerando todas as crianças fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. A Base e todos esses documentos e orientações curriculares vieram pra cortar essa questão [...]. Então, o objetivo é eu conseguir fazer um planejamento de forma que contemple as crianças, no momento em que elas tão brincando, enquanto um grupo brinca, enquanto o outro grupo tá fazendo uma atividade mais ‘dirigida’ [...], enquanto o outro grupo tá numa determinada área circunscrita. [...] Claro que ainda há muito o que ser estudado. Mas, por exemplo, a questão de interação e dos campos de experiência – a gente consegue visualizar fazendo esse planejamento. Procurar fazer um planejamento em cima desses campos de experiência.”*

Essa mesma professora relatou que, na tabela onde se registra o planejamento em sua escola, constam os cinco campos de experiência propostos pela BNCC para que seja(m) indicado(s) qual(is) está(ão) sendo abordado(s) em cada proposta/atividade do planejamento (Anexo A).

A Profe D demonstrou que percebe os documentos de uma maneira um pouco diferente, afirmando:

*“Eu tô, cada vez mais, sim, procurando esses documentos. Porque eles não são meramente documentos novos, com a mesma linguagem, só mudando os nomes, não. Eles têm um outro nome e uma outra proposta. Então, eles têm que ser requisitados sempre. [...] Ainda mais quando tu já é formada há mais tempo, tu tem coisas arraigadas há muito tempo. Se tu não te propõe a essa mudança, tu fica fazendo o mesmo do mesmo, só repetindo.”*

Com essa fala, expressou uma necessidade de renovação dos próprios conceitos e vai de encontro à fala da Profe C quanto aos diferentes termos e aos sentidos que trazem.

Quanto à relação entre os documentos e o seu planejamento, a Profe D apontou um aspecto específico: *“a questão de respeitar as crianças. Acho que todos esses documentos trazem esse princípio básico de respeito a essa criança.”* Explicou, dizendo que a criança *“é um ser potente. E tu levar em consideração as coisas que eles podem aprender sozinhos, que tu não precisa estar ensinando eles, já é um grande começo”*. Completou, afirmando que não se deve subestimar as crianças, que

*“respeitar essa criança com a sua infância – porque cada criança tem a sua infância – é o mote de tudo.”*

Há um trecho da resposta da Profe D para a questão 10 que complementa e atende mais à questão 6. Ela expressa a relação da BNCC com o seu planejamento, em coerência com sua fala anterior, afirmando que:

*“[...] os documentos vão nos embasar muito, então tu tem que ter esses documentos fundamentados, tem que tá estudando eles e entendendo eles. Porque aqueles objetivos lá da Base, não é pra tu pegar aquele objetivo e planejar em cima dele ou em cima de um campo de experiência. Não! Tu vai planejar a tua proposta e lá, quando ela estiver acontecendo, é que tu vai poder ter certeza de qual campo de experiência que vai tá sendo desenvolvido ali e com quais objetivos, não antes. Esse planejamento não é prévio assim. E isso é muito difícil, também, de as professoras entenderem. Porque como tem aquele objetivo lá, então, lança esses objetivos, mas daí tu faz o que tu fazia antes desses documentos, né. Só muda o nome.”*

As Profes D e E demonstraram pensar de maneira semelhante sobre a elaboração do planejamento anteceder a análise dos documentos orientadores, discordando da fala da Profe A. Ou seja, para elas, as orientações curriculares devem ser analisadas *a partir* do planejamento que está em elaboração, em vez de o planejamento ser elaborado *sobre* essas orientações, pelo menos não de maneira objetiva e direta. Devem apenas permear e guiar os pensamentos que atuam na elaboração deste planejamento pelas professoras. Como outras também comentaram, as professoras devem estudar os documentos e tê-los mentalmente atualizados, mas não precisam utilizar diretamente as orientações que constam neles como algo rígido ou como uma prescrição.

Além disso, gostaria de comentar aquilo que a Profe D menciona sobre continuar fazendo o que se fazia antes dos documentos, apenas modificando os termos utilizados. De sua fala, inferi que isso seria um uso inadequado ou superficial de tais orientações, e que o ideal, como ela mesma afirma, é que se busque compreendê-las e tê-las em mente para que se utilize de maneira mais assertiva o seu conteúdo e suas funções.

A Profe F, que também atua como coordenadora pedagógica no contraturno em que é professora, destacou a presença do documento no cotidiano da escola onde trabalha:

*“A gente fez no ano passado um estudo mais aprofundado na BNCC, e a gente achou um material da Zilma<sup>8</sup> muito legal, muito objetivo, muito didático sobre a BNCC. E esse material a gente imprimiu e entregou nas salas pra cada grupo/faixa etária, bem específico daquela faixa etária. Então, ficou o material pra ser consultado. No início do ano, a gente pediu pras gurias [as professoras] relerem aquele material e estarem sempre com ele junto pra fazer o planejamento.”*

Como docente, ela afirmou: *“Eu costumo, sim, usar eles pra fazer o planejamento, principalmente, a parte da BNCC que fala mais dos objetivos, ali onde traz os campos de experiências e os objetivos.”* No entanto, explicou que não utiliza esse documento objetivamente para elaborar o planejamento, mas que o consulta com frequência para ter seu conteúdo em mente e que a relação é mais indireta:

*“Eu não me prendo naquilo ali pra fazer o meu planejamento. Mas eu consigo olhar o meu planejamento, olhar esse material da BNCC e consigo encontrar ali as ligações e ver o que é que eu tô fazendo que liga uma coisa na outra”.*

Comentou que costuma consultar a BNCC, também, para analisar os campos de experiência que estão sendo contemplados em seus planejamentos e tentar dar conta de propor aquilo que não costuma aparecer mais naturalmente, atribuindo à construção da sua docência. Disse que:

*“Isso vem muito do teu ‘ser professor’, tu acaba, às vezes, indo mais pra um lado. E daí eu vou lá e vejo que eu acabo sempre não indo pro lado ali [...] do raciocínio lógico, isso aí é uma coisa minha, eu sempre acabo não indo pra esse lado.”*

O depoimento sugere um compromisso, por parte da professora, com a qualidade da sua docência, uma constante autoanálise e a importância tanto da interlocução com os documentos quanto do esforço para superar repetições insistentes em sua prática, considerando que:

A relação entre saber e gostar de algo é muito próxima e determinante, ou seja, que quanto mais um professor tem afinidade com um dado objeto de conhecimento-linguagem, mais o considera e o desenvolve na rotina de seu trabalho junto às crianças. Inversamente proporcional, quanto menos sabe ou gosta de determinado assunto-objeto de conhecimento-linguagem, menos o contempla na rotina junto às crianças, deixando, muitas vezes, as crianças a mercê de suas preferências e das lacunas de sua formação. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 3)

---

<sup>8</sup> A professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira é uma referência na Educação Infantil brasileira, com um extenso currículo na área e importante participação na construção de documentos pelo MEC, incluindo a BNCC (MEC, 2018).

Além disso, a Profe F trouxe outras questões, mencionando alguns princípios que constam nas DCNEI de 2010 (MEC, 2010), que visualiza em sua prática e no direcionamento dos seus planejamentos:

*“A gente acaba usando muito as Diretrizes Curriculares Nacionais pra Educação Infantil porque elas trazem toda a concepção de quem é a nossa criança. Então, acho que isso é muito importante de a gente sempre ter em mente. Porque é isso que vai guiar o teu trabalho. Porque tu saber que a criança tem o protagonismo dela, que ela já é uma pessoa, um ser de direitos... Ela já é, ela não tá em preparação pra algo. Eu acho que isso é muito importante, isso faz toda a diferença no teu planejamento. Eu acho que a concepção que tu tem de criança norteia o teu planejamento, pra um lado ou pro outro. Então, acho que é fundamental a gente conhecer as leis e saber delas, mas não usar elas de uma maneira fechada pra planejar.”*

A partir das respostas das professoras à questão 6 da entrevista, ficou evidente o papel de destaque que a BNCC (MEC, 2018) tem desempenhado na relação com os planejamentos realizados por elas, se comparado aos demais documentos – DCNEI/2010 (MEC, 2010), RCNEI/1998 (MEC, 1998) etc. Independentemente de estabelecerem uma relação mais ou menos estreita com a BNCC (MEC, 2018), é preciso reconhecer o caráter incisivo que ela apresenta sobre a prática docente em âmbito nacional. Trata-se de um documento elaborado e remetido pelo Ministério da Educação com toda a magnitude que esse órgão representa. Mesmo sabendo que sua elaboração foi amplamente discutida e colaborativa, destaca-se a verticalidade e abrangência territorial do seu propósito orientador, diferenciando-a das inspirações mencionadas na questão 5, por exemplo. Além disso, é um documento que se propõe, em certa medida, homogeneizador de saberes, pois prevê, para uma determinada faixa etária, as mesmas propostas curriculares para todos os educandos brasileiros e, por isso, deixa de lado particularidades regionais, étnicas, socioculturais, contextos e quaisquer outras especificidades que envolvam os sujeitos que são público-alvo da Educação Básica brasileira. Independentemente da posição que se tenha sobre esse viés, todos os professores e professoras brasileiros são orientados a conhecê-la e a guiar suas escolhas curriculares a partir dessa base comum, algo que, de certa maneira, expõe seu caráter mandatório e justifica o destaque mencionado.

### 3.2.5 A Própria *Experiência* compondo o Repertório

Quando questionadas, na questão 3, sobre as fontes que alimentam seus planejamentos, as professoras atribuíram suas ideias, também, à própria experiência docente, aos próprios erros, acertos, tentativas e observações que já realizaram ao longo da sua trajetória e que trouxeram contribuições para a maneira como percebem e elaboram seus planejamentos. Como aponta Augusto (2015, p. 112),

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento.

Em virtude disso, a experiência converte-se em bagagem, repertório, fonte, referência que alimenta e orienta o fazer atual e tende a contribuir para uma prática cada vez mais reflexiva, consciente e aprimorada.

A Profe B resumiu, na minha visão, de maneira geral e brilhante esse conjunto de fatores, fontes e ferramentas que alimentam suas ideias e que me parecem, conscientemente ou não, alimentar as ideias de todas as professoras:

*“Eu acho que as ideias que compõem o meu planejamento vão muito das minhas experiências de vida, da forma como eu transito no mundo, do que eu leio, do que eu vou atrás, do que eu tenho de formação... Que, muitas vezes, trazem ideias não direcionadas àquilo, mas te leva a outras ideias. De informações, de algumas bibliografias... e as próprias trocas com colegas e alunos. Obviamente da internet, o que a gente vê, ou assiste, uma fala de alguém que a gente gosta ou acompanha o trabalho. Isso vai compondo o trabalho da gente e o planejamento.”*

A Profe E trouxe outros aspectos relevantes à composição do seu planejamento. Ela considera que a professora deve:

*“[...] conhecer os seus pontos fortes e também fazer essa leitura da turma, juntar essas duas coisas. O que a turma gosta, o que a turma responde bem, o que eu faço bem e o que eu acho que iria ser o gatilho, de repente, pra um projeto ou pra um planejamento mais longo. [...] Mas também acredito que a parte prática, o ‘colocar a mão na massa’, é que vai te trazer, assim, uma bagagem de possíveis ferramentas, possíveis instrumentos auxiliares, pro teu planejamento. E eu acredito que trocar ideias com outros professores, com outros profissionais [...] que também trabalhem com crianças – eu acho que isso acrescenta muito ao trabalho da gente, porque a gente vai conseguir ter ideias que a gente, provavelmente, antes, não teria.”*

A mesma professora, na conclusão dessa resposta, disse:

*“Eu acho que, quanto mais repertório tu tem, mais assertivo tu vai ser no teu planejamento, porque a ideia do planejamento é tu poder oferecer momentos de aprendizagem, de descoberta e, se fica aquela coisa sempre repetitiva, até tu como professor cansa”.*

Em outro trecho da resposta, ela relatou, ainda, o conjunto de fatores que compõem e enriquecem o seu repertório de ideias: as pesquisas que realiza, as trocas com as colegas professoras e com outros profissionais etc. Afirmou que esses fatores contribuem para que esse repertório docente não se torne muito restrito ou limitado. Com isso, eles permitem diversificar as propostas selecionadas a partir de um mesmo objetivo. Como exemplo de limitação que ela procura evitar, mencionou: *“Ah, se eu quero trabalhar motricidade, vou dar massinha”.*

A Profe D seguiu uma linha de pensamento semelhante à da Profe E. Respondeu que procura partir daquilo que as crianças já têm de conhecimento sobre as coisas, que busca ofertar diferentes linguagens acerca de um mesmo tema e que recorre ao próprio repertório de professora para compor o planejamento. Ela completou dizendo também que:

*“Tem que tá sempre buscando, tem que tá sempre estudando, tem que ser bem criativo. E tem que ter cultura geral pra esse campo se abrir, pra esse repertório ser um leque muito grande, pra que tu consiga envolver realmente as crianças e pra que elas se interessem cada vez mais.”*

Ela mencionou que além de buscar inspirações e ideias nas ferramentas comuns a todas as professoras, também o faz em espaços culturais da nossa cidade, sem apontar objetivamente quais são esses lugares. Ela apenas mencionou que, nesse sentido, procura explorar com as crianças o bairro onde está localizada a escola. É um bairro rico em museus, monumentos, construções antigas etc. A fala da Profe D expressa uma posição semelhante à de Barbosa e Horn (2008, p. 41) quando dizem que:

O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios.

Além de um repertório cultural, de conhecimentos e estudos que auxiliam na composição dos planejamentos, as professoras apontaram que é importante buscar na sua própria bagagem docente aquilo que já foi conhecido ou vivido e que indica os melhores caminhos pelos quais devem conduzir o percurso educativo com as crianças. Elas demonstraram preocupação em proporcionar uma variedade de experiências para as crianças e de não limitar ou restringir possibilidades de vivências e aprendizados – o que também visa contemplar a satisfação com o trabalho e o enriquecimento da própria professora, de sua docência sem, no entanto, deixar de exigir um esforço ativo por parte da mesma. Elas afirmaram que é preciso conhecer as limitações e potencialidades delas mesmas enquanto professoras e do grupo de crianças ao qual estão vinculadas, a fim de elaborar planejamentos mais enriquecedores e assertivos.

### **3.2.6 Sensatez e Convicções**

Nas respostas às diferentes questões da entrevista, as professoras utilizaram com frequência a expressão “pé no chão”, referindo-se a atitudes, visões e escolhas pensadas com cautela, baseadas nos estudos que realizaram e nas tentativas mais ou menos fecundas que já empreenderam em sua carreira e que demonstram as contribuições da *experiência* profissional na maneira como pensam e exercem a docência e o planejamento. Traduzi essa expressão, aqui, como sensatez. Junto a isso, vêm as convicções que carregam consigo, afirmadas a partir de suas vivências e que consolidaram aspectos da sua percepção de mundo e, dentro dele, a de planejamento.

