UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Gislaine Rodrigues Couto

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Santa Maria, RS
2017

Gislaine Rodrigues Couto

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Profª. Drª. Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Couto, Gislaine Rodrigues
Gestão pedagógica na Educação Infantil de tempo integral: Desafios e possibilidades de planejamento compartilhado / Gislaine Rodrigues Couto.- 2017.
148 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Educação Infantil 2. Gestão pedagógica 3. Tempo integral 4. Planejamento compartilhado I. Pereira, Sueli Menezes II. Título.

© 2017
Todos os direitos autorais reservados a Gislaine Rodrigues Couto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
Endereço: Rua Vale Machado, 1635, apto 302, Bairro Centro, Santa Maria, RS. CEP: 97010-530.
Fone: (0xx)55 996020977; E-mail: gihcouto@gmail.com.

Gislaine Rodrigues Couto

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.**

Aprovado em 22 de agosto de 2017:

Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Maria Luiza Rodrigues Flores, Dra. (UFRGS)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as mulheres da minha família, em especial à minha bisavó Maria Isabel e vó Maria, in memorian.
A minha mãe Neraci e irmãs: Marilene, Eliane e Andrieli.
Dedico a vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pelas pessoas que me permitiram conhecer, possibilitando que eu me socializasse e aprendesse mais. Agradeço a Jesus por ter vivido e sofrido para que nós pudéssemos desfrutar deste mundo. Agradeço as/os amigas/os pela paciência e amizade. Agradeço a minha mãe Neraci por ter me dado à luz, por sua bondade, paciência e amor. Ao meu pai Dirceu que, mesmo longe, é um grande inspirador.

Às minhas irmãs Andrieli, Eliane e Marilene por que sei que, mesmo diferentes e morando distante, somos ligadas por laços maiores: o amor, o companheirismo, a vontade de ser melhor para nós e para o bem da nossa família.

Agradeço ao meu amor Lucas, por sua paciência, companhia de sempre, cuidado, coorientações deste trabalho, amor dedicado a cada dia, carinho que de inúmeras formas me alegra. Obrigada por ser esse homem maravilhoso para mim e para o nosso Jung, cãozinho que alegra nossa vida diariamente.

Agradeço imensamente a minha orientadora e amiga Sueli Menezes Pereira por tudo, pelos momentos que dedicou a mim em estudos e conversas, bem como pelos nossos momentos descontraídos e de amizade “são 7 anos me aturando”.

Agradeço à equipe diretiva, docentes, monitoras, auxiliares e estagiárias da escola pela oportunidade de aprendermos juntos diariamente e, por participarem desta pesquisa.

Agradeço a banca examinadora desta dissertação pelo tempo disponibilizado em ler e apontar caminhos para qualificar minha formação pessoal e profissional.

Agradeço às crianças com as quais tive contato na escola desde 2014. Obrigada pelo carinho de todos os dias, dos abraços e dos momentos que eu não sabia o que fazer, pois foi com eles que mais aprendi.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria- RS pela oportunidade e condições que me possibilitaram realizar meus sonhos e me tornar a professora que sou hoje. Obrigada à Casa do Estudante Universitário (II e III), ao Restaurante Universitário. Obrigada aos profissionais da Pró-reitoria de Assuntos Estudantil, pelo apoio psicológico e social que recebi através do Benefício sócio-econômico bem aproveitado de 2010 até 2017. Obrigada aos meus queridos professores do Centro de Educação por todo carinho e ensinamentos partilhados.

Só eu sei o que sou.
Embora todos tenham um julgamento.
Só eu sei o que sou.
E o que quero ser.
E quero o simples.
Que às vezes se torna complexo.
Assim como eu.
Só quero ser feliz.
A diferença é que sou ousada.
Aprendi a ser.
E sendo assim, sou forte.
Às vezes caio, mas não desisto.
Sigo em frente, por que só assim chegarei lá...
Sonho meu.
(Gislaine Couto)

RESUMO

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

AUTORA: Gislaine Rodrigues Couto
ORIENTADORA: Sueli Menezes Pereira

Esta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa (LP1) – Políticas e gestão da Educação Básica do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, e tem por tema a gestão, Educação Infantil e planejamento. O objetivo é analisar o planejamento compartilhado na Educação Infantil em tempo integral, de uma escola privada do município de Santa Maria/RS junto as professoras, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias. A pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 2009), com método de estudo de caso e utiliza-se da Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica (DAMIANI et al., 2013) que possui duas etapas: a) a intervenção, e, posteriormente b) a avaliação da mesma, sendo a intervenção um processo de formação em rodas sobre o planejamento na Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa diagnóstica com produção de dados através de questionários para professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias e, entrevistas semiestruturada com a equipe diretiva. Os dados analisados com a análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987; 2010; FRANCO, 2008) foram base para a construção da intervenção que aconteceu através da roda de formação (WARSCHAUER, 1993; 2001). Os fundamentos teóricos foram organizados através dos temas: Planejamento (LIBÂNEO, 2008; OSTETTO, 2000; 2008; REDIN, 2013); Educação Infantil de tempo integral (PARO et al., 1988; ARAÚJO et al., 2015); Educação Infantil: (OLIVEIRA, 2011; FLORES; MELLO, 2012) e documentos nacionais oficiais. A análise de conteúdo revelou as seguintes categorias: planejamento pedagógico; reunião pedagógica; relação entre profissionais e educação infantil de tempo integral, as quais permearam a análise da intervenção na roda de formação e na sua avaliação. Ao final desta pesquisa/intervenção obtiveram-se como resultados que o planejamento coletivo, com a participação das professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias não aconteceu durante a pesquisa. Conclui-se que não basta apenas apontar problemas, e sim possíveis soluções, e que, no entanto é preciso investimento individual e coletivo para que as mudanças aconteçam (na prática). Logo, destacam-se os seguintes desafios e possibilidades para o planejamento compartilhado na referida instituição: a) dedicar tempo para esta temática no calendário escolar; b) ofertar duas horas a mais na carga horária de trabalho das profissionais que atuam na escola com outra nomenclatura na função que não a de professor para que o planejamento coletivo aconteça; c) investir na formação em serviço (recursos humanos e materiais); e principalmente: d) precisa de uma mudança de mentalidade por parte da gestão no sentido de que a formação oferecida na escola qualificaria o serviço oferecido na instituição e que é um investimento nos profissionais atuantes na escola em longo prazo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Pedagógica. Tempo Integral. Planejamento Compartilhado.