Das respostas dadas à questão 5, que investiga as inspirações que permeiam os planejamentos, selecionei trechos que elucidam a sensatez em oposição ao deslumbramento. Duas das professoras com maior tempo de carreira analisam que certas práticas estrangeiras inspiradoras devem ser, em outras palavras, ponderadas e adaptadas à realidade brasileira. Afirmaram que as coisas nos encantam, mas não podemos achar que tudo é aplicável ou praticável em nosso contexto, em nosso tempo. Além disso, defenderam que não se deve simplesmente abandonar de maneira leviana antigas práticas, propostas ou ideias.

A Profe B citou o livro *As cem linguagens da criança*, que trata da abordagem de Reggio Emilia à Educação Infantil, e comentou: “É um trabalho bem específico de

*uma região e que inspira. Me pergunto: será que se levar isso pro Brasil funciona? Como seria levar isso pra lá? Como uma variação funciona, mas não tal e qual*". Na mesma linha de pensamento, a Profe C alertou:

*"Apesar de a teoria ser muito bonita, às vezes ela não tá mais se aplicando. Então tem que rever, tem que questionar, pegar essa teoria, relacionar com a realidade e chegar num ponto. Reggio Emilia é lindo, mas dá pra fazer? Dá pra fazer muita coisa de Reggio Emilia, mas não tudo."*

Duas brilhantes professoras-autoras que têm me acompanhado em minhas análises e reflexões também já alertaram sobre isso:

[...] as propostas pedagógicas têm por objetivo estimular a inovação educacional, servindo para traduzir novas ideias do que seja trabalhar com as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, é necessário estar alerta, pois essa marca da novidade pode nos fazer esquecer preceitos, dados históricos e nos iludir com o poder "mágico" que, muitas vezes, acreditamos ter uma nova metodologia. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 43)

Complementando esse raciocínio, a Profe B traz uma visão interessante sobre a aplicabilidade e o abandono de práticas: *"Eu acho que a gente pegar as coisas todas e botar no lixo é meio complicado. Tenho que saber que eu posso não usar aquilo, mas, de repente, eu posso usar diferente. [...] É só não achar que aquilo não presta"*.

Ela defende que seria um equívoco rejeitar antigas concepções e práticas sem refletir sobre elas, sem analisar se ainda podem fazer sentido e funcionar, mesmo que parcialmente, em um dado contexto. Afirmou, ainda, que não podemos, com a chegada de outras propostas, descartar as antecessoras integralmente sem antes ponderá-las.

Na questão 12, acerca de um ideal de planejamento, senti que as professoras tiveram diferentes interpretações quanto ao objetivo da pergunta e acredito que tenha sido porque sua formulação a tornou muito ampla. Eu pretendia descobrir o que elas pensam ser ideal em termos daquilo que deve conter e do que deve ser considerado em um planejamento. Em outras palavras, procurava seu entendimento sobre o conteúdo do planejamento e o olhar de quem planeja sobre os diferentes aspectos envolvidos nessa elaboração. Cada professora trouxe, de acordo com sua *experiência* docente e visão de mundo, aquilo que considera ideal em termos de planejamento, demonstrando certa sensatez.

A Profe C traçou seu ideal quanto às condições para o ato de planejar de forma mais logística:

*“Planejamento ideal é se a gente tivesse um horário certo pra gente planejar, pra gente conseguir sentar e fazer com calma, um planejamento detalhado, com tempo específico, com espaço pra isso, com computador disponível. Eu acho que seria isso.”*

A Profe E não considera que “ideal” seja um bom adjetivo para se referir ao planejamento e mostrou que a pergunta a tocou sob o aspecto da aplicabilidade ou implementação do planejamento:

*“Olha, eu não acho que tenha um planejamento ideal, [...] isso não existe. Não existem condições perfeitas numa sala de aula pra tu aplicar um planejamento. [...] Eu acho que o ‘dar certo’ no planejamento não o torna ideal.”*

Explicou sua visão sobre a dinâmica do planejamento através de metáforas:

*“Eu acho que a gente tem que pensar no planejamento como algo vivo, como uma rede ou, talvez, como uma onda. Eu vou enviar tudo aquilo e o que eu vou ter de volta, vão ser ecos daquilo que eu tô mandando. E, nem sempre, aqueles ecos são o que eu quero ouvir.”*

E concluiu, apontando o que considera importante:

*“Então, pra mim não existe planejamento ideal, e acho que isso a gente tem que construir juntos, uma construção coletiva e que tem que ser bem flexível, porque quando a gente enrijece, acaba que alguém se machuca, ou nós ou as crianças.”*

A fala da Profe A é a que mais se aproximou daquilo que eu esperava obter em resposta à questão 12, principalmente quanto à sua perspectiva de interpretação. Para ela,

*“[...] um planejamento ideal é um planejamento que consiga dar conta do que aquele grupo de crianças precisa. Não acredito muito em coisas perfeitas, acho que elas não existem, mas, enfim, eu poderia me aproximar daquilo que as crianças realmente tão precisando, daquilo que as crianças tão me trazendo, daquilo que elas, dentro da sua faixa etária, precisam desenvolver. Pra mim, esse seria um planejamento ideal, um planejamento que seja voltado pras crianças, não voltado pra aquilo que eu queira trabalhar com elas ou que eu acho que devo trabalhar, mas que seja uma coisa sistematizada.”*

Se eu pudesse complementar a fala da Profe A, acrescentaria um “apenas” antes de “para aquilo que eu queira”, resultando em “um planejamento voltado para as crianças, não voltado apenas para aquilo que eu quero ou acho que devo trabalhar”, pois o olhar da professora é fundamental para elaborar o planejamento e conduzir o percurso educativo com as crianças, utilizando suas competências docentes ao selecionar e articular conteúdos e propostas por iniciativa própria. Isso não faz com ele que não seja voltado para as crianças, mas considera o equilíbrio dinâmico que deve existir na relação entre educandos, educadores(as) e conhecimento. Junqueira Filho (2005) diria que não faz sentido dicotomizar essa relação, opondo um planejamento voltado para as crianças a um planejamento voltado para o que os professores queiram ou consideram que precisam ou devem trabalhar com as crianças; não os considera excludentes. O autor propõe, inclusive, um planejamento estruturado como uma via de mão dupla – a parte cheia e a parte vazia do planejamento –, tão indissociáveis e complementares na organização do trabalho da Educação Infantil quanto planejamento e avaliação ou as dimensões do cuidado e da educação. Assim, em um primeiro momento, o(a) professor(a) planeja fazendo escolhas *para* as crianças – a partir do que faz sentido para ele(a) –, e, em um segundo momento, fazendo escolhas *com* as crianças:

[...] o que é a parte cheia do planejamento senão a avaliação, pela professora, de suas crenças, suas prioridades, seu conhecimento acumulado e articulado – e até colocado em prática – em relação ao seu jeito – sempre em produção – de ser professora, em relação ao trabalho em equipe, em relação às crianças? (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 72)

[...] Cheia de quê? Ora, cheia de crianças e de professora. Cheia de professora pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e essas continuarem a dialogar e a produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade. Continuar – e não começar – porque o diálogo e a produção da história daquele grupo já começou nos diálogos da professora com suas histórias de professora, consigo mesma; diálogos esses que vão indicar suas primeiras crenças e escolhas primordiais, [...] por meio das quais ela vai se apresentar e receber as crianças. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, 26)

[...] O segundo momento do planejamento, que contempla a segunda parte do planejamento – à qual daremos o nome de parte vazia –, ficará em aberto, em branco; constará como uma lacuna a ser preenchida [...] conjuntamente pelas crianças e sua professora, a partir das interações das crianças junto aos conteúdos-linguagens da parte cheia. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 27)

Sobre a viabilidade daquilo que descreve como ideal e o esforço ativo que considera necessário por parte da professora, a Profe D afirmou:

*“É aquela questão que a Maria Alice Proença traz né: ‘entre o ideal e o real, tu faz o possível’. Mas a gente tem que tentar, não basta dizer ‘não tenho tempo, não tenho condições’, daí tu fica nessas muletas pro resto da vida e não faz nada, não sai do lugar. Aí é a tua zona de conforto e ponto, né? Eu acho que tem que se tentar pelo menos. E a Educação Infantil dá trabalho! Se tu não quer trabalhar, tu não vai pra Educação Infantil porque dá trabalho! Não basta só gostar das crianças, tem que gostar de trabalhar.”*

Há quem discorde e diga que é fácil, que Educação Infantil é só cuidar de crianças e ficar brincando o dia inteiro, insinuando que é um trabalho que pode ser feito por qualquer pessoa, sem formação profissional específica, basta querer. Quem é que, da área da Educação, nunca se deparou (e se irritou) com essa fala leiga e leviana? A tarefa de “educuidar” de um grupo de crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade só seria simples ou fácil se encarada como uma atividade mecânica, espontaneísta, descomprometida e até irresponsável. No entanto, a fala da Profe D demonstra certa consciência sobre o complexo conjunto de competências e relações envolvido no trabalho docente em EI, além de preocupação e comprometimento com a qualidade do trabalho que realiza junto às crianças. Sua fala poderia, ainda, ser interpretada como: o ideal é a gente quem faz.

Já para a Profe B, o ideal deve aproximar o que se planeja e o que realmente se consegue alcançar, expectativa e realidade:

*“Ideal pra mim é um planejamento em que se consiga ver, ao longo dele, que isso esteja sendo refletido em conhecimento, em aprendizagem, né. Esse é o ideal. Como a gente já tem um conhecimento da realidade que a gente trabalha e as turmas que a gente vai trabalhando, a gente tenta fazer um planejamento pé no chão, [...] nada mirabolante. [...] Eu venho tentando fazer o meu planejamento [durante o isolamento] de modo que o meu objetivo tem sido tentar integrar a família. Família e escola, aluno e família. A gente já faz sabendo o que dá chance ali ou não.”*

Desta fala, permito-me inferir que a Profe B defende que se deve elaborar o planejamento com sensatez; levando em consideração sua viabilização, sua realização efetiva, possibilitada pela sua bagagem docente, pelo olhar atento ao seu grupo e pelo entendimento do contexto em que está inserido esse grupo. Para ela, um planejamento ideal é aquele que atinge seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do qual se percebem os efeitos. Por fim, demonstra acreditar que isso é possível se o planejamento estiver adequado ao contexto, contando com o olhar sensível da professora planejadora.

### 3.2.7 Tranquilidade frente aos Imprevistos

A partir das minhas experiências e observações no cotidiano da Educação Infantil, bem como das trocas que realizei com colegas de curso e de trabalho, percebo que é contraditório e necessário prever os imprevistos que podem surgir e que acarretam mudanças no planejamento. Obviamente não é possível prevê-los em sua totalidade, mas é possível ter consciência de que vamos nos deparar frequentemente com eles, sobretudo, porque estamos lidando com seres humanos. Descobri que é interessante preparar-se com alternativas pré-encaminhadas para tratar com naturalidade e conseguir tomar providências adequadas diante dos imprevistos, sem deixar de contemplar aquilo que se espera da prática pedagógica em EI. É possível planejar variações das propostas que pretendemos realizar com as crianças, a fim de adequar-nos às mudanças impostas por esses fatores que nos afastam das propostas originais. Essas inquietações se confirmam quando nos deparamos com as afirmações a seguir:

Um aspecto que qualquer professora da educação infantil, provavelmente, já experimentou é a distância que muitas vezes se cria entre o que foi previsto e o que realmente aconteceu na aula. É bastante frequente que um acontecimento que chame a atenção de todos, [...] uma proposta de uma criança ou outra alteração qualquer da rotina diária produza uma mudança no que havíamos planejado; aproveitamos, então, esta nova abordagem para trabalhar os aspectos que nos pareçam mais adequados. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 131)

As falas das professoras em resposta à questão 8 explicitaram a tranquilidade e naturalidade com que lidam com esses desvios no planejamento. Isso representa muito daquilo que considero como reflexo da *experiência* docente. Eis a questão 8: Como você lida com os imprevistos na implementação diária do planejamento? Com quais imprevistos você costuma lidar? Quais estratégias e alternativas você costuma utilizar para suprir uma lacuna no planejamento ou adequar-se a esses imprevistos?

Quando formulei essa questão, imaginava que as respostas trariam imprevistos mais logísticos – externos ou alheios –, envolvendo falta de material, impossibilidade de utilizar um espaço da escola etc. No entanto, essas suposições baseadas na minha singela experiência como educadora assistente e professora-estudante apareceram muito pouco, dando lugar a diferentes imprevistos vividos, e destacados, pelas professoras ao longo do seu tempo de atuação docente, tanto em termos do que elas

consideraram imprevistos que as obrigam a mudar os planos, como as maneiras de lidar com esses imprevistos. Mas o receio motivador dessas perguntas justificou-se com a fala da Profe C:

*“É muito mais fácil ele [o planejamento] não dar certo do que dar. O dia que tudo funciona, é muito diferente, sabe? Porque, com criança pequena, o normal é não dar certo. Das duas uma, ou tu não olhou pra eles e atropelou o que tá acontecendo... Porque se tu olhar pra eles e pro que tá acontecendo, muitas vezes tu vai parar e vai acabar tendo que fazer só uma parte do teu planejamento ou ter que mudar todo o teu planejamento.”*

Em harmonia com tal fala, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 131) usam outras palavras que ajudam a entender um pouco da percepção da Profe C, confirmando a recorrência desses acontecimentos:

[...] supondo que se decidiu fazer uma atividade e que realmente foi feita, também é estranho que se tenha desenvolvido exatamente como o previsto. O mais habitual é necessitar adaptar o planejamento às mil e uma eventualidades que surgem no mundo da sala de aula das crianças pequenas com menos de seis anos. De fato, é tão comum essas situações que, às vezes, não nos conscientizamos da riqueza dessa necessidade de flexibilizar e adequar os planos estabelecidos.

Sobre as maneiras de encarar os imprevistos, a Profe C acrescentou:

*“Se o imprevisto cabe no planejamento, é mais rico tu aproveitar ele. Às vezes, surge alguma coisa muito interessante, tu não pode deixar passar. Tem que acontecer [...]. Os imprevistos sempre acontecem, e às vezes eles são mais ricos do que o que tu planejou. Eu lido bem e eu até agradeço quando eles aparecem. Porque às vezes o que tá no planejamento não é a coisa mais interessante. Nem toda semana tu tá inspirada.”*

Os imprevistos mais citados pelas professoras foram referentes ao interesse das crianças e à previsão de duração das propostas. Elas disseram que, muitas vezes, surgem questões trazidas pelas crianças que contagiam os colegas e se tornam assunto de urgente curiosidade para o grupo. Isso acaba fazendo com que tenham que abandonar ou modificar o que haviam planejado propor às crianças naquele dia ou semana e envolver-se com a questão trazida inesperadamente. Acontece, também, de as crianças não demonstrarem interesse pela proposta ou se desinteressarem com o passar do tempo, ao longo da exploração mais contínua de algum tema. Muitas vezes, a professora prevê um tempo de duração para uma proposta e, em um tempo muito menor, as crianças já resolveram o desafio ou

perderam o interesse e se dispersam do objetivo inicial, demandando outras atividades ou propostas. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 122) comentam a importância de uma gestão flexível e não homogeneizadora do tempo, especialmente na Educação Infantil:

Se é verdadeiro que uma distribuição rígida do tempo nunca tem sentido, quanto mais o será na educação infantil, em que os ritmos das crianças são muito variados; também certas atividades que prevemos como rápidas, algumas vezes, podem despertar interesse, bem como desinteresse, e conduzir a abandonar as tarefas para as quais está previsto um tempo maior. Dentro desses parâmetros de uma necessária distribuição do tempo que permite um funcionamento adequado ao conjunto do centro<sup>9</sup> e da própria turma, a organização do tempo precisa responder a critérios de flexibilidade que permitem dedicar a cada tarefa a duração necessária para o alcance dos objetivos.

É necessário considerar, além disso tudo, que as pessoas em geral e, principalmente, as crianças pequenas ainda estão aprendendo os funcionamentos do tempo e da vida frente ao tempo. Cada um tem o seu, a diferença é que nós, adultos, já estamos há mais tempo aprendendo a lidar e a nos adequar aos tempos coletivos, aos tempos institucionais, ao nosso próprio tempo, dentre tantas outras relativizações que existem acerca desse tema complexo que é o tempo. Em vista disso, os diferentes ritmos de experimentações de cada criança se constituem mais um aspecto a ser (im)previsto no planejamento, a fim de proporcionar a melhor experiência educativa possível para as crianças.

Outro exemplo de motivo para mudar o planejamento se refere ao ânimo das crianças. Se foi planejada uma proposta que exige tranquilidade e concentração, mas o grupo de crianças estiver agitado, com uma energia corporal pulsante, a melhor coisa a se fazer é modificar o planejamento, pois tentar conter a agitação pode ser ineficaz.

Seguindo com a resposta da Profe C, ela trouxe vários exemplos cotidianos que envolvem as relações afetivas e a priorização do bem-estar emocional das crianças. Diz ela: *“Tu não vai deixar uma criança em sofrimento por causa do planejamento [...] [se] uma criança tá precisando de ti mais do que todas as outras”*. Relatou que, às vezes, alguma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, pode estar em crise, demandando atenção individualizada; que uma criança pode trazer alguma mágoa de casa, decorrente de desavenças familiares, e ficar

---

<sup>9</sup> Denominação espanhola que, neste contexto, se refere à escola/instituição de educação infantil.

chorando um turno inteiro, requerendo atenção e conforto; que, ao voltar do pátio para a sala-referência, algumas crianças se negam a retornar, levando mais tempo para retomar a integralidade da turma e, conseqüentemente, para iniciar ou continuar alguma atividade; ou, ainda, que, se surge um assunto urgente, deve ser explorado com o grupo, não podendo ser ignorado ou adiado. Exemplificou, dizendo que, se as crianças danificam algum brinquedo de uso comum ou se se dirigem de maneira desrespeitosa a um(a) colega, é necessário conversar e retomar os combinados da boa convivência com a turma no ato, pois “como para qualquer grupo, as normas devem servir para regular a atividade dos participantes e tornar mais simples a convivência, já que nunca são” – considerando que nem sempre possuem – “uma finalidade em si mesmas, e sim um meio para viver e relacionar-se melhor” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 133).

Isto é, as crianças devem ser respeitadas. Citou, ainda, demandas institucionais que exigem que ela se ausente da interação com as crianças, como a discussão de normativas entre a equipe ou o atendimento às famílias das crianças, dentre outras. As professoras que também exercem a coordenação pedagógica das suas escolas mencionaram, além disso, a necessidade de ausentar-se da turma para resolver questões de competência deste outro cargo como um possível imprevisto.

Mesmo depois de vários anos de carreira, as professoras relataram que a frustração ainda acontece, mas a maioria disse que lida com tranquilidade frente aos imprevistos que impactam o planejamento. Conhecer e estar atenta ao grupo de crianças com o qual se trabalha é fundamental para identificar a necessidade de modificar o planejamento e, mais ainda, para saber que caminhos seguir, que decisões e providências tomar a partir disso. Como modo de adequar-se aos imprevistos que impõem mudanças ao planejamento, todas as professoras mencionaram a possibilidade de rearranjar as propostas do próprio planejamento dentro da mesma semana. Disseram que procuram alternativas que, preferencialmente, não destoem do que está sendo desenvolvido, podendo modificar apenas em parte alguma proposta, adaptando-a com o que for possível. Quase todas mencionaram as brincadeiras dirigidas como forma de enfrentar a impossibilidade de seguir com o planejamento. Disseram que costumam propor as brincadeiras que têm em seu repertório como alternativa para suprir uma falta ou contornar um imprevisto, sem deixar de contemplar a ludicidade, as interações e brincadeiras dedicadas à EI.

Explorar os outros espaços da escola, como pátio, biblioteca ou outros espaços de uso comum de que a escola disponha, também apareceu como alternativa.

Uma possibilidade surgiu timidamente nas respostas das professoras, mas está presente em meu repertório mental, em função das minhas experiências e leituras em EI. A própria sala-referência da turma, espaço que abriga grande parte do dia a dia escolar do grupo e que dialoga com seus aprendizados, oferece ou deve oferecer possibilidades de explorações e brincadeiras autônomas e variadas para as crianças. Essas possibilidades podem ser os espaços circunscritos e suas diferentes propostas de interação, os jogos, quebra-cabeças, bonecos, materiais e brinquedos diversos, livros, material gráfico, material modelável etc. – desde que estes estejam ou sejam colocados ao alcance das crianças. Há momentos da rotina da EI em que não cabem as propostas mais dirigidas do planejamento, tampouco se pode deixar as crianças à mercê de seus próprios desejos e auto-organização por longos períodos. Ou seja, a professora não precisa ter propostas dirigidas o tempo inteiro, tampouco precisa excluir os momentos de brincadeiras livres e de escolhas autônomas das crianças e conjuntas com a professora. Esses momentos também precisam estar previstos nos planejamentos da rotina da turma e se constituem importantes oportunidades de aprendizados, além de possibilitar a observação da professora com relação às crianças e diferentes tipos de interações entre as crianças e delas com a professora. Chamando a atenção para a importância da intencionalidade do trabalho pedagógico, é preciso considerar que:

Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e a própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da educação infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica. (AUGUSTO, 2015, p. 113)

E, muitas vezes, os próprios recursos da sala, seu mobiliário, seus materiais disponíveis e subespaços podem ser acionados para dar conta de suprir lacunas e adequar propostas quando as mesmas não acontecem como haviam sido planejadas. Sobre o potencial da organização do espaço da sala, Horn (2004, *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 49) argumenta:

[...] o espaço é então entendido em uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se

como um elemento curricular. Nessa perspectiva, estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas.

Considerando a intencionalidade pedagógica, os princípios que regem a prática docente na Educação Infantil e o poder educador dos espaços, é possível dizer, a partir das mesmas autoras, que o espaço pode ser um grande aliado da professora, diante dos imprevistos com relação ao planejamento:

a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens. (HORN, 2004, *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 49-50)

Os imprevistos que impactam o planejamento podem se configurar, de certa maneira, como um indicativo de necessidade de descentramento dessa figura adulta que é a professora. Às vezes, é possível que ela mesma reconduza a proposta que teve que ser modificada, adiada ou cancelada por um imprevisto. Mas, se não for o caso, será muito proveitoso poder contar com os recursos do espaço, organizados intencionalmente, sem deixar de contemplar aspectos e elementos curriculares da EI.

### 3.2.8 Satisfação

Pareceu-me que a *experiência* trouxe, também, satisfação profissional, especialmente para as Profes C e F, quando responderam à questão 12 sobre o ideal de planejamento. A Profe C reconheceu algo muito próximo do ideal no que diz respeito à sua prática e a da equipe que integra, demonstrando satisfação com o trabalho que realiza e valorizando o comprometimento:

*“Mesmo dentro do que a gente tem, eu acho que a gente, lá na escola, tá bem perto do ideal, assim, porque a nossa equipe é bem comprometida. Então, não é por falta de tempo que a gente não consegue fazer um planejamento ideal. Felizmente, dentro da minha prática, eu tô chegando o mais perto possível do ideal. Sempre vai ter alguma coisa pra gente chegar, né? Eu acho que tô bem feliz com a minha prática e meu planejamento e com tudo que eu fiz, eu tô quase me aposentando, né? Eu tenho que ser feliz! Eu acho que tá bom, tá bem bom.”*

A resposta da Profe F sugere que ela recebeu a pergunta sob o ponto de vista das condições para planejar e daquilo que ela consegue realizar dentro dessas condições:

*“Eu não sei se seria o planejamento em si, mas pra mim o ideal é um terço da carga horária destinado ao planejamento e esse um terço integral, corrido. [...] Eu acredito que o meu planejamento, o que eu consigo fazer enquanto prática docente – ele é ideal. Porque eu tento sempre trazer as crianças como protagonistas, eu escuto elas, eu observo elas, eu trago isso pro meu planejamento. Então, acredito que, sim, que o planejamento que eu faço hoje é um planejamento ideal, dentro, além, das possibilidades que eu tenho, eu acho que ele é um planejamento muito bom.”*

Acredito que a maioria das pessoas que decide ser professor(a) o faz por paixão. Como se trata de uma carreira com fama de mal remunerada, desvalorizada, complexa e desgastante, é encorajador tomar conhecimento de relatos que expõem satisfação com a profissão que escolhi e pretendo exercer tão logo seja possível. Independentemente dos motivos que fizeram essas mulheres optarem pela docência em Educação Infantil, se são parecidos ou diferentes daqueles que me movem, inspiro-me em suas falas e ganho mais energia para buscar desempenhar com excelência esse nobre papel que é o de, dentre tantas belas coisas, garantir um direito humano – especialmente na rede pública.

### 3.3 O QUE MUDOU E O QUE SE TRANSFORMOU

A partir do contato e da convivência com diferentes professoras ao longo da minha vida, seja como discente, como colega de trabalho ou de graduação, percebo que:

[...] muitas vezes os professores vivem o cotidiano da profissão como uma lida, cheia de afazeres e tarefas que se repetem de um dia a outro, submetendo-os a um funcionamento burocrático que pouco altera sua condição profissional, o sentido de ser professor a cada dia. São vivências pelas quais se passam, mas que não promovem mudanças de comportamento, de visão de mundo, de modos de interpretação e expressão. (AUGUSTO, 2015, p. 112)

Mesmo assim, prefiro acreditar que dificilmente alguém exerce sua profissão do mesmo jeito desde o início até o fim da carreira. A própria ideia de carreira já me sugere movimento, mudança. Sempre há a possibilidade de fazer as mesmas coisas

de sempre do mesmo jeito de sempre, só que mais rápido do que no começo. Penso, no entanto, que, com maior ou menor consciência sobre seu processo, boa parte dos profissionais ingressa de uma certa maneira na profissão e vai modificando essa maneira de ser, de ver e de exercer esse trabalho ao longo do tempo, podendo chegar a tornar-se outra pessoa, outro profissional na relação com o seu trabalho, provavelmente mais habilidoso, mais seguro, mais prevenido, mais sensato e experiente. Além daquilo que se deixa para trás e daquilo que a *experiência* profissional traz, há o que se modifica e, mais ainda, o que se transforma.

A questão 9 convidou as professoras a analisarem sua própria trajetória docente e salientarem o que mudou, especialmente quanto ao seu modo de planejar. Essa unidade de análise apresenta aquilo que surgiu como resposta para essa questão. No entanto, preciso ressaltar, antes de seguir, que a redação da questão 9 é muito anterior à organização das unidades de análise. Ou seja, se for para guardar rigor de sentido entre as palavras mudança e transformação – sendo mudança aquilo que produz diferença mas não deixa de ser o que é e transformação aquilo que deixou de ser o que era e passou a ser outra coisa –, então, as outras unidades de análise também apresentam relatos sobre aquilo que mudou e sobre o que se transformou ao longo do tempo de atuação docente das professoras. Entretanto, essa unidade de análise – o que mudou e o que se transformou – pretende reunir as mudanças e transformações mais evidentes que apareceram expressamente nas respostas das professoras, que foram reconhecidas, apontadas e descritas por ela, seja da pessoa-professora enquanto sujeito de mudança/transformação, seja da relação com o planejamento enquanto objeto de mudança/transformação; até porque caberia mais a elas do que a mim a definição daquilo que apenas mudou e do que de fato se transformou em sua docência, trazendo à tona as diferenças entre os dois conceitos. O conteúdo das respostas à questão 9 foi selecionado e organizado nas duas seções seguintes.

### **3.3.1 O Olhar e a Relação com as Crianças**

As Profes C e E descreveram mudanças em aspectos mais adjacentes ao planejamento, de relação e convívio – que chamaram de “manejo” – com as crianças e de entendimento sobre as relações que elas mesmas e as crianças estabelecem com o planejamento. Apontaram mudanças mais subjetivas, de aprimoramento do

olhar, que tem suas consequências no ato de planejar, mas não representam o planejamento em si.

A Profe C relatou um dos aprendizados que o tempo de prática lhe trouxe, referente à comunicação com o grupo de crianças:

*“Isso a gente vai sofrendo, porque tu tá dizendo e eles não tão te ouvindo. Então tu não tá dizendo de um jeito que eles vão te ouvir. Então tu vai ter que achar um jeito pra que eles te ouçam, e isso não é uma coisa muito fácil. Às vezes, tu tá furiosa, mas aí tu tem que começar a cantar. Tipo louca. Tu começa a cantar, eles começam a te olhar, e daqui a pouco tu faz um jogo de voz... E quanto mais alto tu fala, menos eles te escutam. Então tem que falar bem baixinho que eles vão te ouvir. E isso tudo tu vai vendo na prática. [...] Ah, então eu não preciso gritar. E a prática vai te mudando, e tu vai vendo que tem outras formas. O que mais faz tu mudar é a tua prática. Quando tu vê que consegue encantar as crianças de alguma maneira, tu percebe que não precisa mais gritar. Não que eu não grite às vezes.”*

Ela complementa dizendo que às vezes sente a necessidade de elevar a voz para chamar a atenção das crianças de maneira mais imediata, mas que isso só tem efeito se não for uma prática comum e sim uma exceção. E afirma que abandonou:

*“a ideia de que eu era a professora, e eles tinham que me ouvir. Essa ideia não é verdade. Tu tem que encontrar o jeito que eles vão te ouvir, de maneiras diferentes, cada criança de um jeito diferente.”*

Ela contou, também, sobre uma experiência de organização espacial em uma turma específica que contribuiu para um olhar mais apurado, tanto para a relação das crianças com o espaço como para suas escolhas como professora:

*“Tinham seis espaços circunscritos na minha sala, eu diminuí pra três, com menos coisas. Diminuí os brinquedos, porque eles faziam assim: tiravam a sala toda e não conseguiam organizar. [...] E aí eu disse: ‘não, a gente vai ter que começar a organizar esses espaços que a gente tem. E, na medida que vocês forem conseguindo, vão aparecer surpresas.’ E aí eles começaram a organizar.”*

Penso que, com isso, ela manifestou, a partir de uma outra perspectiva, aquilo que afirmam Bassedas, Hugué e Solé (1999, p. 110):

O importante não é a quantidade de espaço, e sim as possibilidades de jogos e brinquedos que oferecem e a possível ação das crianças. Por isso, é bastante frequente que os educadores, nesses ciclos, mudem a organização que haviam preparado ou tirem algum cantinho que não estava sendo atrativo para os pequenos.