ABSTRACT

PEGAGOGICAL MANAGER IN ELEMENTARY SCHOOL OF INTEGRAL TIME: CHALLENGERS AND POSSIBILITIES OF SHARED MANAGEMENT

AUTHOR: Gislaine Rodrigues Couto
ADVISOR: Sueli Menezes Pereira

This dissertation is part of Research Line (PL1) – Políticas e Gestão da Educação Básica of Professional Master Course in Políticas Públicas and Gestão Educacional of Universidade Federal de Santa Maria and has as theme the management, the child Education and planning. The objective is to analyze the shared planning in Elementary School in all time, of a private school in city of Santa Maria/RS in which I act, having as subjects the teachers, the monitors, the auxiliaries and the trainees. The search is of qualitative aspect (MINAYO, 2009), with the method of study of case and it used the Research of Pedagogical Intervention kind (DAMIANI et al.,2013) that has two steps: a) the intervention and, after b) the evaluation of itself, being the intervention a process of formation in round about the planning of Elementary School. It was produced a diagnostic research with the production of data through questionnaires to teachers, monitors, auxiliaries and trainees and, semi structured interviews with the direction team. The analyzed data, through the content analyses (TRIVIÑOS, 1987; 2010; FRANCO, 2008), they were the base to the construction of the intervention that happened by a round of formation (WARSCHAUER, 1993; 2001). The theoretical fundaments were organized through the themes: Planning (LIBÂNEO, 2008; OSTETTO, 2000; 2008; REDIN, 2013); Elementary School of full time (PARO et al., 1988; ARAÚJO et al., 2015); Elementary School: (OLIVEIRA, 2011; FLORES; MELLO, 2012) and official national documents. The analyses of content reveal the following categories: pedagogical planning; pedagogical meeting; relation among professionals and elementary school of full time, which permeate the analyses of intervention in the round of formation and its evaluation. The final of this research/intervention obtained as results that the collective planning, with the participations of Teachers, monitors, auxiliaries and trainees do not happen during the search. It is conclude that it is not enough to point problems and, yes possible solutions, and that it is necessary individual and collective investment to the changes happen (in practice).Then, there is the following challenges and possibilities to the shared planning in the institution: ‘a) dedicate time to the thematic in school calendar; b) offer more two hours in time of professional work that act in school with other nomination of the function that is not the teacher for the collective planning happens; c) investments in service formation (human resources and material); and mainly: d) it is necessary a change of mind of managers that the formation will qualify the offered service in the institution for being a investment in the professional working in the school for a long time.

Keywords: Elementary School. Pedagogical Management. Integral Time. Shared Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Creche Gente Nossa.....26
Figura 2 - Grupo do GPPGE 27
Figura 3 - Grupo Dialogus 29
Figura 4 - Esquema sobre os planos que a instituição escolar precisa elaborar de forma participativa para ter êxito 65
Figura 5 - Esquema explicativo sobre planejamento pedagógico 69
Figura 6 - Representação sobre a avaliação classificatória 79
Figura 7 - Exemplo de parecer com lista pré-estabelecida 80
Figura 8 - Apresentação da pesquisa na escola 116
Figura 9 - Modelo de parecer oferecido na formação.....122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de profissionais da escola que atuam na EI 44
Quadro 2 - Síntese das datas importantes da Educação Infantil na história 50
Quadro 3 - Matriz conceitual que ressalta a importância do alinhamento do PME ao PNE e ao PEE 54
Quadro 4 - Número total de profissionais da Educação Infantil, número total e número de respondentes 82
Quadro 5 - Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras 83
Quadro 6 - Formação acadêmica e tempo de atuação das monitoras 83
Quadro 7 - Formação acadêmica e tempo de atuação das auxiliares 84
Quadro 8 - Formação acadêmica e tempo de atuação das estagiárias 85
Quadro 9 - Depoimento de uma professora sobre a avaliação das crianças 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EI	Educação Infantil
ENALIC	Encontro Nacional de Licenciaturas
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPPGE	Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
RP	Reuniões pedagógicas
SINPRO	Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS
SM	Santa Maria
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 MINHA TRAJETÓRIA E O CAMINHO ATÉ A PESQUISA/INTERVENÇÃO 25
2 A LINHA QUE CONDUZIU O CAMINHO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO 34
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS 34
2.2 A PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA, DIAGNÓSTICA E INTERVENTIVA 35
2.3 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 40
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA 43
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SUAS PECULIARIDADES A PARTIR DA HISTÓRIA, EXPERIÊNCIAS E A LEGISLAÇÃO 46
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA 46
3.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE 51
3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL 55
4 GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA 62
4.1 PRÁTICAS NECESSÁRIAS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO 62
4.2 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: PECULIARIDADES DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL 66
4.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 77
5 DA PESQUISA DIAGNÓSTICA À INTERVENÇÃO 82
5.1 QUESTIONÁRIOS: LEVANTAMENTO DE DADOS E IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES 82
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS 85
5.2.1 Planejamento pedagógico 86
5.2.2 Reuniões Pedagógicas 103
5.2.3 Relacionamento entre as profissionais 108
5.3 CONVERSA COM A DIREÇÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 111
5.4 A CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO: AS RODAS DE FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO 112
5.5 NEGOCIANDO A FORMAÇÃO/INTERVENÇÃO: COMO TUDO OCORREU 115
5.6 A INTERVENÇÃO ACONTECENDO: O RELATO DO PROCESSO 120
5.7 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO 125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 128
REFERÊNCIAS 132
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE A REALIDADE ATUAL DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA 139
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– TCLE 142
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA E A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA 144
APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DA RODA DE FORMAÇÃO/ INTERVENÇÃO 146
ANEXO A – SUGESTÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA USO EM RELATÓRIOS 147

1 MINHA TRAJETÓRIA E O CAMINHO ATÉ A PESQUISA/INTERVENÇÃO

> *Acredito que um professor que luta pelos próprios sonhos e se torna sujeito de sua prática terá mais condições de propiciar a mesma procura a seus alunos, escapando do círculo vicioso de estender a eles sua própria sujeição (WARSCHAUER, 1993, p.30).*

Inicio esta dissertação contando um pouco da minha trajetória pessoal, pois ela delineou minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Isto por que "[...] a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória, - me é absolutamente significativa" (FREIRE, 2011a, p.20).

Ao ensaiar e escrever sobre mim me senti levada a momentos fundamentais guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância até chegar a ser a mulher, estudante e profissional que sou hoje.

Da infância lembro-me com carinho da creche "Gente Nossa" onde estudei dos oito meses aos quase seis anos de idade para que minha mãe pudesse trabalhar. Lembro-me do rosto das "tias" que me cuidavam, de um balanço onde gostava de estar. Junto a estas lembranças, une-se a de meu pai, Dirceu, que foi me ver um dia e ele me olhou pela grade da creche. Isso não era um acontecimento normal, pois fui criada apenas pela minha mãe Neraci.

"Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra" (FREIRE, 2011a, p.20). Como lembro pouco do tempo da infância, sei de algumas histórias baseadas na memória de minha mãe, assim imagino que eu era uma criança muito curiosa e inquieta. Nas últimas férias em 2015 tirei a foto abaixo, quando estava passando pela creche.

Figura 1 - Creche Gente Nossa

Fonte: Acervo da autora.

Hoje, quando passo pela creche volto ao passado e relembro o quanto fui feliz naquele lugar.

Outro acontecimento que me marca até hoje, foi que estudei em 7 escolas diferentes do Ensino Fundamental ao final do Ensino Médio, pois as condições familiares acabaram atrapalhando o curso de vida “normal” e, por esses motivos, acabei morando com diferentes famílias.

Decidi cursar Pedagogia por influência da minha professora da quarta série, ela me acolheu em sua casa quando tinha apenas 11 anos, dois anos depois virou minha madrinha. Morei na cidade de Jaguari/RS com seus pais dos 15 aos 19 anos. Sou grata à família Scalcon Ferrari pela acolhida e por tudo que fizeram por mim no passado.

Comecei a me constituir como professora quando ingressei em 2010 no Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Logo no segundo semestre do curso entrei como voluntária no projeto de pesquisa intitulado: “A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar” e, permaneci no projeto como bolsista de iniciação científica até o final do curso em 2014, quando passei a integrar

o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional[1] - GPPGE. Com as leituras e pesquisas realizadas no projeto, relacionadas aos temas da gestão escolar e educacional e também das políticas públicas desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso, buscando saber um pouco mais sobre a política social identificada no Programa Bolsa Família e sua influência na permanência das crianças beneficiárias à escola.