Com relação às crianças que apresentam comportamentos desafiadores e à maneira de encarar e lidar com essas crianças, ela afirmou:

*“Na verdade, é o seguinte: O Fulaninho pode ser difícil, mas ele vai ser teu aluno, não tem jeito. Não existe expulsar criança, então ele vai ser teu. Então tu tem que tentar chegar nele da melhor maneira possível. Às vezes é difícil. Todo ano vai ter um, dois, que são mais difíceis. Sempre vai ter, não vai ter um ano em que todos vão ser tranquilos. Não é ele, é tu que tem que se adaptar a ele e tentar ir puxando.”*

Perguntei, então, como essas questões apontadas por ela se refletiam no planejamento, ao que ela respondeu: *“Eu acho que só de saber que isso é normal e que tá tranquilo, isso já reflete no planejamento”*. E finalizou, apontando um aspecto que, de certa maneira, complementa as outras reflexões que levantou sobre a tranquilidade trazida pela experiência frente a algumas circunstâncias:

*“Outra coisa que eu era muito assim: todas as crianças tinham que fazer todas as coisas com o mesmo interesse. Eu contava uma estória e ficava chamando o fulano, e eu não notava que, aquela vez que eu ficava chamando o fulano, eu perdia todos os outros. Então, de entender que ele não quer, mas os outros tão me olhando. [...] Se eu propor uma pintura, e ele não quiser pintar e faz só um risquinho, deixa. É ele naquele momento. Isso antigamente me incomodava muito, porque parecia que eu não tava dando conta deles, entende? Eu acho que o planejamento fica mais rico e divertido quando tu não exige tanto de ti mesma e sabe que tudo muda toda hora.”*

A Profe E, por sua vez, observou, quanto aos aspectos subjetivos que envolvem a elaboração e o acompanhamento do planejamento pedagógico: *“Planejamento, apesar de ser algo pensado e organizado logisticamente – ele tem toda essa parte do sentir, do olhar, do escutar... E isso a gente vai aprimorando ao longo do tempo”*. Quanto ao olhar docente, em conformidade com a fala da Profe C, e complementando sua observação anterior, ela apontou:

*“Às vezes, a gente quer que a criança preste atenção, que a criança fique sentada, ou que a criança escute a história, ou que ela participe, e ela não quer falar. Enfim, essas coisas assim que a gente vai, aos poucos, aprendendo a lidar e que eu acho que é o que é mais importante. Não que o planejamento não seja importante, mas eu acho que as relações sociais dentro da escola são bem mais, sabe, pra criança, pro professor.”*

Frente aos apontamentos feitos por essas professoras, entendo que, além de tudo aquilo que já foi referido sobre o que nos auxilia a elaborar o planejamento, a

postura docente com relação a ele, a maneira de encarar essa tarefa-ferramenta e a mediação que se faz entre as crianças e o planejamento são aspectos de fundamental atenção e cuidado por parte do(a) professor(a), constituindo-se aprendizado que, conseqüentemente, reflete na docência. Ostetto (2012, p. 189) também demonstra erguer a cabeça e lançar seu olhar para o entorno do planejamento:

Qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, [...] vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um "planejamento bem planejado", se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

### 3.3.2 As Singularidades de Quem Planeja

Todas as entrevistadas apontaram melhorias no decorrer do seu tempo de docência. Algumas percebem mudanças mais drásticas, transformadoras, outras mais sutis ou graduais, construídas ao longo dos anos. Essas mudanças apontadas por elas aparecem em diversos momentos, diluídas em outras seções deste trabalho. A maioria delas atribuiu às formações e estudos que realizaram após a graduação em Pedagogia as transformações em seu modo de pensar e exercer sua docência e, como parte dela, o seu planejamento. Como já esperava, as respostas apareceram sob perspectivas bem singulares. Cada professora descreveu mudanças diferentes ao longo da sua própria caminhada profissional.

A Profe E, referindo-se ao seu jeito de planejar, afirmou:

*“Mudou bastante. Acho que sim, devido a tudo isso: aos cursos que eu fiz, aos meus interesses pessoais de autoconhecimento, à presença da minha filha na minha vida. [...] No momento, é possível, sim, que o meu jeito de planejar agora seja melhor do que o de antes. Porque a gente também aprende essa parte de pesquisa, de buscar outros recursos, outras propostas, formas, por exemplo, de usar um material que seria descartado.”*

A Profe A descreveu as mudanças que considera como aperfeiçoamento da sua prática:

*“De proporcionar um planejamento não tão voltado pra aquilo que eu quero trabalhar, mas pra aquilo que eu percebo que as crianças precisam ser trabalhadas. Nesse sentido, ele foi se aperfeiçoando. [...] Antes, quando eu pensava no planejamento, eu não pensava assim a questão das brincadeiras. Eu sabia que a criança tinha que brincar, mas isso não era inserido dentro do meu planejamento. [...] Se falava muito nas atividades dirigidas. Então, o professor, eu, estando junto o tempo todo com as crianças [...]. E hoje eu percebo que eu consigo fazer um planejamento que consegue dar conta dessa multiplicidade que as crianças têm hoje aí. [...] Houve uma qualificação muito grande no meu planejamento muito em questão da Base, que veio pra dar uma orientação de como esse planejamento tem que ser feito [...]. Se modificou até na forma de escrever, até na forma do registro. Antes, era um planejamento muito mais sintético.”*

A Profe F descreveu – suponho que sem diferenciar mudança de transformação – que seu olhar também foi se transformando, em diferentes aspectos:

*“A questão de como percebe a Educação Infantil, de como enxerga a criança e de como enxerga esse processo, essa parte de educação [da rede municipal] de Porto Alegre foi que me transformou muito, que me abriu muitos horizontes.”*

Contou que a escola à qual está vinculada provocou desacomodações e contribuiu para algumas mudanças:

*“A gente não trabalha com EVA<sup>10</sup>. Então só isso, pra mim, foi uma grande transformação. Cada vez que tu ia pensar em alguma coisa, alguma atividade, pensava em usar EVA, [e ela pensava consigo:] ‘Não, preciso pensar em outra maneira’ [de fazer o que pretendia sem usar EVA]. Daí tu começa a aprender outras formas assim, sabe?”*

A Profe D afirmou, com a satisfação de quem busca ativamente aprimorar-se e percebe os efeitos do seu esforço no trabalho que realiza:

*“Versão mais aprimorada? Sim! Porque eu acho que o planejamento é tudo, né, no fim. O teu planejamento vai passar pelo respeito à criança, pelas singularidades de cada criança... Tudo vai passar no teu planejamento. Porque tu planeja desde a acolhida até a saída da criança. Então, tudo isso que eu te falei que eu fazia eu acho que feria a criança, feria os direitos da criança. E, como eu mudei tudo isso e isso tá dentro desse planejamento, então, acho que mudou bastante.”*

---

<sup>10</sup> O etil vinil acetato (EVA) é um material amplamente utilizado por professoras de Educação Infantil e é composto por derivados do petróleo. É considerado um inimigo do meio ambiente, por não ser biodegradável e apresentar lenta decomposição. Seu descarte correto possui especificidades, o que geralmente não acontece e não compensa seu uso.

Em outro trecho dessa mesma resposta, ela afirmou claramente: “*Eu já fui uma professora, agora eu sou outra professora*”. Nesse processo, ao que tudo indica, mais de transformação do que de mudança, o que a Profe D disse vai muito ao encontro das considerações de Ostetto (1997, *apud* OSTETTO, 2012, p. 192), quando observa a abrangência e a sensibilidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do planejamento:

O pedagógico, então, não está relacionado somente aquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... –, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a instituição de educação infantil.

O depoimento da Profe B trouxe outras importantes reflexões que corroboram e complementam as falas das demais entrevistadas:

*“A gente também vai mudando enquanto pessoa, e o olhar da gente vai mudando, o olhar que a gente tem da vida, dos alunos. E, assim como a gente muda, as prioridades mudam, e a gente também muda as prioridades de aprendizagem: o que é importante pra aquele aluno, aquela turma, ou aquela comunidade aprenda agora? [...] Aos poucos eu fui vendo que existem muitas formas de aprender. e eles também aprendem de forma diferente, um aprende de um jeito e outro de outra forma. Muitas vezes a gente tem que se desdobrar e se dar conta do que aquele cara lá consegue, de que forma eu consigo chegar nele, qual é o caminho que ele faz pra chegar. [...] A gente vai tendo curso, a gente vai tendo a informação, a gente tem que ir se aperfeiçoando em tudo na vida da gente”.*

### 3.4 O QUE PERMANECE

Considero, aqui, a permanência como algo que insiste, que existe como significativo e é recorrente, faz sentido e dura no tempo. Diz respeito à trajetória entre um ponto e outro. O ponto de chegada é o agora – o tempo e o contexto exposto pelas professoras e a *experiência* relatada no momento das entrevistas. O ponto de partida pode ser qualquer momento da constituição docente em que alguma coisa passou a existir e integrá-la. Também pode ser a graduação, visto que essas professoras tiveram uma experiência mais ou menos semelhante à que estou vivendo quando

cursaram Pedagogia e que lhes deixou heranças na maneira como exercem a docência.

Em uma perspectiva que é plural e também singular, os sete subtítulos apresentados a seguir versam sobre aqueles aspectos do trabalho de professora que perduram ao longo do tempo, que elas podem ter escolhido ou tomado pra si e de que, desde então, não abriram mão. Trata-se de elementos e perspectivas que estão presentes e ajudam a guiar o exercício da docência e a elaboração dos planejamentos na Educação Infantil, de acordo com as respostas das entrevistadas.

### **3.4.1 Registro e Organização**

Com a primeira questão da entrevista, buscava descobrir as características gerais de organização do registro do planejamento realizado regularmente pelas professoras e de que maneira esse registro contribui com a realização do trabalho docente. Esse parece ser um aspecto que perdura na prática dessas professoras: a preocupação em organizar e registrar o que se planeja. Todas elas responderam que, sim, realizam o registro do planejamento, que ele acontece semanalmente e é organizado em uma tabela/quadro/planilha com os dias da semana em que geralmente constam os momentos fixos da rotina institucional do grupo – chegada, saída, refeições, descanso, aulas especializadas, horários de uso dos espaços comuns da escola etc – e os momentos de propostas pedagógicas mais direcionadas ou de realização das ações dos projetos (4 das 6 professoras trabalham com projetos). Sobre a importância desse registro, Ostetto (2012, p. 177) afirma que:

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Quando questionadas sobre as funções do registro do planejamento que realizam, as professoras afirmaram que recorrem a esse registro, principalmente, como guia para a organização diária do trabalho docente, do material a ser utilizado em cada proposta, do espaço onde vai ocorrer a proposta e das adequações necessárias ao cotidiano e à vida da instituição em particular.

Algumas delas citaram mais do que a organização logística do trabalho docente, demonstrando a continuidade e o encadeamento proporcionados pela análise reflexiva dessa tarefa-ferramenta. Nesse sentido, é importante considerar que “a diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido” (AUGUSTO, 2015, p. 116).

A Profe E, por exemplo, apontou que recorre ao registro do planejamento para “*evoluir atividades*”, para dar continuidade a algo que aconteceu e que, na visão dela, precisa ou pode ser mais desenvolvido. E, ainda, recorre a ele como ferramenta de avaliação e de autoavaliação. Ela relatou que costuma recorrer ao planejamento para:

*“trazer desafios pra turma, poder avaliar como é que foi o trabalho da gente [da professora], quais foram os encaminhamentos que partiram dali, daquela primeira atividade, como as crianças tão se envolvendo ou mostrando interesse ou não, pra gente poder fazer outras propostas.”*

A Profe D respondeu algo semelhante sobre o hábito de recorrer ao registro do planejamento:

*“[...] pra retomar o que foi feito, o que não foi, o que não deu certo, o que deu, enfim... E até pra poder relançar, né, posteriormente... Ou as propostas que não deram certo ou mesmo aquelas que deram e que eu acho que precisam ser relançadas.”*

As Profes C e F relataram que fazem um planejamento inicial do projeto que vai iniciar o ano letivo, com descrição, justificativa, objetivos e, nele, já pensam e pressupõem algumas atividades/propostas que poderão ser realizadas com as crianças, dentro da temática e das ações do projeto. A Profe F observou que gosta de sonhar, de pensar grande ao fazer essa lista, ou seja, que não deixa de listar uma proposta que gostaria de desenvolver com as crianças por vislumbrar possíveis empecilhos para a sua realização. Já Ostetto (2012, p. 198) analisa por outro prisma essa questão, chamando a atenção para a importância da previsão de recursos:

*[...] é preciso prever os recursos de que vai necessitar para viabilizar a realização do projeto. [...] não adianta, por exemplo, listar uma atividade de pintura com guache, se naquele momento a instituição não dispõe do material. Planejar sim, mas contando com a real potência de sua realização. Por isso, mais uma vez, a pesquisa é fundamental. Não posso deixar para o dia tal a averiguação da possibilidade ou existência desse ou daquele material de que vou necessitar para encaminhar meu planejamento. Dessa*

forma o educador cuida para não cair na improvisação e sim para guardar coerência entre o proposto e o viável.

Tendo a simpatizar com a opinião da Profe F, mas é importante assinalar que essa opinião se refere a um planejamento inicial que prevê com bastante antecedência várias possíveis propostas que acontecerão (ou não) ao longo do ano letivo e que isso lhe dá o tempo necessário para verificar a coerência mencionada pela autora.

Depois dessa previsão inicial de atividades, as duas professoras vão, a cada semana, incluindo essas atividades já pensadas e listadas nas tabelas de planejamento semanal. Ambas ressaltaram que o planejamento é algo aberto, que está sempre suscetível a alterações e receptivo a propostas trazidas pelas crianças ou que surjam por outro meio, mesmo que não estejam relacionadas ao projeto principal. Essas duas professoras disseram que o registro do planejamento fica exposto na sala de referência do seu grupo e que consideram muito positiva essa organização, tanto para consultas e alterações recorrentes feitas por elas mesmas, como para conhecimento das famílias e de quem mais transitar pela sala. Afirmaram que o registro serve como um guia para o seu trabalho, mas não como uma prescrição rígida.

Através da questão 13 da entrevista, solicitei: você poderia me mostrar/enviar um exemplo recente de um planejamento seu? Com essa pergunta-pedido, eu pretendia visualizar de que maneira o conteúdo das outras respostas culminaria na prática, em um registro do planejamento realizado por cada professora cotidianamente. Porém, apenas uma professora conseguiu conceder um exemplo de planejamento que realizou recentemente. Esse exemplo está apresentado no Anexo A. Todas as outras afirmaram que, em função da pandemia, seus registros ficaram nas escolas onde trabalham e que elas não estão tendo acesso a estes em função do isolamento. Essa afirmação, no entanto, me gera dúvidas sobre o medo da exposição que, possivelmente, essa questão possa ter trazido. Será que há receio de que a correspondência entre o que foi dito nas outras respostas e a concretude do seu trabalho, materializado no registro do planejamento, não se verifique? Além disso, penso se o exemplo que me foi enviado está tal qual foi elaborado inicialmente ou se foi editado para poder ser compartilhado. Eu precisaria e gostaria de poder analisar esses quadros como eles realmente acontecem no cotidiano, não para julgar ou verificar, mas para compreender melhor.

### 3.4.2 Escuta e Observação das Crianças como Ponto de Partida

A questão 2 se refere às etapas do processo de elaboração do planejamento pelas professoras. Nas respostas, todas citaram a observação das crianças, dos interesses e das brincadeiras delas como ponto de partida, sendo algo que levam em consideração para fazer suas escolhas na hora de elaborar o planejamento, assim como geralmente somos orientadas(os) nas práticas da graduação em Pedagogia. Falaram da escuta e da leitura por parte da professora sobre os interesses e necessidades de aprendizado do grupo de crianças – “O ato de planejar pressupõe o olhar atento a realidade” (OSTETTO, 2012, p. 178) –, daquilo que surge e se repete nas falas e brincadeiras das crianças. “O que existe insiste” como significativo e precisa ser notado, investigado, priorizado, significado, diria Junqueira Filho (2005, p. 33), referindo-se a uma máxima do semiótico norte-americano Charles S. Peirce. No entanto, apenas uma professora considerou a possibilidade de estar equivocada em sua leitura inicial e da necessidade de conversar com as crianças e de ouvi-las para verificar se aquilo que ela “leu” como interesses e curiosidades das crianças realmente faz sentido para elas. As outras professoras também citaram a escuta das crianças, mas não com esse intuito de verificação e sim como apenas um dos fatores considerados no ato de planejar e selecionar propostas ou temáticas. Ainda, consideraram duas possibilidades como ponto de partida: o que as crianças manifestam, e o que elas mesmas, enquanto professoras, selecionam para as crianças porque consideram fundamental à educação das mesmas. Junqueira Filho (2005), como já mencionado, via parte cheia e parte vazia do planejamento, e Barbosa e Horn (2008) argumentam incisivamente sobre a importância dessa via de mão dupla na elaboração do planejamento:

Além de ter objetivos sintéticos, claros e gerais sobre o que se pretende com a formação das crianças – os conhecimentos produzidos pela nossa cultura que consideramos fundamentais para que elas compreendam o mundo e sintam-se efetivamente inseridas nele –, outras questões também são relevantes. É preciso compor o currículo com as necessidades que nós, os adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças e que podemos obter por meio da observação das brincadeiras e de outras manifestações não-verbais, assim como da escuta de suas falas das quais emergem os interesses imediatos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42)

Algumas das questões que surgem a partir disso são: Quais são as minúcias e os critérios das observações que as professoras realizam? Que efeitos e

desdobramentos essas observações produzem em seus planejamentos? De que maneira(s) essas observações contribuem para fazer suas escolhas, renúncias e encaminhamentos do trabalho pedagógico junto às crianças?

No que se refere à apuração da escuta, que também compõe o ato de observar, Rinaldi (1995, OSTETTO, 2012, p. 194) sinaliza:

A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

Escuta e observação são, portanto, ferramentas de trabalho, estratégias de geração de dados sobre as crianças, utilizadas pelas(os) professora(es) para a elaboração dinâmica do planejamento e para a atualização diária da relação pedagógica, dentre tantas outras coisas. É algo que pode ser aprendido e incorporado à docência e é, possivelmente, algo que pode produzir transformações no jeito de ser professor(a).

### **3.4.3 Impasses e Potencialidades da Relação entre o Planejamento e a Equipe Gestora**

Com a questão 11, busquei investigar dois aspectos específicos sobre o entorno do trabalho docente. Um deles diz respeito às supostas contribuições, orientações, acompanhamento ou parceria entre as professoras e a coordenação pedagógica<sup>11</sup> da escola na elaboração do planejamento. Tinha muitas dúvidas sobre essa relação, sobre a hierarquia envolvida, o teor de prestação de contas que poderia aparecer nessa relação, a parceria, o suporte real que essa coordenação poderia representar para o trabalho docente etc. O objetivo não é discutir o papel da coordenadora pedagógica de um modo geral e sim entender o olhar das professoras com relação ao acompanhamento prestado, ou não, pela coordenação pedagógica ao

---

<sup>11</sup> É importante lembrar que nem todas as EMElS de Porto Alegre contam com uma profissional especificamente dedicada a essa função. Muitas vezes, a direção ou vice-direção pode acabar acumulando as tarefas de coordenação pedagógica. Além disso, como equipe gestora, considera-se: direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

seu planejamento. O que permanecem, segundo elas, são os impasses que dificultam a efetividade desse acompanhamento do planejamento pela coordenação pedagógica ou pela equipe diretiva e o potencial que esse acompanhamento tem quando ele se verifica na prática.

Várias professoras manifestam a sobrecarga de trabalho das coordenadoras e a falta de tempo para acompanhamento efetivo das demandas docentes. Relataram que o cargo de coordenação pedagógica acaba reunindo muitas tarefas extras. Assim, muitas vezes falta tempo para acompanhar, auxiliar, conversar e realizar trocas com a equipe docente da escola, de forma que o trabalho pode acabar resumido a uma mera conferência dos registros escritos das professoras, sem discussões e reflexões periódicas como deveria acontecer. Essa sobrecarga gera uma frustração e um sentimento de insuficiência por parte de quem exerce a função, confundido muitas vezes com incompetência. As Profes D e F, que estão atuando também como coordenadoras atualmente, falam do desafio de conciliar as tarefas dos dois cargos e afirmam que gostariam que a carga horária fosse de 40 horas semanais dedicadas apenas à coordenação para que pudessem dar conta das demandas desse cargo com mais qualidade.

A Profe D relatou, referindo-se a sua docência: *“Eu não tenho acompanhamento. Eu converso com a minha diretora”*. Ou seja, se a professora é a coordenadora, a quem recorre a professora-coordenadora para as trocas sobre a sua docência, sobre seu planejamento? E, expondo seu olhar de coordenadora pedagógica, manifesta:

*“Eu, como coordenadora, gostaria que as minhas professoras fossem mais colegas, de troca mesmo. Acho que se elas aproveitassem pra fazer trocas comigo e com as próprias outras colegas, tirassem uma questão de rivalidade talvez, de estar competindo, todo mundo ia ganhar. Porque uma ia acrescentar no trabalho da outra. [...] Só que eu quero que elas percam essa coisa de eu ser a cobradora das coisas. Não, eu não tô cobrando, eu tô planejando junto. E o planejamento tem que ser da escola, não é da professora pra aquela turma, não! É da escola. Todo mundo tem que ter acesso àquele planejamento.”*

Como bem aponta Bruno (2006, *apud* GOMES, 2011, p. 96):

Um dos pontos nevrálgicos da prática dos educadores – e por conseguinte dos coordenadores pedagógicos – está ancorado na fragilidade das relações interpessoais que se travam no interior das instituições educativas e no potencial que essas relações guardam no sentido de favorecer ou dificultar a construção e a realização dos projetos, principalmente os formativos.

A Profe F, que também atua nas duas frentes, descreveu as práticas de acompanhamento do planejamento que aconteciam na sua escola – via direção e vice-direção:

*“Antes de eu assumir a coordenação da escola, não existia coordenadora, era só a diretora e a vice. E elas nunca chegaram e pediram pra ver meu planejamento ou pediram pra ver os meus registros. Elas viam as coisas acontecerem na prática. [...] O que elas liam mesmo era a parte dos pareceres.”*

Essa fala sugere, a meu ver, certo caráter de prestação de contas quanto à implementação do planejamento, como se o suporte prestado às docentes se resumisse a verificar se aquilo que foi planejado e está no papel também acontece na prática, não sendo um apoio efetivo. Isso, de certa maneira, poderia ser explicado pelo acúmulo de funções/tarefas/cargos – no caso, a direção da escola que atua também na coordenação. Porém, é curioso verificar que a diretora e a vice-diretora priorizavam o acompanhamento da elaboração apenas daquilo que se destinava à leitura de um público externo – os pareceres sobre as crianças enviados às famílias –, não dos planejamentos – que dizem respeito mais especificamente ao trabalho das professoras e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola. Alarcão 2005, *apud* GOMES, 2011, p. 59) sinaliza que:

a presença da coordenação pedagógica na escola tem como objetivo principal criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais contribuindo para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores.

No entanto, esse pressuposto parece não corresponder à realidade de muitas equipes de EI, incluindo algumas das quais fazem parte as professoras entrevistadas.

Quanto à sua postura como coordenadora, demonstrando uma disponibilidade, em certa medida, passiva, a Profe F relatou:

*“Eu converso com elas [as outras professoras], a gente pergunta se tem alguma dúvida, alguma coisa em que a gente possa ajudar. Elas costumam vir, perguntar pra nós... A direção também acompanha bastante. [...] Mas tem essa combinação: quando precisar, quando sentir necessidade, e se tu quiser que a gente sente e converse, a gente organiza alguém pra ficar na minha turma e eu vou lá e sento e converso contigo. [...] E a gente vai vendo as coisas acontecerem, a gente vai vendo esse planejamento ser colocado em prática com as crianças.”*

A Profe C trouxe sua experiência como professora de EMEI JP – onde a equipe da escola é integrada por duas professoras, cada uma sendo responsável por duas turmas. Ela comentou que só houve acompanhamento por uma coordenação pedagógica até o ano passado – 2019 – e descreveu como funcionava:

*“Agora é a diretora que tá acompanhando [...]. O acompanhamento acontece tanto em sala, porque ela participa bastante, dá sugestões, me questiona de algumas práticas, me faz pensar. Me dá umas sugestões tipo ‘quem sabe assim, ou quem sabe assado’. Eu percebo isso como muito importante, porque ter um olhar de fora assim, ver coisas que, a gente estando dentro do processo, a gente não enxerga. Eu acho bem legal, e gostaria que fosse assim como é mesmo. [...] Naquele dia que a gente faz o planejamento, ela senta junto e discute algumas coisas. Ela pegava nossos cadernos de registros pra ver o que a gente tinha refletido sobre as coisas, e sugeria coisas pro caderno também.”*

No caso da Profe E, que atua na EI em uma EMEF, o acompanhamento se dá pela supervisão<sup>12</sup>, no ato da elaboração do planejamento:

*“A gente entrega o planejamento por escrito. Mas, geralmente, a gente fazia o planejamento e compartilhava com elas em algum momento. [...] Tem um período que é pra eu planejar, vou lá, converso com elas, tiro minhas dúvidas, mostro as minhas ideias, enfim, vou construir meu planejamento. E, ao final, a gente entregava a chamada com uma folha anexa com tudo aquilo que tu fez. Porque, às vezes, a gente teve a ideia, mas não fez. Então a gente coloca ali só o que foi feito e fica aquele material com a equipe de supervisão.”*

#### **3.4.4 A (Des)Importância das Trocas entre as Colegas**

O outro aspecto investigado pela questão 11 diz respeito à importância das trocas entre as colegas professoras no que tange o planejamento, levando em consideração que o compartilhamento de conhecimento entre pares pode ser muito fértil e complementar o suporte institucional, além de poder contribuir com a formação docente.

É importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor [...] está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas, sim, em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia

---

<sup>12</sup> A equipe supervisora das EMEFs se propõe a desempenhar funções equivalentes às de coordenação pedagógica das EMEIs no que se refere ao suporte à equipe docente, guardadas as proporções de quadro funcional, alunado e volume de trabalho.

de vários outros: as crianças, em primeiro lugar; os demais colegas professores; o coordenador pedagógico; etc. (AUGUSTO, 2015, p. 117)

A importância das trocas entre colegas foi explicitada em vários momentos e respostas da entrevista, principalmente como contribuições ao trabalho que as professoras realizam e fontes de ideias para a elaboração dos planejamentos, demonstrando ser algo que perdura no cotidiano docente e atravessa diferentes épocas.

No entanto, ao analisar com mais atenção, percebi que esse tópico se configurou como uma grande contradição. O realce das trocas entre colegas professoras, formando um tópico de análise, baseou-se nas repetidas vezes em que as professoras mencionaram voluntariamente essa fonte como uma contribuição ao seu trabalho. Mas essa recorrência acabou se restringindo ao acaso, à informalidade, apenas a um “algo a mais” citado por elas. Por outro lado, quando propus um olhar mais sério, perguntando de maneira formal sobre esse aspecto na questão 11 – Há oportunidade formal ou informal para trocas/discussão do planejamento entre as colegas? Se sim, como ela se dá? Você considera importante essa troca? –, sinto que demonstrei o valor que eu mesma dedico a essas oportunidades de troca e acabei induzindo as respostas das professoras àquilo que eu gostaria de ouvir. A maioria dos relatos nesse sentido sugere que elas só voltaram seu olhar para isso em função da minha pergunta, que não atentava ou defendia essas trocas de maneira mais institucional, cotidiana ou fundamental, como potencializadoras do trabalho docente.

Com exceção da Profe E, que relatou com pesar a perda do tempo formal que era proporcionado para tais trocas e reforçou em vários momentos como elas contribuem com o seu trabalho, e da Profe D, que manifestou preocupação com a falta de parceria que percebe nas relações entre as professoras da equipe que integra como professora-coordenadora, as outras professoras relataram situações, em sua maioria, informais para trocas entre as colegas sobre os planejamentos, além de não elaborarem muito suas respostas e não demonstrarem muito interesse por essa possibilidade, como fizeram com o tempo para planejar, por exemplo, concedendo-lhe uma posição de direito.