Figura 2 - Grupo do GPPGE

Fonte: Acervo da autora.

Concomitante ao projeto de pesquisa acima citado, comecei a participar do grupo Dialogus[2], onde consegui refletir, a partir das leituras de Paulo Freire, sobre meu lugar de pertencimento no mundo e na minha realidade, encontrar-me comigo mesma e com a profissão que escolhi.

[1] Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GPPGE/UFSM) coordenado pela orientadora desta dissertação Sueli Menezes Pereira, participei do projeto citado acima, com fomento do Fundo de Incentivo à Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (FIPE/UFSM) e até o final de 2014 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).
[2] Grupo DIALOGUS (Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire) registrado junto à base do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Desta forma, aprendi a compartilhar com outros/as professores/as meus medos e minhas alegrias relacionadas às práticas em sala de aula. Logo, comecei a escrever sobre aquelas ações que me instigavam, me desafiavam e também me davam muita alegria na escola e assim, continuo fazendo até hoje, refletindo, pesquisando e compartilhando saberes com os demais colegas e professores do grupo bem como nos eventos que participamos juntos.

O grupo me possibilitou refletir sobre a docência[3], especificamente em meu caso, na Educação Infantil - EI. O brincar e a contação de histórias, entre outras práticas, foram ferramentas que me permitiram compreender as dimensões racionais e afetivas da ação docente, ao ensinar e aprender com as crianças.

A leitura e o estudo se colocam como necessidade em vários momentos da vida, do/a professor/a e do/a educando/a. Neste estudo, a leitura surgiu de uma necessidade minha.

A formação permanente do/a professor/a permite a compreensão de que alguns pontos são fundamentais para o exercício de sua prática. Neste sentido, "[...] não existe *ensinar* sem *aprender,* pois o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende" (FREIRE, 1997, p.19). O fato de ensinar exige que o professor tenha propriedade sobre o que deseja ensinar antes mesmo de iniciar sua atividade docente: "Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (FREIRE, 1997, p.19).

Desse modo, suscitar a imaginação e oportunizar em casa ou em sala de aula, momentos de atividades que sejam com: brincadeiras, leituras ou contação de histórias em ambientes que permitem o livre exercício de imaginar e criar, torna-se imprescindível para o desenvolvimento infantil em casa com os pais ou na escola com os professores (CARDOSO, 2013).

[3] Destaco alguns de meus textos produzidos sobre Educação Infantil: *A importância do ato de ler e contar histórias: um relato de experiência*, apresentado no IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização e; *Vivências Pedagógicas no contexto da Educação Infantil: um diálogo entre o estágio curricular e o extracurricular*, de coautoria de Mariele Ferreira Leal, apresentado no Encontro Nacional de Licenciaturas - ENALIC, em 2014.

Figura 3 - Grupo Dialogus

Fonte: Acervo da autora.

Voltando a caminhada acadêmica, depois de concluir no ano de 2014 a graduação em Pedagogia. Ingressei no curso de pós-graduação *lato-sensu*, especialização em Gestão Educacional, presencial, da UFSM onde realizei a monografia intitulada “Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação para a Educação Infantil do município de Santa Maria-RS”, um trabalho que me proporcionou conhecer como é elaborada uma lei municipal e me aproximou mais de estudiosos da área da Educação Infantil e, em janeiro de 2016 me tornei especialista em Gestão Educacional. A pesquisa desta dissertação foi delineada a partir da minha trajetória profissional e acadêmica tendo como foco o planejamento pedagógico e como campo de pesquisa uma escola privada de EI ofertada em tempo parcial e integral.

Portanto, essa foi minha trajetória até chegar ao segundo semestre de 2015 e ingressar no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Esse ano de 2015 foi corrido, em 6 meses atuando 30 horas frente as crianças na escola, terminando a monografia da especialização e cursando as primeiras disciplinas do Mestrado Profissional entre outras atividades e participações em grupo de pesquisa. Neste tempo, entrei em parafusos, momento que todos/as

nós passamos, tempo de rever as prioridades. Me vi e diminui a carga de trabalhos, mas continuei me aperfeiçoando.

Minha inserção no universo da Educação Infantil se deu em março de 2014, junto ao ingresso no curso de especialização, quando comecei a trabalhar em uma escola privada em Santa Maria/RS, que atende a todas as etapas da Educação Básica, mas somente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são atendidos em tempo integral. Eu atuava em uma turma de maternal de turno inverso com crianças de 2 anos de idade.

Minha primeira atuação como docente foi nesta escola, como estagiária por um ano. Após esse período me tornei auxiliar por um ano também, onde continuo atuando com a função de Monitora de Desenvolvimento Infantil[4] de uma turma de Pré A1 de turno inverso com crianças de 3 anos de idade. Vale ressaltar que a escola oferece o turno inverso devido à demanda por vagas nessa faixa etária, porém utilizarei no presente trabalho a expressão tempo integral, referindo-me às crianças que permanecem o dia todo na escola.

A legislação traz a expressão “escola de tempo integral” para evidenciar que:

> [...] o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada [...] por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2009a, p. 18).

Segundo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI as instituições que atendem em período integral precisam “[...] pensar em uma proposta curricular que leve em conta, não só o número de horas que a criança passa na instituição, mas também a idade em que começou a frequentá-la e quantos anos terá pela frente” (BRASIL, 1998, p.65).

Desta forma, o ensinar e o aprender na educação infantil em tempo integral necessitam de:

> [...] uma flexibilidade em relação às propostas pedagógicas e em relação aos objetivos educacionais que se pretende alcançar, [...] implica uma maior

[4] Como monitora sou responsável por uma turma no turno da tarde, planejo e desenvolvo práticas pedagógicas com as crianças das 13 horas e 30 minutos até às 18 horas e 30 minutos. Mesmo não sendo solicitado planejamento nesta função e sim uma rotina.

> responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagens infantis [...] estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera (BRASIL, 1998, p.65).

Em termos legais a Educação Infantil tem firmado seu lugar com a Constituição Federal de 1988 – CF/88, em seu Art. 208:

> O dever do ESTADO com a educação será efetivo mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

A história da primeira etapa da educação mostra que foi grande a modificação no pensar sobre a criança e sobre a infância ao longo de sua história, pois cada período trouxe consigo características e concepções particulares das culturas passadas de geração em geração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 – LDB/1996 - traz em seu Art. 29 que:

> [...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Penso que, para abarcar os saberes necessários à prática educativa com as crianças pequenas, seriam imprescindíveis inúmeros espaços para que suas aprendizagens pudessem acontecer de forma integral. Para tanto, importante é o planejamento coletivo para discutir, refletir e (re) pensar, se necessário, nossas práticas na Educação Infantil serem oferecidas em tempo integral. Para corroborar este pensamento trago um trecho do RCNEI que diz sobre a troca de professores em instituições onde as crianças permanecem manhã e tarde: no qual “[...] há troca de turnos de professores entre os períodos da manhã e da tarde, é necessário um planejamento em conjunto, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com as crianças” (BRASIL, 1998, p.65).

Neste sentido, as inquietações que geraram esta pesquisa surgiram da minha prática como monitora de desenvolvimento Infantil, pois nesta situação não existe a

exigência de um planejamento compartilhado entre as professoras[5] dos dois turnos (manhã e tarde) na escola.

Como monitora, apesar de estar como responsável pela turma em questão no turno da tarde, não participo de planejamento coletivo (apenas as professoras do turno considerado regular, planejam coletivamente na escola). Desta forma, o planejamento das atividades para a turma é realizado apenas por mim sem participação de nenhum outro profissional da escola, o que pode ser um fator de desencontro com as decisões das demais professoras da EI.

Isto indica um trabalho individualizado, podendo, no entanto, em algumas ocasiões, ter acordos com as demais professoras de modo informal, situação esta que justifica o problema da presente pesquisa.

Frente a isto, esta pesquisa me leva a buscar informações junto a todos os profissionais e gestores da escola em pauta no sentido de resolver o seguinte *problema de pesquisa: Quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, em uma escola de Educação Infantil privada de tempo integral no Município de Santa Maria/RS?*

Neste contexto, busco conhecer melhor o espaço educativo para qualificar a minha formação e a das demais profissionais da escola. Ver os tempos e espaços que a escola poderia ofertar para que o planejamento fosse compartilhado entre os profissionais dos dois turnos. Proponho neste trabalho formação continuada em serviço com a proposta de intervenção por meio de rodas de formação produto desta dissertação.

Neste prisma, a presente dissertação apresenta, além desta introdução, composta do memorial, quatro capítulos:

- O capítulo I aborda a metodologia descrevendo como foi conduzida a pesquisa até a intervenção com as rodas de formação, buscando responder como foi desenvolvida a pesquisa: Quando: o cronograma; Com quem: os sujeitos participantes; Onde: o contexto da pesquisa. Assim como, a abordagem de pesquisa, o método, as técnicas de produção de dados bem como o procedimento de análise de dados.

[5] Toda dissertação vai se referir ao gênero feminino pelo fato de que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

- O capítulo II apresenta a fundamentação teórica, tratando, de forma sucinta, a história e as peculiaridades da Educação infantil brasileira, trazendo a legislação atual desta etapa, bem como a temática da Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral.
- O capítulo III descreve a gestão pedagógica na Educação Infantil de Tempo Integral mostrando a importância do planejamento pedagógico, considerando questões como o tema da avaliação na Educação Infantil.
- O capítulo IV apresenta como ocorreu a pesquisa diagnóstica e a intervenção através das rodas de formação. Foi descrita a produção dos dados por meio de questionários e de entrevistas/conversas com a direção e a coordenação pedagógica. Junto à esses dados, a construção da intervenção: as rodas de formação como possibilidades de diálogo; a negociação da intervenção; como ocorreu o processo e a avaliação da intervenção.
- Ao final desta dissertação estão as considerações finais, explicando todo processo, os desafios encontrados e as possibilidades que se abriram relacionadas ao planejamento na Educação Infantil de Tempo Integral. Assim como as aprendizagens e as trocas de saberes entre as diferentes participantes da pesquisa.

2 A LINHA QUE CONDUZIU O CAMINHO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

A metodologia desse trabalho se constitui a partir da definição de um problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, questões de pesquisa, como também da abordagem de pesquisa, tipo de pesquisa e instrumentos de produção de dados e análise. Abaixo os apresento em seções próprias.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Triviños (1987) aponta que o problema de pesquisa deve estar vinculado a dois aspectos fundamentais: a) a relação com sua formação inicial e b) deve surgir da prática cotidiana enquanto profissional.

Partindo, dessa noção, a dissertação se propõe a resolver o seguinte problema de pesquisa: *Quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, a partir de uma análise/intervenção na escola de Educação Infantil privada de tempo integral no Município de Santa Maria/RS?*

Neste prisma, possui como objetivo geral: *analisar o planejamento compartilhado na Educação Infantil em tempo integral, da escola privada do município de Santa Maria/RS junto às professoras, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias.*

Para contemplar o objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos:

- *Identificar as características (concepções de criança, infância, práticas pedagógicas e avaliação) da Educação Infantil, tendo por base a história, experiências e a legislação;*
- *Discutir questões pertinentes ao processo de planejamento pedagógico compartilhado na Educação Infantil, considerando a escola de tempo integral;*
- *Diagnosticar a compreensão das professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias da EI sobre a organização do planejamento pedagógico;*
- *Criar um espaço-tempo de formação-ação-reflexão para qualificar o planejamento de forma coletiva entre professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias contemplando os limites e as possibilidades.*

Para tanto, me coloco na responsabilidade de responder, ao longo do trabalho a algumas questões de pesquisa:

- *Qual a diferença de tempo integral e educação integral na Educação Infantil?*
- *Que referenciais dão suporte à organização político-pedagógico de uma escola de Educação Infantil de tempo integral?*
- *Quais as possibilidades, os limites e os desafios da escola de tempo integral para a qualidade de ensino na Educação Infantil?*
- *Como se estabelece o planejamento pedagógico das professoras, das monitoras, das auxiliares e das estagiárias na escola de EI de tempo integral pesquisada de modo a garantir a visão de globalidade da proposta pedagógica?*

2.2 A PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA, DIAGNÓSTICA E INTERVENTIVA

Para contemplar os objetivos desta pesquisa utilizo-me do método de *estudo de caso*, tendo como foco uma escola privada de educação infantil.

Neste prisma, como método de pesquisa, o estudo de caso "[...] investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real" (YIN, 2010, p. 39), abarcando o estudo dos sujeitos de uma dada realidade de forma processual e se aprofunda à medida que a coleta e a análise de dados iniciam (TRIVIÑOS, 1987). Assim, tanto as concepções e ações dos sujeitos como os registros escritos referentes ao objeto de estudo são considerados vitais para traçar a realidade.

Esta pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, pois "[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado" (MINAYO, 2013, p.21). O debate sobre o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas é extenso e conflituoso conforme podemos observar em Triviños (1987).

A pesquisa qualitativa não nega o uso de dados quantitativos, porém vai a fundo a aspectos que nem sempre podem ser quantificados, expressos nos sentimentos, nas dúvidas, nos papéis sociais, entre outras tantas diferentes formas de dados. Logo, quando opto estudar o planejamento pedagógico não o faço por um viés quantitativo, não quero calcular quais professoras, de modo geral, fazem de um jeito e quantos de outro; o que quero é *discutir questões pertinentes ao processo de planejamento pedagógico compartilhado na Educação Infantil, considerando a escola de tempo integral; e diagnosticar a compreensão das professoras, monitoras,*

auxiliares e estagiárias da EI sobre a organização do planejamento pedagógico, entre outras questões que podem me orientar na escolha dos temas/categorias para intervenção na escola.

Ancorado em Bogdan, Triviños (1987) entende que a pesquisa qualitativa tem algumas características, entre elas a descrição, a preocupação não com o produto, mas principalmente com o processo, ou seja, no que se referem às concepções expressas, os sentimentos e os significados atribuídos.

Como um dos objetivos específicos é "*Criar um espaço-tempo de formação-ação-reflexão para qualificar o planejamento de forma coletiva entre professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias contemplando os limites e as possibilidades",* a pesquisa preocupa-se não só em buscar dados e fazer definições, mas também intervir no sentido de propor mudanças, provocar reflexões. Deste modo, este objetivo contemplou o produto final desta dissertação.