A Profe F descreveu essa relação mais como trocas de ideias quanto a propostas e materiais, como ampliação de possibilidades:

*“E a troca entre os colegas eu acho muito importante. Ela acontece mais informalmente. Geralmente, a gente tenta, em alguma formação, [...] destinar um tempo pra compartilhar o que tá sendo feito nas turmas. Mas é mais informal mesmo, de alguém estar passando na porta da sala, daí tu tá fazendo alguma coisa, e uma colega tua para e diz: ‘Ai que legal! Vou fazer também!’”*

A Profe A se colocou em postura de aprendiz e, sem detalhar, considerou:

*“O ideal seria que acontecesse mais vezes, né? E essa troca é muito importante. Eu sou a professora mais antiga da escola. Então, eu aprendo muito com as colegas que tão chegando agora, que trazem coisas de outras realidades, inclusive. Que vieram de outras comunidades...”*

A Profe C afirmou que o fato de a equipe em EMElS JP ser reduzida facilita trocas mais frequentes entre as docentes:

*“A gente vê, sim, o que uma tá fazendo, a gente sugere e troca. A gente convida uma ou outra pra mostrar o que tá estudando, o que tá vendo. A gente faz pátio juntas, então a gente troca informalmente, conversando mesmo. Eu considero essa troca muito importante, fundamental.”*

Alguns dos benefícios do tempo formal e institucionalmente proporcionado para trocas entre colegas, constatados por professores(as) do Ensino Fundamental e prejudicados pela gestão municipal 2017-2020, foram apontados por Aguiar (BOSSLE, 2008, *apud* AGUIAR, 2019, p. 34) em sua pesquisa:

As reuniões pedagógicas estabelecidas na RMEPOA constituem ricos ambientes de trocas entre professores e professoras que favorecem o trabalho docente desenvolvidos por eles. Estas trocas [...] são momentos de planejamento de professoras de um mesmo ciclo [...]. As trocas consistem em retomar o processo de ensino-aprendizagem construído, discutir sobre algum autor ou tema, avaliar e retomar o caso específico de algum estudante ou da turma e fazer encaminhamentos pedagógicos comuns. Tanto este momento de planejamento coletivo entre professoras de um mesmo ciclo, quanto a reunião pedagógica constituem-se como espaços privilegiados para decisões compartilhadas.

Apesar de tal relato não se referir à Educação Infantil, é possível vislumbrar como seria mais produtivo e enriquecedor para o trabalho docente se todas as escolas dessa rede pudessem contar com tais oportunidades formais de trocas entre colegas. Se bem aproveitadas, poderiam contribuir, ainda, para delinear e fortalecer a identidade pedagógica e oxigenar as relações das equipes de cada escola, impulsionando a qualificação do trabalho realizado junto às crianças. Porém, essa

impossibilidade não é suficiente para justificar a ausência ou restrição de tais trocas a situações informais e pouco significativas, visto que é possível implementar sistemas ou meios de trocas que não dependam de incentivo ou aprovação de instâncias superiores.

Um bom exemplo de sistema alternativo de trocas entre colegas professoras e entre estas e a coordenação pedagógica de uma escola é apontado por Pecoits (2009). Essa autora descreve uma relação de produtivas contribuições à autoformação docente baseada na produção escrita de diários pelas professoras e no seu compartilhamento entre a equipe:

Nossas escritas compartilhadas, nossos diários que circulam entre os diferentes segmentos da escola, configuram-se num instrumento importante para esta formação da qual falo, à medida que nos tornam visíveis (aos outros e a nós mesmos) e fornecem elementos para a discussão em um encontro pessoal de orientação. A escrita e, portanto, os diários não substituem o encontro presencial, ela subsidia, instiga, fomenta o encontro. Não o substitui. (PECOITS, 2009, p. 163)

Tal possibilidade se configura, aqui, uma sementeira, uma sugestão a fim de não encerrar possibilidades com conformismo e, sim, lançar nosso olhar através dos obstáculos postos pela falta de tempo ou pela organização do cotidiano escolar como se dá atualmente. Ao encontro do que defende Augusto (2015) no início desta seção, Pecoits (2009) alerta, ainda, sobre os cuidados a se tomar consigo e com seus leitores nesse exercício de trocas através da escrita, expondo a motivação que alimenta essas práticas:

Cuidado para não perder de vista que a autoformação não acontece sozinha, ela precisa da partilha, do encontro, para sair dos próprios devaneios e também da inibição, dos medos, dos limites, seja de repertório, seja do alcance do olhar sobre o que está registrando e ganhar acolhida e rigorosidade no encontro com o outro. (PECOITS, 2009, p. 164)

Entendo, também, que as relações entre as pessoas que compõem uma equipe profissional são complexas, multifacetadas e, muitas vezes, difíceis. A implementação de certas práticas requer uma cascata de desprendimentos para funcionar. Mas, para iniciar uma caminhada, é preciso dar o primeiro passo.

### 3.4.5 Antigas Inspirações

As pessoas, teorias e obras que nos inspiram e ajudam a compor nossa maneira de agir e pensar podem nos tocar a qualquer momento da vida ou da carreira profissional e passar a fazer parte de nós. Considero aqui como antigas inspirações aqueles autores e autoras que foram incorporados pelas professoras logo no início da sua trajetória estudantil e profissional e que permanecem como estruturantes das suas práticas, como elas mesmas apontam.

A Profe A afirmou que carrega desde a sua formação em Pedagogia a inspiração em Piaget – principalmente no que se refere aos estágios do desenvolvimento infantil – e em Vygotsky, com a questão da zona de desenvolvimento proximal. Ultimamente tem estudado a BNCC e baseado sua prática nesse documento orientador.

A Profe E dedica-se atenciosamente a listar suas fontes de inspiração, sendo a maioria trazida desde o tempo da graduação:

*“Balaio dos Tesouros – de Jordi e Savé, o jogo heurístico também é um trabalho bem interessante que a gente pode usar muito material de sucata e que a gente pode trabalhar contagem, classificação, construção visual como se fossem obras de arte, desenhos com as peças do jogo, de que também eu gosto muito. Maria Carmem Barbosa; Gabriel Junqueira; Susana Rangel – que trata muito da questão das artes, do visual, de aproveitar as construções das crianças, de a gente se questionar e também refletir a respeito do que é a arte. Maria da Graça Horn escreve com a Lica muito sobre os espaços. Agora quem tem trazido, atualmente, uma ‘releitura’, eu diria assim, das propostas dela é o Paulo Fochi. [...] O Instituto Lóczy da Hungria. Eu acho que o livro é Educar os três primeiros anos, alguma coisa assim. Mas é sobre a educação... da Emmi Pikler. A Leda Maffioletti – de música – ela trouxe muita brincadeira cantada, musicada... eu acho que isso ficou bem marcado. Eu gostava muito da Esther, do Projeto Música para Bebês da UFRGS [Esther Sulzbacher Wondracek Beyer]. A Gládis Kaercher, que trabalhava muito a questão da literatura infantil. Depois vem a Constance Kamii, que foi alguém que me chamou muito a atenção numa das disciplinas que eu tive da graduação, que foi da construção do número. E também gosto muito da Rangel, com as atividades que a gente pode propor pra trabalhar com as crianças. Acho que é Ana Cristina Souza Rangel, que traz a parte da matemática, da classificação, da contagem.”*

A Profe C mencionou inspirações que carrega a longo prazo e também outras que foi incorporando à sua maneira de pensar e exercer a docência. O livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, inspirou sua escolha pela Pedagogia. Citou Paulo Freire, Célestin Freinet – aulas debaixo das árvores, contato com a

natureza, Gabriel Junqueira Filho, Sariane Pecoits – registros docentes, Paulo Fochi e Lóris Malaguzzi.

Parece-me, em função de tais respostas, que a preocupação em ter nomes em mente, em saber citar autores e fontes inspiradoras da própria prática ficou recolhida ao tempo da graduação, considerando que o ambiente acadêmico, mais do que qualquer outro, convida, proporciona e cobra esse tipo de referenciamento. No entanto, pode-se considerar também que os autores e propostas mencionados constituem os fundamentos, o alicerce das práticas docentes das entrevistadas, sendo os que permeiam há mais tempo o seu imaginário profissional e fazendo com que saibam listá-los. Alertando sobre a importância de ter convicções pedagógicas bem fundamentadas, Barbosa e Horn (2008, p. 44) assinalam que:

toda proposta pedagógica implica necessariamente apontar as especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem, as quais não poderão estar em dissonância com os princípios que as norteiam, bem como do referencial teórico que as fundamenta.

No mesmo caminho, Rodrigues (2011, p. 32) afirma que, no trabalho docente, é imprescindível:

[...] estabelecer referências, buscar intencionalidades [...]. Toda ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos que explicitem concepções. Os pressupostos teóricos estabelecem as diretrizes do trabalho, definindo procedimentos e estratégias metodológicas.

### **3.4.6 Literatura Infantil no Planejamento**

São muitas as linguagens presentes na ação pedagógica em Educação Infantil. Na graduação em Pedagogia, nosso olhar é induzido a atentar para diversas formas de expressão que nos ajudam a compreender e dialogar com as infâncias, apresentando-lhes essas linguagens e o mundo através delas. Além do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, das produções audiovisuais, da oralidade, da música, da dança, do teatro, das brincadeiras e de tantas outras, à literatura parece ser conferido certo destaque que perpassa gerações de educandos e educadores. Tendo em vista que a formação de leitores no contexto escolar segue sendo uma das coisas mais incentivadas e priorizadas pela formação inicial e continuada de professores, busquei verificar como tem se concretizado o uso da literatura na prática

da docência em Educação Infantil atualmente. Além disso, com a questão 4, quis descobrir onde e como as professoras costumam buscar os livros de literatura infantil que utilizam no cotidiano do seu trabalho com as crianças.

As entrevistadas foram unânimes ao afirmar que utilizam com frequência a literatura infantil em sua prática, em seus planejamentos, e que buscam os livros que pretendem utilizar com as crianças, principalmente, nas bibliotecas das próprias escolas onde trabalham. Uma das professoras com mais tempo de profissão afirmou que as trocas de conhecimento entre as colegas costumam ser uma importante fonte de indicação de títulos a serem trabalhados; que uma colega descobre um livro e relata para as outras, aumentando seu leque de possibilidades literárias. A Profe B, que trabalha em uma EMEF, recordou que, há um tempo atrás, havia a Hora do Conto prevista na rotina das turmas. Relatou, também, que era muito importante poder contar com o suporte da profissional da biblioteca; era uma pessoa que tinha certa bagagem literária e que costumava estar inteirada daquilo que as turmas estavam estudando ou discutindo. Acabava prestando um tipo de consultoria para auxiliar as professoras nas escolhas dos títulos mais adequados à faixa etária e aos temas pretendidos. Lamentou que atualmente não é mais assim que acontece.

A maioria das professoras pareceu utilizar, principalmente, o tema como critério de escolha dos títulos, embora algumas tenham afirmado que os critérios variam de acordo com os objetivos e com o repertório que se tem ao escolher. A Profe A também ressaltou a adequação à faixa etária do grupo como um importante critério a ser utilizado na escolha dos títulos aos quais as crianças terão acesso. E a Profe B disse que o livro deve ser visualmente interessante para ela.

A Profe D relatou, ainda, sobre a busca pelos livros, que:

*“Nessa questão também entra um pouco a internet. Se eu não tenho, de memória, assim, um livro específico que case com o meu planejamento, aí eu vou pra internet pra procurar e me apropriar. Depois vou pesquisar na escola pra ver se eu não tenho o livro lá ou pedir emprestado. Enfim, vou ter que me adequar à situação, né?”*

A Profe E – que trabalha em EMEF – afirmou que costuma levar para o seu grupo *“alguns livros que eu já conheço porque eu já li, alguns livros da minha infância que eu gostava muito e, também, peço muita ajuda pra colega da biblioteca quando eu tenho um tema específico ou algum autor específico”*. E disse que, como critério, procura algo que *“tenha alguma relação com o assunto que a gente esteja trabalhando*

ou com alguma questão que eu acho importante, por exemplo, trabalhar com a turma”, referindo-se a temas latentes que surgem no cotidiano e que julga importante desenvolver e explorar com as crianças. Exemplificou, falando da falta de identificação de algumas crianças com a cor da própria pele e de algumas propostas que podem ser desenvolvidas a partir do tema:

*“Como eu trouxe pra problematizar um assunto, então eu posso depois fazer uma pesquisa com as crianças, por exemplo, em revistas, eu posso propor que eles tragam fotos das suas famílias, a gente pode, de repente, fazer um autorretrato, se olhando no espelho...”*

A Profe C apontou, sobre sua escolha pelos livros: *“Conforme a história me encanta, eu leio com eles. E eles escolhem alguns livros também que pedem pra gente ler”*. E complementou dizendo que tem especial apreço pelos livros das autoras Ruth Rocha e Ana Maria Machado e da editora Brinque-Book, que utiliza com frequência.

As professoras afirmaram ter um acervo pessoal de livros adquiridos com recursos próprios como investimento para complementar suas práticas de leitura com as crianças nas escolas.

Quase todas apontaram que há, previstos na rotina do grupo – e, portanto, nos planejamentos –, momentos para manuseio de livros pelas crianças e/ou um espaço fixo de leitura na sala-referência que possibilita livre acesso das crianças a algumas obras selecionadas pelas professoras. Esses títulos vão sendo substituídos por outros ao longo do ano letivo a fim de diversificar e ampliar o repertório literário das crianças.

A Profe A acrescentou, referindo-se à importância do planejamento das práticas de leitura:

*“Até a forma como a criança vai utilizar esse livro tem que entrar no planejamento. Se tu vai deixar livre, se tu vai ter um canto de leitura... Até pra fazer um canto de leitura tu tem que planejar como é que vai ser esse canto de leitura. Então, quando eu penso em literatura e penso em proporcionar às crianças o acesso à literatura infantil, essa literatura é planejada. Não só de acordo com aquele tema que eu tô trabalhando, mas também com todo o espaço que eu vou proporcionar a essa criança pra ela poder ter acesso a esse livro. Um exemplo dessa inserção: decido levar as crianças à biblioteca. Não vou simplesmente ‘largar’ as crianças dentro da biblioteca. Então, tem que haver todo um planejamento anterior. Tem a questão de horário, quais os livros a gente vai utilizar, se as crianças irão retirar livros [...]. Então, até essa ida à biblioteca tem que ser planejada porque, se não, a coisa acaba virando bagunça. E, por exemplo, no berçário, é outro tipo de livro, outro tipo de material. Mas até isso há que se ter cuidado. ‘Como é que são essas ilustrações?’ Então eu faço o meu planejamento, mas eu tenho que olhar primeiro esses livros. Não é simplesmente achar que eu vou trabalhar com O grande*

*rabanete, por exemplo, e ver que tem um texto inadequado... Então a professora, antes de colocar esse planejamento em prática – ela tem que se apropriar dele, se apropriar desse material, se apropriar desse livro, né?”*

O programa Adote um Escritor<sup>13</sup> foi mencionado pela maioria delas como um importante incentivador e viabilizador dessas práticas de leitura. Disseram que, através dele, elas têm contato com diferentes títulos e autores de livros infantis que agregam ao seu repertório literário, como expressa a Profe C:

*“Nas escolas do município, tem o Adote um Escritor, que é [fonte de] muito[s] livro[s], é livro que não acaba mais. Então, a cada ano, a gente vai descobrindo livros novos, né, que vão entrando na minha biblioteca mental.”*

A experiência da visita e conversa com o(a) autor(a) escolhido(a) costuma ser muito rica para as crianças e envolve a escola inteira nas atividades de preparação para a recepção do(a) visitante. Além disso, a verba recebida do projeto para aquisição de livros para expandir os acervos das escolas é muito bem-vinda e possibilita a participação das equipes na escolha dos títulos a serem adquiridos.

A Profe A comentou, sobre as aquisições do Adote um Escritor:

*“A gente faz uma pesquisa na internet pra ver esses títulos, pra ver até mesmo quais temas tão fazendo falta. Por exemplo, ano passado, nós compramos muitos livros referentes à diversidade, porque não tinha tanto esse tema no acervo bibliotecário.”*

Quanto à inserção da literatura infantil no planejamento, todas citaram a leitura deleite como atividade frequente – entendida como uma leitura despretenhosa, que possibilita o contato das crianças com as narrativas sem intenções pedagógicas explícitas além da apreciação. O uso de histórias para iniciar ou retomar propostas, envolvendo temas que se pretende desenvolver ou que estão sendo desenvolvidos junto às crianças em seus planejamentos também apareceu como uma das principais inserções.

A Profe E deu alguns exemplos de propostas que a literatura costuma desencadear em seus planejamentos:

---

<sup>13</sup> Programa de incentivo à leitura e de divulgação de títulos e autores da literatura infantil promovido pela prefeitura de Porto Alegre junto às escolas da rede municipal.

*“Eu acho que a contação é sempre, como se diz, ‘o ponto de partida’. A partir dali, tu vai ter um assunto pra problematizar. Ou tu pode trabalhar outras questões [...], mas eu posso trabalhar a história em si, posso trabalhar interpretação de texto, posso mostrar as figuras e alguém contar a história pra mim, ou cada um conta uma parte da história. Então, a partir do livro, eu vou trazer as propostas que vão me interessar pra aquele momento.”*

Surgiram, ainda, alguns exemplos de ações de incentivo à leitura como iniciativas das próprias escolas nas respostas de duas professoras. A Profe D relatou: *“A gente fazia a Parada Literária. Toda a escola parava pra que acontecesse a leitura, inclusive os funcionários, os professores, a direção, todas as crianças. Todo mundo parava pra ler. A gente fazia de 15 em 15 dias”*. É interessante o tom de solenidade que essa proposta parece conferir ao ato da leitura. Dá a impressão de destacar e exaltar de maneira prática a leitura, de demonstrar o lugar especial que ela tem na agenda da referida escola e, provavelmente, em sua proposta pedagógica.

A Profe C comentou: *“Até o ano passado, a gente tinha a sacolinha de leitura pra eles levarem pra casa uma vez por semana. Aí, no retorno, eu pedia que cada um contasse sobre o que era sua história e falasse um pouco como tinha sido”*. Eu ressaltaria a importância dessa iniciativa de envolver as famílias nessas práticas de leitura, pois o hábito da leitura não precisa nem deve se restringir ao espaço escolar, deve ser levado para a vida. E esse tipo de envolvimento das famílias é uma sementeira para aquelas que não a praticam e um cultivo, com um olhar especial para as crianças, naquelas famílias que já leem em seu cotidiano.

### **3.4.7 Aspirações**

Senti que mesmo com o “saber de experiência” (BONDÍA, 2002) reunido em sua trajetória profissional, algumas professoras continuam almejando e buscando mais. Permanecem com sede de qualificação. Os relatos a seguir me incitam ao famoso e sábio ditado de Sócrates: “Quanto mais sei, mais sei que nada sei”.

A Profe D já havia afirmado que vem estudando muito a fim de aprimorar suas concepções e práticas e sugerir aprimoramentos à equipe de professoras da sua escola, no papel de colega e de coordenadora pedagógica. Ela responde sobre o que considera ideal, apontando caminhos para uma construção coletiva de planejamento:

*“Acho que o planejamento ideal seria bem isso: de a gente poder sentar todo mundo e planejar juntos. As crianças não são daquela professora, são da escola. Então, onde tem mais gente pensando sobre elas, melhor, mais qualidade... Isso tudo é uma caminhada. Eu acho que é possível, sim! Acho que é uma caminhada e não é da noite pro dia que as coisas acontecem. O planejamento faz parte, também, da documentação pedagógica, que é outro processo enorme, que precisa ser repensado, precisa ser estudado e precisa ser feito por todos. Mas esse planejamento ideal teria que ser feito primeiramente pela professora, mas que a coordenação estivesse bem afinada com essa professora e pudessem discutir e dizer ‘ah, será que isso vale realmente a pena? Será que nós vamos estar contemplando esse e aquele outro lá, que tão precisando disso ou daquilo?’ – um planejamento bem reflexivo.”*

Ao encontro disso, Barbosa e Horn (2008, p. 43), comentando Santomé (1998), ajudam a entender as motivações da professora:

*“muitos afirmam que a única coisa que liga as diferentes salas de uma instituição são os ‘cabos elétricos’”. Via de regra, isso ocorre porque não existe uma identidade pedagógica nem tampouco um planejamento compartilhado entre os professores. Desde a educação infantil, [...] o princípio que rege a seleção de conteúdos, bem como a forma de articulá-los, não costuma ser discutido coletivamente.*

Por outro lado, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 115) assinalam importantes questões a se considerar:

*[...] uma programação mais conjunta e contrastada será, provavelmente, mais rica [...]. Ao mesmo tempo, a prática de programar juntos e de elaborar um plano do ciclo, por exemplo, é uma excelente ferramenta para avaliar e aprofundar as decisões tomadas [...]. Do mesmo modo, cada turma de alunos apresenta peculiaridades que exigem decisões também peculiares e, possivelmente, que não poderão ser divididas entre diversos professores. Partir de um projeto comum, com o acordo de todos, proporciona segurança e confiança, porém não supre a capacidade planejadora, diagnóstica e resolutive de cada docente em relação aos alunos que tem sob sua responsabilidade.*

Já a Profe F, ao citar algumas práticas que a inspiram, completou:

*“Isso já é um novo passo na minha docência que tá chegando, que tá batendo na minha porta e tá me deixando inquieta e tá querendo que eu procure novas fontes [...]. É isso que eu tô querendo procurar. E eu acho que, quando eu conseguir isso, eu vou conseguir ‘subir mais um degrau, digamos, na minha prática docente.’”*

Um dos aspectos que eu gostaria de ressaltar aqui diz respeito ao valor que as professoras-coordenadoras, Profes D e F, atribuem ao estudo, mesmo estabelecendo relações diferentes com ele. Não por coincidência, são as duas que protagonizam a

seção Estudo e Qualificação como algo que foi *trazido* pela e para a sua docência e, também, a presente seção, que diz respeito ao que aspiram, seguindo na mesma direção. Elas deixam claro a importância que os estudos têm em sua vida profissional, tanto como a reconhecida qualificação que promovem, quanto como um dos meios de evoluir e aprimorar seu pensar e seu fazer docente. A Profe F apresenta aspirações mais individuais, que dependem muito mais do seu esforço próprio do que de qualquer outro fator. Já a Profe D busca de maneira autônoma e ativa a sua qualificação, se tornando exemplo e aspirando que as concepções e práticas que mobilizam a sua docência também possam mobilizar as colegas ao seu redor, visando a qualificação do atendimento às crianças.

Tive outras impressões no contexto geral das respostas que dizem respeito às aspirações que permanecem na vida docente das entrevistadas. Aquilo que, para algumas professoras, é um grande avanço, um grande aprimoramento da sua prática, para outras, é um singelo passo já superado em direção à qualificação. Isso depende de inúmeros fatores que não pretendo detalhar aqui. Outra impressão é a de que é mais valioso dar-se conta da sua imperfeição e assumir uma postura de eterno e incansável aprendiz do que acomodar-se no trono da experiência – considerando a soma do tempo de carreira – e parar de aspirar por aprimoramento e de buscar novos aprendizados. Foi possível perceber, também, que vontade, iniciativa, humildade, mente aberta e comprometimento se destacaram muito mais do que diplomas e títulos nas falas e posturas das professoras entrevistadas acerca da sua relação com o conhecimento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que empreendi uma complexa e otimista jornada, buscando compreender o planejamento sob a ótica da experiência alheia sem, no entanto, conseguir aprofundar-me nas discussões e reflexões de todos os aspectos que gostaria e que poderia explorar em tal missão. Quando elaborei as questões para o roteiro das entrevistas, pretendia satisfazer a variedade de questionamentos que eu guardava acerca da tarefa docente de elaborar o planejamento na Educação Infantil e fui incapaz de prever que as 14 respostas das 6 professoras produziram um volume gigante de dados com os quais eu teria que lidar posteriormente. Por outro lado, acredito que, se tivesse um prazo indeterminado para realizar o trabalho, tampouco conseguiria satisfazer meus anseios investigativos e duvido que faria algo tão diferente do que pude elaborar. Essas conclusões trouxeram certa frustração, tendo em vista a riqueza do conteúdo gerado pelas entrevistas e as inúmeras possibilidades de análise, organização e reflexões que poderiam acontecer a partir delas. Tive que escolher *um* caminho. Reconheço que poderia ter estudado mais sobre outros aspectos, como a formação e autoconstituição docente, por exemplo. Mas percebo que o caminho escolhido também me trouxe muitos ganhos.

No momento de organizar as unidades de análise dos dados gerados pelas entrevistas, foi preciso fragmentar as falas das professoras. Essa fragmentação, por um lado, facilitou a organização, estando a serviço das unidades de análise. Por outro lado, produziu armadilhas contextuais, visto que foi necessário recortar trechos que provinham de contextos bem declarados, obrigando a pesquisadora a (re)contextualizá-los de outra maneira no corpo do trabalho. Não tenho certeza se consegui expressar tudo que pretendia ao eleger tais recortes e incorporá-los em minha produção. Se tivesse um espaço ilimitado de páginas para utilizar, provavelmente traria o conteúdo adjacente para dar conta do contexto talvez com mais qualidade do que foi possível.

As conversas que tive com as seis professoras, com meu texto, com as autoras e autores que me acompanharam e com o professor orientador geraram inúmeras e importantes reflexões acerca da docência em Educação Infantil. Mais do que aquilo que realmente atendia às questões das entrevistas, pude aprender muitas outras coisas a partir e por causa das respostas, das leituras e reflexões suscitadas, inclusive

lendo as posturas das professoras enquanto abordavam certos assuntos. Um tanto de outras dúvidas também surgiram e ficaram ecoando a partir de todo esse processo.

Retomando minhas indagações iniciais, afirmo que, segundo essas “profes”, o tempo de atuação docente ajudou a qualificar o trabalho que realizam. Cada uma está em um estágio diferente, por assim dizer, de qualificação das suas concepções e práticas, em decorrência de diversos fatores mais ou menos explícitos. Elas estabelecem relações diferentes com o conhecimento, com as crianças, com o papel de professora e com os afazeres docentes, mas todas afirmaram exercer a docência e o planejamento com mais qualidade do que no início da carreira. Poderia dizer que as coisas que aproximam as pedagogas recém-formadas e as professoras que entrevistei se concentram na seção do *que permanece*. Já o que mais nos distancia é aquilo *que foi trazido* pela experiência docente dessas professoras e que, nós, iniciantes, ainda não pudemos vivenciar profissionalmente. Além disso, percebo que, no processo de elaboração do planejamento e de constituição docente como um todo, destacaram-se mais as características individuais que cada uma apresenta do que os pontos comuns que descreveram, sejam eles institucionais ou pessoais. Ou seja, as singularidades parecem definir mais significativamente quem são e como trabalham essas professoras do que os aspectos comuns a todas ou a várias delas.

Uma das coisas que aprendi ao realizar esta pesquisa e que pretendo levar para a minha vida docente é a consciência da importância de *conhecer e estar atenta às crianças* constantemente, a fim de identificar e compreender seus interesses, curiosidades, necessidades, dificuldades, entendimentos, anseios, inquietações, carências, dentre tantas outras subjetividades e singularidades pertinentes à sua educação. Essa capacidade – e atitude primordial – surgiu como um meio de viabilizar várias coisas no planejamento. A primeira é a efetividade, a aproximação daquilo que temos (nós, professoras, e as crianças) como objetivos e aquilo que conseguimos atingir. A segunda é a adequação de propostas ao momento de vida e de desenvolvimento em que aquele grupo – e cada indivíduo – singular de crianças se encontra. A terceira diz respeito à repercussão dos imprevistos no planejamento. Se, por um lado, ao conhecer e estar atenta à turma, é possível compreendê-la e saber que providências tomar diante de um imprevisto, de que maneira conduzir os encaminhamentos a partir dele, por outro, acredito que, quanto mais voltados e atentos às crianças estiverem o olhar e a escuta da professora ao elaborar e implementar o planejamento, mais imprevistos poderão ser evitados, uma vez que um

dos imprevistos mais citados pelas entrevistadas foi o desinteresse das crianças frente às propostas apresentadas por elas. Esse dado indica a necessidade de investir definitivamente na participação das crianças para a tomada de decisão conjunta sobre diferentes aspectos da composição da rotina e da vida do grupo. Ou seja, se as crianças são convidadas a se manifestarem, opinarem, terem demandas e valorizadas a sua voz e vez, os riscos de imprevistos tendem a diminuir consideravelmente, uma vez que as crianças não serão surpreendidas com tanta frequência pelas propostas feitas pelas professoras. Isso não exclui, porém, a necessidade de ter “cartas na manga”, alternativas e variações do planejamento que possam conduzir a um reencaminhamento que seja preciso fazer.