Nesse sentido, opto pela pesquisa interventiva para o desenvolvimento dessa dissertação. Damiani et al., (2013, p.58) conceitua a *Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica* como sendo:

> [...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Robson (1993 apud DAMIANI et al., 2013, p.59) contribui para a compreensão sobre a intervenção:

> As intervenções também podem ser consideradas como pesquisas por se assemelharem aos experimentos, no entanto, são regidos primordialmente pelo paradigma de pesquisa quantitativo, enquanto que as intervenções pedagógicas, aqui discutidas, são regidas pelo qualitativo.

Desta forma, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas e, "[...] têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos, elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com os seus possíveis benefícios práticos" (GIL, 2010 apud DAMIANI et al., 2013, p.58). Assim, a pesquisa interventiva aproxima a produção acadêmica dos profissionais da Educação Básica, podendo ter reflexos diretos na sua prática.

Este tipo de pesquisa tem os seguintes propósitos: a possibilidade de qualificar a percepção do papel e identidade profissional das professoras; desenvolver a ideia de que o envolvimento com esta pesquisa pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

> Como profissionais, os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas meramente impostas a eles, de cima para baixo. Ao contrário eles acionam sua prática e seu conhecimento especializado como educadores, para atingir objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente. [...] fazer isso com sucesso, [...] proporciona as principais fontes de satisfação do professor (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14).

Robson (1993 apud DAMIANI et al., 2013, p.58) enfatiza que "[...] o potencial das pesquisas aplicadas [...] (é) subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes ou avaliar inovações". A intervenção proposta neste trabalho se assemelha a citada pelos autores acima quando quer "*Criar um espaço-tempo de formação-ação-reflexão para qualificar o planejamento de forma coletiva entre professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias contemplando os limites e as possibilidades".*

Para isto, o primeiro passo realizado foi à constituição de uma pesquisa diagnóstica anterior à intervenção, pois entendo que para propor uma intervenção preciso antes conhecer a realidade, refletir sobre a mesma para propor mudanças no processo de planejamento.

Assim, a pesquisa diagnóstica se deu de duas formas: a partir de questionários e entrevistas. Os questionários foram aplicados às professoras, às monitoras, às auxiliares e às estagiárias que atuam na Educação Infantil da escola em pauta. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice A. As entrevistas foram realizadas com a diretora e com a coordenadora geral da Educação Infantil.

Após, a pesquisa diagnóstica, foram elencadas as seguintes categorias de análise: Planejamento Pedagógico, Reunião Pedagógica e Relacionamento entre as profissionais, de modo a definir caminhos para a futura intervenção. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C.

Após ter um diagnóstico, para propor a pesquisa tipo intervenção pedagógica precisei compreender seus dois momentos, que devem ser identificados e distinguidos: primeiro o método da intervenção que é o planejamento e

implementação da interferência e, segundo, o método da avaliação da intervenção que é avaliação dos seus efeitos (DAMIANI et al., 2013).

A intervenção propriamente dita foi realizada a partir do movimento das Rodas de Formação, tendo como participantes as profissionais da EI da escola. Para Warschauer (1993) a roda é uma construção própria de cada grupo e constitui-se num momento de diálogo por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização da coordenadora, uma professora, por exemplo. Neste caso, foi à pesquisadora que organizou a roda.

E a formação proposta em rodas surgiu de onde? li sobre as rodas de formação no estágio da graduação, quando tive contato pela primeira vez com o livro “A roda e o registro” de Cecília Warschauer. E como no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional deveria apresentar um produto ao final do curso. Conforme, Projeto Político-pedagógico “[...] o trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso” (UFSM, 2015, p.24 grifo meu). Desta forma, optei pela intervenção no contexto educativo que aconteceu por meio da roda de formação, onde as participantes poderiam dialogar, trocando olhares e refletindo sobre sua prática.

Com os estudos realizados em Damiani et al., (2013) e Lankshear e Knobel (2008) sobre intervenções pedagógicas realizadas em escolas percebi que a intervenção poderia articular o planejamento compartilhado, unindo as diferentes categorias de profissionais da escola, objetivo da pesquisa.

Mas por que utilizar rodas de formação? Quando falo sobre planejamento, falo sobre algo que faço todos (ou quase) os dias. O planejamento faz (ou deveria fazer) parte do cotidiano da professora. Neste sentido:

> O cotidiano é rico de oportunidades, nascidas das experiências, das atividades individuais e coletivas. Mas nem sempre elas são significativas do ponto de vista da formação. É preciso uma ação sobre elas, aproveitando o momento, convertendo-as em oportunidades formativas (WARSCHAUER, 2001, p. 272).

Se for preciso uma ação, então que seja a reflexão sistemática sobre a prática, pois refletir sistematicamente sobre a prática com os colegas e contar as experiências é de extrema importância para produzir conhecimento na escola.

Warschauer (2001, p. 195) argumenta que “[...] a reflexão sobre a prática tem sido apontada como um objetivo para a formação de professores, o que desenvolve sua capacidade de teorizar a experiência”.

A roda é um espaço no qual se reúnem pessoas com intuito de falar e de ouvir, porém, aprender a ouvir é um valor latente a ser desenvolvido. Warschauer (1993, p. 46) aponta que na roda o objetivo é:

> [...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Entendo que quando refletimos sobre nossa prática estamos fazendo um exercício não tão simples quanto parece. Quando falamos sobre nossa prática estamos evidenciando-a, colocando-a em destaque. Conforme afirma Warschauer (1993, p. 63): “Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento”.

Assim, entendo que dialogar sobre o planejamento com as professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias pode ser um caminho possível para pensar e repensar o planejado. Apostando, assim como Warschauer (2001, p.16) que o espaço da roda:

> [...] possa viabilizar a construção dessa nova relação com o conhecimento, consigo própria e com os outros, ao rever sua estrutura organizacional e inaugurar em seu cotidiano práticas sistemáticas de encontros, de rodas de experiências, de cultivo do belo e da sensibilidade solidária.

Sabe-se que o diálogo é importante (FREIRE, 2011b), considerado como essência da educação, porém todo diálogo precisa de um tema, um assunto específico, algo que une os sujeitos que dialogam, pois sem um tema específico pode ser complicado.

Neste sentido, a pesquisa diagnóstica promoveu indícios de temas necessários ao planejamento. Nela pode-se também pedir sugestões de temas para as formações em roda.

Nas rodas também foram usados recursos específicos como vídeos, reportagens, excertos de livros ou documentos, buscando chamar atenção para

fatos específicos e/ou direcionar o diálogo para um tema. Portanto, ao definir os possíveis temas, busquei também materiais que pudessem provocar diálogos em torno do planejamento. Os documentos nacionais, por exemplo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil– DCNEI (BRASIL, 2009b) e tantos outros foram utilizados. Textos teóricos em torno do planejamento como muitos aqui referendados nos próximos capítulos foram imprescindíveis. A criatividade também foi importante no processo de escolha dos materiais a serem utilizados.

Quanto à intervenção, seu segundo momento é a avaliação e, em meu caso, a avaliação das Rodas de Formação. A avaliação da intervenção pedagógica foi realizada na forma de registro de duas maneiras: o registro da pesquisadora através de diário e anotações das participantes na folha de registro individual. Os procedimentos de produção de dados e de análise serão apresentados na próxima seção.

2.3 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No tocante à pesquisa diagnóstica utilizei as seguintes técnicas de produção de dados: questionário e entrevista semiestruturada.

Gil (2008) define o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre seus anseios, etc. Assim:

> Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p.121).

O questionário será utilizado nesta pesquisa com o objetivo de diagnosticar as compreensões e interesses das participantes: professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias responsáveis pelo turno regular e inverso, referente à temática pesquisada.

Buscando contemplar o objetivo do questionário[6], este foi entregue para 50 participantes entre elas: professoras, monitoras, auxiliares, estagiárias e supervisoras de turno (manhã e tarde). Recebi de volta os questionários respondidos de: (6) professoras, (8) monitoras, (6) auxiliares e (5) estagiárias totalizando 25.

A entrevista foi do tipo semiestruturada por combinar perguntas "[...] abertas e fechadas, (com a) possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender a indagação" (MINAYO, 2009, p. 64).

Gil (2008, p.109) entende que a entrevista "[...] é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação" sendo, portanto, "uma forma de interação social".

Para contemplar a entrevista, a mesma foi realizada com a (1) diretora e a (1) Coordenadora geral da Educação Infantil na escola (1), buscando saber os tempos e espaços que ocorrem as reuniões pedagógicas e o planejamento pedagógico, como acontecem e quem participa dos mesmos e também os documentos que norteiam essas práticas. Considerando que é importante ouvir a gestão para conhecer melhor o contexto pesquisado.

Para contextualizar o planejamento pedagógico na educação infantil de tempo integral também foram utilizados documentos legais entre outros, tais como: a legislação nacional e municipal vigente sobre Educação Infantil, normativas[7] do ensino privado, pois este faz parte do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Feita a pesquisa diagnóstica, os registros obtidos foram foco de discussão nas rodas de formação. A avaliação do processo pela pesquisadora se deu por meio de diário que, de acordo com Warschauer (1993, p.61):

> [...] é construído por cada sujeito que registra e lhe dá forma própria, de acordo com as necessidades que o sujeito tem em cada momento, em cada

[6] Os questionários foram distribuídos em dois momentos: durante a reunião geral das monitoras, auxiliares e estagiárias e, em um segundo momento, na reunião de planejamento das professoras, na qual foi reservado alguns minutos para apresentar o projeto desta pesquisa.

[7] Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (SINPRO/RS) é uma entidade sindical para fins de representação dos interesses da categoria profissional de professores de todos os níveis de educação do ensino privado, incluindo os professores de Educação Infantil, conforme artigo 1º do Estatuto do Sindicato. A competência legislativa para estabelecer formação de professores e a relação entre o Nº de alunos e Nº de professores foi delegada aos municípios. Estatuto Social. SINPRO/RS. **Sindicato cidadão.** Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/estatuto.asp>. Acesso em: 08 mai. 2017.

> realidade de trabalho, necessidades que podem se referir aos conteúdos propriamente ditos, ao relacionamento com os alunos, às rotinas do trabalho escolar e outras.

Como pesquisadora registrei em forma de diário todo o processo da pesquisa constituindo o material a ser posteriormente analisado. Além deste diário, as participantes preencheram uma ficha de avaliação ao final da Roda de Formação, indicando se a mesma contribuiu ou não, quais suas expectativas e se elas foram elucidadas.

Para Warschauer (1993, p.62) "[...] o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos". Desta forma, é uma fonte para consulta e avaliação após um distanciamento do processo. Para Warschauer (1993) o diário é um artesanato intelectual.

As participantes e a pesquisadora, através do seu registro constroem sua memória compreensiva. Mais do que repetir mecanicamente, se estruturou uma forma de recordar o aprendido e realizar novas aprendizagens através do seu registro. Dessa forma,

> [...] o registro no Diário, enquanto dinâmica constante do avaliar e planejar é motor propulsor da construção de conhecimentos. Conhecimentos significativos [...] no que se refere à sua autoformação, pois ajuda-o a relacionar as teorias com sua prática e vice-versa (WARSCHAUER, 1993, p. 63).

Logo, os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise das características da intervenção, responsáveis pelos efeitos percebidos nas participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo (DAMIANI et al., 2013).

Como procedimento de análise dos dados, tanto da pesquisa diagnóstica como da intervenção utilizei a análise de conteúdo fundamentada em Franco (2008) e Triviños (1987).

A análise de conteúdo tem como "[...] ponto de partida, a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" (FRANCO, 2008, p. 12). Por esta razão, diante do conteúdo da

mensagem, o investigador não pode meramente descrevê-la, pois a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica.

> Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais (FRANCO, 2008, p.20).

Diante deste contexto, para que a análise de conteúdo tenha o liame necessário à sua atuação, Triviños (2010, p.162 grifo meu), aponta três etapas básicas para o seu uso: a *pré-análise* que "[...] refere-se às técnicas que foram empregadas para a reunião de informações [...]" na *descrição analítica* "[...] os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo" e a *interpretação inferencial* "[...] onde a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações".

Desta forma, a *pré-análise* se configura como a organização do material, a *descrição analítica*, que iniciou na pré-análise, mas nesta etapa, o material de documentos o qual constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos e a última fase, a *interpretação referencial*, apoia-se nos materiais de informação, a qual se iniciou na pré-análise e agora alça sua maior intensidade (TRIVIÑOS, 1987).

Estas três fases deram ao investigador o planejamento necessário a sua prática de análise, permitindo que ultrapasse a descrição das mensagens e aprofundasse a compreensão no conteúdo das mesmas utilizando também estudiosos da temática proposta no trabalho.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola, contexto desta pesquisa, é uma instituição de ensino particular, confessional, católica que oferece educação voltada para o desenvolvimento pleno do ser.

A escola conta ao todo com 259 funcionários atendendo todas as etapas de ensino. Os dados da Educação Infantil, especificamente, estão no quadro abaixo:

Quadro 1 - Quantidade de profissionais da escola que atuam na EI

PROFISSIONAIS DA ESCOLA	POR NÍVEL NA EI	NÚMERO TOTAL
PROFESSORAS	7 do berçário, 24 do maternal e da pré-escola	**31**
MONITORAS	9 do berçário, 11 do maternal e da pré-escola	**20**
AUXILIARES	10 do berçário e 10 do maternal e da pré-escola	**20**
ESTAGIÁRIAS	atuam no berçário, no maternal e na pré-escola	**38**
CRIANÇAS DA EI	Manhã e tarde	**500**
CRIANÇAS DO TURNO INVERSO	Período Integral	**127**

Fonte: Dados obtidos através de entrevistas com a direção e a coordenação da escola.

A escola possui ambientes para receber as crianças na Educação Infantil durante a semana, tais como: Sala de aula; Sala do conto; Brinquedoteca; Laboratório de ciências; Sala de vídeo; Pátio interno e externo; Pracinha; Ginásio de esporte; Sala de música; Sala de informática e Quadra Sintética.

Referente à formação das professoras para atuarem na Educação Infantil a escola segue as orientações do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (SINPRO/RS) que segue as orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme artigo 62, com formação mínima no curso normal de nível médio ou superior em Pedagogia (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 30 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria - CMESM- de 2011, normatiza essa questão:

> Art. 26 – A Mantenedora e as escolas de educação infantil devem assegurar adequadas condições de trabalho aos seus profissionais [...] Art. 23 – Na educação Infantil, em acordo com a legislação pertinente, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, a jornada diária de atendimento é: I – tempo parcial com o recebimento das crianças por, no mínimo, quatro horas relógio por dia; II – tempo integral que implica o recebimento das crianças em, no mínimo, sete horas relógio por dia, compreendendo todo o tempo que a criança permanece na instituição; § 1º – Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias (SANTA MARIA, 2011).