O olhar e a escuta atenta por parte da professora, direcionados para as crianças, e a busca por efetivar a participação delas também proporcionam esse desprendimento do controle, possibilitam descentrar a ação educativa da professora-adulta, de suas proposições unilaterais e perseguir as aspirações e necessidades explícitas das crianças, fazendo com que isso se reflita efetivamente no planejamento e na sua postura. Esse olhar e essa escuta permitem compartilhar com elas a ação planejadora e acompanhadora da experiência educativa e fornecem pistas substanciais para ajudar a guiar suas escolhas e organização frente a essa tarefa-ferramenta que é o planejamento. Desse modo, ensinam a professora a reduzir suas expectativas, afinal, os rumos que as experiências pedagógicas tomarão não são inteiramente de sua alçada, e acreditar que são tende a gerar frustração e sentimento de insuficiência, além de demonstrar verticalidade e até autoritarismo. É fundamental refletir e definir qual é o papel de professora que se quer desempenhar, como, também, de que maneiras a intervenção docente e o protagonismo das crianças podem se relacionar.

No entanto, o trabalho docente não pode resumir-se a seguir as pistas das crianças. É preciso estar ciente de pelo menos outras três coisas fundamentais: (i) daquilo que as instâncias hierárquicas superiores (desde o MEC até a equipe gestora da escola onde se atua) requerem do trabalho da professora, do que se tratam as orientações que referenciam e normatizam esse trabalho; (ii) da relação com a equipe de trabalho, que envolve hierarquia, autonomia, cooperação etc.; e (iii) daquilo que as professoras não abrem mão na sua docência, a cada etapa de sua formação, fruto de uma trajetória de estudos, prática e análise da própria prática. É preciso equilibrar pelo menos estes quatro fatores: as orientações oficiais; a relação com a equipe de

trabalho; os diferentes processos, contextos e versões que nos tornaram as professoras que somos hoje e as características e singularidades do grupo de crianças com as quais estamos trabalhando, incluindo a relação com as famílias. São esses os elementos fundamentais que me possibilitarão encontrar o espaço de autonomia que posso ocupar, imprimindo autoria em meu fazer docente e buscando atender – “educuidar” – as crianças com qualidade, empatia, sensibilidade, comprometimento, responsabilidade, conhecimento, satisfação etc.

A *flexibilidade* destacou-se como uma importante capacidade a ser desenvolvida para estruturar o planejamento e, de maneira geral, o trabalho docente. Durante a graduação em Pedagogia, essa tecla é acionada inúmeras vezes, especialmente nas disciplinas que envolvem práticas, alertando para sua importância e implicações. Em minha pesquisa, isso se reforçou. Ficou clara a necessidade de flexibilizar(-se), principalmente a pessoa-professora, com suas posturas, expectativas, escolhas, critérios de elaboração e modificação do planejamento, avaliação e autoavaliação – dos aprendizados das crianças e do seu trabalho –, dentre outros aspectos. Por outro lado, a *rigidez* mostrou-se inimiga da viabilização do trabalho na Educação Infantil – no tempo, nos planos, na adequação aos documentos orientadores, nas considerações acerca do desenvolvimento infantil, na incorporação e implementação de inspirações teórico-práticas etc.

Concluí que, apesar das reivindicações acerca do direito ao *tempo para planejar* – que é assegurado por lei mas que, na prática, não tem sido garantido –, o aproveitamento do tempo e a qualidade do planejamento dizem mais respeito à organização individual e às escolhas dos sujeitos do que propriamente às condições oficialmente disponibilizadas para o desempenho das tarefas docentes. Defendo, também, que professoras não deveriam acumular o cargo de coordenadora pedagógica, sendo esse acúmulo um prejuízo na qualidade do trabalho em ambos os cargos, em função do tempo e da energia investidos pela mesma pessoa. Seria mais vantajoso e produtivo se ocorresse um afastamento temporário da docência, como acontece para os cargos de direção e vice-direção, por exemplo.

Outro ponto a ser destacado é que não importa se as inspirações teórico-práticas são recentes ou antigas em nossa vida, indispensável é estar ciente e ter clareza das raízes de nossa docência, das fontes de que bebemos, que concepções de infância e docência que subjazem às nossas práticas. Como bem alertou, em outras palavras, meu professor orientador, a desvinculação entre teoria e prática

acaba tornando a prática inconsistente, frágil, flutuante, avoadada e, muitas vezes, inconsequente. A formação docente continuada, os estudos e trocas tendem a gerar desdobramentos imediatos na relação com o planejamento, conduzindo-o ao aprimoramento. Nunca é tarde para aprimorar-se, é preciso estar aberta e disposta.

Em que sentido esta pesquisa me auxilia na preparação para exercer a docência em Educação Infantil? Além dos aprendizados que já mencionei, acredito que essa importantíssima *experiência* formativa tenha me deixado, para usar a recorrente expressão das entrevistas, um pouco mais “pé-no-chão”. Sei que, no exercício da profissão, podem haver regularidades e semelhanças que me remeterão aos relatos das entrevistadas. Sei que muitas coisas acontecerão de maneira diferente comigo. As infâncias, os tempos e contextos serão outros. Eu mesma sou outra pessoa, outra professora. Mas entendi que, apesar de a experiência compor repertório, os saberes só se verificam em relação com as crianças; com um grupo eles se confirmam, com outro são postos à prova. O importante é não encerrar saberes, assumir a própria incompletude e imperfeição como propulsoras da busca ativa por aprender cada vez mais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ANDRADE, Daniela *et al.* Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FLORES Maria Luiza Rodrigues (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 111-118.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, Eulária; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) Acesso em: 30 set. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EXPERIÊNCIA. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia/>. Acesso em: 13 out. 2020.

EXPERIÊNCIA. *In*: LEXICO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.lexico.pt/experiencia/>. Acesso em: 13 out. 2020.

EXPERIÊNCIA. *In*: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experiencia>. Acesso em: 13 out. 2020.

EXPERIÊNCIA. *In*: Dicionário Infopedia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/experiencia>. Acesso em: 13 out. 2020.

FORMIGHERI, Andréia. **Ateliê na pré escola: uma perspectiva de planejamento.** Porto Alegre, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL (OBECI). Disponível em: <https://www.obeci.org/o-obeci>. Acesso em: 13 nov. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 10. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Resolução nº 003/2001.** Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/op/default.php?reg=4&p\\_secao=21](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/op/default.php?reg=4&p_secao=21). Acesso em: 13 nov. 2020.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. *In*: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 29-41.

## APÊNDICE A – CARTA-CONVITE COM TCLE

Prezada professora \_\_\_\_\_,

Meu nome é Thamyres Pacheco Silva, sou estudante de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e estou na fase de elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso, para o qual estou realizando uma pesquisa sobre Planejamento na Educação Infantil, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Para realizar essa pesquisa, seria importante para mim e para o campo da docência em Educação Infantil contar com a sua contribuição. No meu TCC, busco conhecer um pouco sobre a relação que as professoras estabelecem com o planejamento ao longo de sua trajetória profissional. Para tanto, procuro professoras que:

- atuem na rede pública de Porto Alegre (SMED POA);
- tenham dez ou mais anos de carreira docente (10 anos apenas de docência, sem contar cargos diretivos, administrativos etc.);
- tenham formação em Pedagogia;
- estejam dispostas a descrever e refletir sobre o próprio processo de planejar o trabalho com as crianças e a compartilhar conosco suas reflexões.

Se você se encaixar nesse perfil e aceitar contribuir com essa pesquisa, peço que responda a este *e-mail*, copiando e completando o seguinte parágrafo para manifestar sua concordância e enviando seu número de celular para que possamos nos comunicar com mais agilidade, via WhatsApp.

“Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG \_\_\_\_\_ e da linha de telefone celular de número (51) \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO MUNICIPAL PORTO-ALEGRENSE”**, realizada pela graduanda Thamyres Pacheco Silva, sob orientação do Professor Doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, no ano de 2020.”

Assim que eu receber seu e-mail, e se sua resposta for positiva, entrarei em contato para combinarmos os detalhes da conversa-entrevista, que se dará de maneira virtual, preferencialmente via webconferência, respeitando o isolamento social. Nesse contato, marcaremos um dia e horário que sejam convenientes para você acessar o portal de webconferência da UFRGS e conceder a entrevista. Para que possamos conversar por esse meio, você deve ter um dispositivo que possua acesso à internet com fluidez (*wi-fi*), *webcam* e microfone, além de uma saída de áudio – *notebooks* e celulares geralmente já possuem essas funções integradas. Em caso de impossibilidade de acesso ao referido portal, podemos combinar outra maneira de registrar nossa conversa.

Gostaria de ressaltar que sua identidade e a da escola em que você trabalha serão preservadas e que esses procedimentos virtuais estão sendo acionados em decorrência do contexto de confinamento que estamos atravessando. Estou à disposição para qualquer dúvida sobre este convite.

Desde já, agradeço sua atenção e aguardo sua resposta.  
Atenciosamente,

Thamyres Pacheco Silva.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

Seções	Questões
<b>PROFESSORA</b>	1. Você costuma fazer um planejamento por escrito do seu trabalho com as crianças? De que maneira você organiza esse registro (tabela, lista de atividades, preenchimento de algo pré-estruturado ou padronizado)? Com que regularidade você o registra/planeja? Como você organiza temporalmente esse planejamento (semanal, quinzenal, mensal, semestral etc.)? Você recorre a esse registro após realizá-lo? Em que momento(s) do seu trabalho e com qual finalidade?
	2. Descreva como acontece o processo de elaboração do seu planejamento. Por onde você começa? O que não pode faltar? O que você leva em consideração para fazer suas escolhas? Depois desse ponto de partida, como se sucedem os outros passos até que você considere que seu planejamento esteja concluído, só aguardando ser colocado em prática?
	3. De onde vêm as ideias que compõem pontualmente o seu planejamento? Qual ou quais são as fontes e ferramentas que auxiliam na elaboração do seu planejamento de trabalho com as crianças? Dê exemplos das fontes e ferramentas mais utilizadas e de como elas contribuem com o seu trabalho.
	4. Você tem o hábito de utilizar literatura infantil no cotidiano do seu trabalho com as crianças? Se sim, onde costuma buscar os livros e a partir de quais critérios (títulos, temas, autores, coleções...)? Como eles se inserem no seu planejamento? Dê um exemplo dessa inserção.
	5. Há práticas pedagógicas e autores(as) que inspiram seu planejamento? Se sim, quais? De que maneira essas inspirações se expressam no seu planejamento e na sua prática docente?
	6. Você conhece a legislação educacional, as orientações curriculares e princípios que constam nos documentos oficiais do Ministério da Educação para a Educação Infantil – LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), RCNEI/1998 (MEC, 1998), DCNEI/2010 (MEC, 2010), BNCC/2018 (MEC, 2018) etc.? Você costuma consultar essas orientações nos momentos de elaboração do seu planejamento ou em algum outro momento do seu trabalho? Você percebe alguma relação (direta ou indireta) entre a maneira como você planeja o seu trabalho e os princípios indicados nesses documentos? Se sim, explicita essa relação dando pelo menos um exemplo.
	7. Como você lida com o tempo para elaborar o seu planejamento? Quanto tempo você leva, em média, para elaborar o seu planejamento? Que momento(s) e espaço(s) você utiliza para realizar essa tarefa? Essas condições são de sua escolha ou são decorrentes de motivos alheios à sua vontade? Se não acontecem por escolha sua, como você gostaria que acontecesse? O que isso implica na qualidade do planejamento?
	8. Como você lida com os imprevistos na implementação diária do planejamento? Com quais imprevistos você costuma lidar? Quais estratégias e alternativas você costuma utilizar para suprir uma lacuna no planejamento ou adequar-se a esses imprevistos?
	9. Você percebe que seu modo de planejar o trabalho pedagógico foi se modificando ao longo do seu tempo de docência ou que permanece parecido com o início da sua trajetória? Se mudou, como (em que momento/contexto, em que aspectos)? Quais práticas foram abandonadas, quais foram incorporadas e quais foram aperfeiçoadas? E por quê? Você considera que o seu planejamento e o seu jeito de planejar atualmente são a versão mais aprimorada desse aspecto do seu trabalho? Comente.
<b>ESCOLA</b>	10. A sua escola sugere alguma proposta de organização curricular para orientar o trabalho de todos(as) os(as) professores(as)? Se sim, qual é essa proposta (projetos, atividades, ateliês, sequências didáticas, campos de experiência etc.)? Você segue essa indicação da escola ou organiza o seu trabalho de outra maneira? Comente a sua escolha e a sua resposta.
	11. Existe um acompanhamento do planejamento pela coordenação pedagógica ou pela direção da escola? Se sim, como ele acontece? Como você percebe esse acompanhamento? Como gostaria que fosse? Há oportunidade formal ou informal para trocas/discussão do planejamento entre as colegas? Se sim, como ela se dá? Você considera importante essa troca?
<b>CULMINÂNCIA</b>	12. Para você, o que seria um planejamento ideal? Esse ideal teria alguma chance de ser praticado concretamente na sua realidade?
	13. Você poderia me mostrar/enviar um exemplo recente de um planejamento seu?
	14. Você gostaria de dizer algo sobre sua relação com o planejamento na Educação Infantil que não tenha sido contemplado pelas perguntas anteriores?

## ANEXO A – PLANEJAMENTO SEMANAL MATERNAL

Professora: XXXXXX  
Mês: Setembro de 2019

Dia	Segunda-feira 09/09	Terça-feira 10/09	Quarta-feira 11/09	Quinta-feira 12/09	Sexta-feira 13/09
Atividades	<p>Hora do conto: Bom dia todas as cores. Roda de conversa: apresentação de fichas com as cores e questionamento sobre o nome de cada uma. Busca pelas cores no pátio e outros ambientes da escola.</p>	<p>Proposta de pintura do pano branco com diversas técnicas (esponja, pincel, dedos, escova, todos de madeira etc.). O pano branco será usado para a confecção de uma cabana no canto da sala para a reestruturação do canto da casinha. As crianças ajudarão na escolha dos materiais que serão usados e na reorganização do espaço da cabana.</p>	<p>Carimbo das mãos para enfeitar a sala com cores escolhidas pelas crianças, Aula de Educação Física com balões coloridos (ver com o professor de Educação Física sobre atividades)</p>	<p>Seleção de tampinhas de acordo com a cor – jogo das cores. Jogos de classificação.</p>	<p>Confecção de areia colorida com corante alimentício que será utilizada ao longo de todo o projeto.</p>
Campos de Experiência	<p>( X ) O Eu, o Outro e o Nós ( X ) Corpos, gestos e movimentos ( X ) Traços, sons, cores e formas ( X ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>( ) O Eu, o Outro e o Nós ( X ) Corpos, gestos e movimentos ( X ) Traços, sons, cores e formas ( X ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( X ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>	<p>( ) O Eu, o Outro e o Nós ( X ) Corpos, gestos e movimentos ( X ) Traços, sons, cores e formas ( X ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>( ) O Eu, o Outro e o Nós ( X ) Corpos, gestos e movimentos ( X ) Traços, sons, cores e formas ( X ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( X ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>( X ) O Eu, o Outro e o Nós ( X ) Corpos, gestos e movimentos ( X ) Traços, sons, cores e formas ( X ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( X ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>