A escola em pauta atende às crianças em tempo parcial no turno da manhã ou da tarde e atende em tempo integral, manhã e tarde possuindo tempos adicionais

chamados de turno inverso, onde os pais pagam um adicional para as crianças permanecerem na escola por mais tempo.

O atendimento em tempo integral surgiu como uma proposta diferenciada na escola por perceberem a necessidade dos familiares de ter um local seguro para deixar seus filhos para trabalhar. Assim, a escola oferece às crianças tempos e espaços ampliados para a vivência de inúmeras aprendizagens e cuidados enquanto os pais, as mães e/ou os seus responsáveis não podem estar presente junto a elas.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SUAS PECULIARIDADES A PARTIR DA HISTÓRIA, EXPERIÊNCIAS E A LEGISLAÇÃO

Este capítulo busca identificar as características da Educação Infantil, tendo por base a história, experiências e a legislação desta etapa.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA

> A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidas, mas também os vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade (MORAES, 1997, p.104).

De acordo com Kuhlmann Jr (2003), na trajetória histórica da Educação Infantil a criança era tratada, primeiramente, como um indivíduo que não pensava e que precisava apenas de assistência, devido às doenças, à desnutrição e à higiene, ocorridas no Brasil, no período anterior a proclamação da república.

A entrada da mulher no mercado de trabalho também fez com que as crianças precisassem ser cuidadas em outros espaços que não o familiar. Segundo Oliveira, Andrade e Andrade (2008) o surgimento das instituições de cuidados com as crianças pequenas surgiu em meio às transformações do papel da mulher, na sociedade. Outro aspecto, relacionado à criação das creches, “[...] concerne ao crescimento acelerado da população de baixa renda e de suas dificuldades na obtenção de uma qualidade mínima de sobrevivência, ocasionados pela política econômica capitalista” (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p.2).

Por isto, a primeira creche inaugurada no país foi no ano da “[...] Proclamação da República (1889), junto à Fábrica de Tecidos Corcovado, a qual era voltada ao atendimento assistencial para as crianças filhos de operários e atendimento das crianças pobres” (SATHRES, 2014, p.55).

Neste sentido, compreende-se que as instituições de atendimento as crianças surgiram para suprir necessidades da classe operária (inclusive das mães trabalhadoras). Não se pensava inicialmente na educação das crianças e sim na sua higiene, alimentação, vacinas para prevenir e curar doenças, e principalmente um lugar para ficarem na ausência das mães. Logo, “[...] as primeiras experiências de

atendimento institucional à infância tinham caráter eminentemente filantrópico com iniciativas particulares e assistenciais voltadas ao atendimento das crianças pobres" (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p.2).

Outras razões sociais residem na subalternidade social da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, "[...] as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como 'homúnculos', seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição" (SARMENTO, 2009, p.23).

Entretanto, em 1932, surge um documento chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia um leque de possibilidades, entre elas: "[...] a educação pública, a existência de uma escola única, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório criado pelo movimento conhecido como os pioneiros da educação [...]" (OLIVEIRA, 2011, p.98).

Em 1932, também se regulamenta o trabalho da mulher, medida que vai integrar a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos de trabalho com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, seus filhos no período de amamentação, mas como muitas outras essa lei não chega a ser aplicada de forma generalizada (CAMPOS, 1999).

Na sequência, com as mudanças de pensamento ocorridas, no Governo de Getúlio Vargas, (1930-1945) a educação passa a ser dever do Estado, porém a pré-escola é pensada sob *a concepção higienista e assistencial* sendo que "[...] as poucas creches criadas fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, religiosas sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação das crianças" (OLIVEIRA, 2011, p.101).

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), então parte do Ministério de Educação e Saúde criou a Casa da Criança. O discurso médico continuava, mas já modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalização e a criminalidade de crianças e jovens oriundos da população carente (OLIVEIRA, 2011).

Em 1953, com a divisão do Ministério de Educação e Saúde, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (OLIVEIRA, 2011).

Somente no final de 1970 e início de 1980 o ressurgimento do movimento feminista e da mobilização sindical contribuiu para aumentar o pequeno número de berçários e creches instalados em empresas paulistas (foram criadas 23 creches). A realidade tentava, timidamente, aproximar-se da prescrição legal (CAMPOS, 1999).

A partir da década de 1970 a *concepção escolarizante/compensatória* torna-se evidente, mas é realizada de forma assistencial. Neste período, mesmo sendo recomendado que "[...] as creches, e os jardins de infância, contassem com material apropriado para a educação das crianças, o atendimento nestes espaços infantis continuou a ser realizado de forma assistencialista" (OLIVEIRA, 2011, p.101), com pouco ou quase nada de financiamento do Estado, pois:

> No período pós-1964, prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares (OLIVEIRA, 2011, p.101).

Um exemplo é o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança sob a influência do "[...] Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[8], organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passava a atuar também na área da Educação Infantil" (OLIVEIRA, 2011, p.107).

> Em 1967, [...] o Plano de Assistência ao Pré-Escolar para crianças a partir dos 2 anos, previa um programa a 'longo prazo' expressão (utilizada) para justificar a isenção do Estado da sua responsabilidade com a crescente necessidade de ampliação da Educação Infantil. Era também um 'programa de emergência', para o estabelecimento, a título experimental, de um tipo de unidade simples [...] em forma de balcão, esteiras e alguns brinquedos, onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas [...] esse lugar era denominado 'Centro de Recreação'. Além do baixo custo [...]. Nem se pensava na formação profissional: o pessoal recrutado seria 'pessoas de boa vontade', a base de voluntariado. Justifica-se o emergencial e a

[8] A UNICEF é a sigla para *Fundo das Nações Unidas para a Infância*, em inglês "*United Nations Children's Fund*" e é uma agência das Nações Unidas. A UNICEF tem o objetivo de *promover a defesa dos direitos das crianças*, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unicef/>. Acesso em: 06 jan. 2017.

> precariedade pela carência de recursos materiais e de pessoal (KUHLMANN JR, 2003, p.488).

Com a Lei nº 5.692 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus de 1971 foi implantado o 1º grau, com 8 anos de duração, o que, do ponto de vista pedagógico, trouxe consequências desastrosas para a EI, pois a referida Lei estabelece que "[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes" (art.19, §2º) (BRASIL, 1971).

Conforme Campos (1999) a Lei de Diretrizes e Bases de ensino de 1º e 2º graus aprovada em 1971 dedica somente uma frase ambígua à educação das crianças menores de 7 anos. Mesmo assim, a procura por creches, "escolinhas" particulares é maior, cria-se uma multiplicidade de lugares e programas particulares, conveniados com entidades filantrópicas e comunitárias de baixo custo e sem quase nenhuma fiscalização por parte do poder público. Isto ficou culturalmente instituído até os dias de hoje.

Conforme Kuhlmann Jr (2003), ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da Educação Infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre.

Nos anos pós-ditadura militar de 1964 a1980 a proposta de educação compensatória divulgada no Brasil contribuiu para a expansão dos programas de baixo custo, justificados pelo enorme fracasso escolar na educação básica.

> Os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos. Mas o jogo dos atores sociais fez com que a expansão tenha ido além do que as políticas pretendiam. São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São os movimentos sociais e grupos políticos de oposição a ditadura militar que incorporaram a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização do país. São profissionais dos órgãos públicos que se solidarizam com os anseios populares (KUHLMANN JR, 2003, p. 492-493).

Na década de 1980 ocorreu a redemocratização do país. Nesse momento as preocupações dos movimentos das mulheres trabalhadoras e o campo educacional começam a convergir, o que permite integrar a pré-escola e a creche no mesmo campo temático, da educação, trazendo o desenvolvimento da criança para o

primeiro plano. Neste momento, as lutas pelo melhor atendimento às crianças deslocam-se das ruas e ocupam os espaços formalizados dos Conselhos, sindicatos e universidades (CAMPOS, 1999). Portanto, as conquistas na EI foram mais efetivas através dos movimentos sociais do que pela legislação educacional nacional.

Quadro 2 - Síntese das datas importantes da Educação Infantil na história

(continua)

ANO	ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS
1889 Proclamação da República	- A criação da primeira creche no Brasil; A creche atendia crianças filhos de operários das fábricas de tecido e as crianças pobres; Estas instituições surgiram para suprir as necessidades da classe operária, principalmente das mães trabalhadoras; Não se pensava inicialmente na educação das crianças pobres e sim na sua higiene, alimentação e cura de doenças por meio de vacinas.
1930-1945 Governo de Getúlio Vargas	- A educação passa a ser dever do estado, mas a pré-escola continua com a concepção higienista e assistencial.
1932 Manifesto dos Pioneiros	- O grupo de educadores do manifesto defendia a educação pública, a escola única, o ensino laico, gratuito e obrigatório para todas as crianças independente das suas classes; Neste ano regulamenta-se o trabalho da mulher (CLT) a qual é aprovada dois anos depois em 1934.
1942	- O Departamento Nacional da Criança cria a Casa da Criança.
1953	- Ocorre a divisão do Ministério de Educação e Saúde.
1967	- o governo cria o Plano de Assistência ao Pré-escolar para crianças a partir de dois anos, programa influenciado pela UNICEF, organização internacional que oferecia assistência, saúde e nutrição.
1970	- A concepção de educação escolarizante (adiantar a alfabetização do Ensino Fundamental para a pré-escola) e compensatória (buscando compensar as carências da população pobre).

Quadro 2 - Síntese das datas importantes da Educação Infantil na história

(conclusão)

1971	- Criação da Lei nº 5.692 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi implantado o 1º grau com duração de 8 anos o que foi desastroso para a educação infantil, pois a oferta de educação integral para as crianças passa a ser ofertada para suprir as carências da população pobre; Os profissionais da Educação passaram a ser desvalorizados, houve o sucateamento das escolas por falta de investimento do Estado priorizando o assistencialismo na legislação da época.
1980	Ocorreu a Democratização do país através dos movimentos sociais, feministas que ocuparam os sindicatos, os congressos mobilizando a população para obter conquistas mais efetivas para a etapa da educação infantil;

Fonte: Oliveira (2011) e Kuhlmann Jr (2003).

3.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Na atualidade a legislação contempla os direitos da criança, tal como se observa na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 na qual a criança é considerada como tal até os doze anos, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 entre outros documentos criados a partir da redemocratização do país.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art.208 o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

> [...] IV Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988).

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 foi alterado pela Emenda Constitucional n.59 que garante educação pública e gratuita às crianças a partir dos (4) quatro anos de idade, assegurando também, prioridade na distribuição de recursos públicos para Educação Básica, visando garantir acesso e permanência

com qualidade aos educandos, possibilitando aprendizagem, acesso a cultura, bem como provendo programas suplementares que asseguram a assistência ao transporte escolar, ao material didático, a saúde e alimentação das crianças em vulnerabilidade social, entre outras (BRASIL, 2009c).

A formação mínima do professor para atuar na Educação Infantil, conforme a Emenda Constitucional nº 59, é o ensino médio (curso normal), e propõe que o poder público fomente a formação em nível superior em licenciatura plena (BRASIL, 2009c).

> Com a Emenda, fica reconhecida a insuficiência de recursos hoje vinculados à educação, por exemplo, os 25% de receita de impostos e transferências no âmbito dos municípios. Esse é o quadro geral do debate sobre política educacional e caso tais exigências não sejam atendidas ocorrerá um efeito perverso, que não é novo no nosso contexto: vamos 'incluir' mais crianças nas escolas com os mesmo recursos disponíveis, o que significa maior precarização, rebaixamento salarial dos professores e condições desumanas para a aprendizagem (BRASIL, 2009c).

Para reverter o efeito perverso da falta de recursos, a União em regime de colaboração com os demais entes federados precisa garantir o que está na Emenda Constitucional nº 59/2009, para que a Lei 12.796 de 2013 também seja contemplada.

A Lei nº 12.796 de 2013 altera o Artigo 4º da LDB/1996, devendo a matrícula das crianças com 4 anos ser realizada pelos pais ou responsáveis em pré-escolas. Assim a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns do Art.31 da referida Lei:

> Art.31. I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (BRASIL, 2013).

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura também em seu Art. 29 que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.172 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE)[9] aprovado em 09 de janeiro de 2001, trouxe como primeira Meta:

> Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001).

Porém, o PNE/2001 apontou limites ao final de sua vigência de 10 anos, pois apesar de mostrar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como um plano marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, assim como sinalizou metas a serem efetivadas pelos diferentes entes federados e, em função da não regulamentação do regime de colaboração, como previsto na CF/1988, ficou limitado (DOURADO, 2010), não se teve, novamente, a preocupação com o investimento na Educação Infantil.

Entre os anos de 1995 a 2006 não houve registro de investimento federal na educação das crianças de 0 a 6 anos, sendo que apenas no ano de 2007 se evidencia registro de investimento de recursos do Governo Federal na área (CASTRO, 2009).

Segundo Flores e Mello (2012, p. 7) "[...] foi no ano de 2007 que o Governo Federal, visando ampliar e qualificar o atendimento em instituições de Educação Infantil criou o Proinfância, destinando recursos financeiros para a área". Portanto, mais esforços precisam ser articulados entre o município e a União para garantir que as crianças de 0 a 3 anos de idade sejam mais bem contempladas (COUTO; DALLA CORTE, 2016).

O atual Plano Nacional de Educação aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024), a Meta 1 busca para EI:

---

[9] Um dos objetivos positivos cumpridos na vigência do PNE/2001 foi o item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil - a criação em 2006 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), documento que busca contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, servindo como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, (BRASIL, 2006) tornando-se um instrumento padrão de avaliação da qualidade na EI.

> [...] universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa Meta apresenta 17 estratégias para sua operacionalização. Conforme pesquisa realizada por Couto (2016), o município de Santa Maria-RS, buscando atender a legislação criou em 2015 seu Plano Municipal de Educação (PME) com 20 metas, sendo que a Meta 1 refere-se à Educação Infantil em acordo com o Plano Nacional e o Estadual vigente.

Quadro 3 - Matriz conceitual que ressalta a importância do alinhamento do PME ao PNE e ao PEE

A META 1 DO PNE/2014 BUSCA:	**A META 1 DO PEE/RS 2015 BUSCA:**	**A META 1 DO PME/SM 2015 ALINHADA AO PNE E AO PEE/RS BUSCA:**
Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (PNE/2014).	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade em todos os municípios e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PEERS, ampliando o percentual na faixa etária da creche nos municípios onde a meta do PNE já estiver alcançada, conforme os PME's (PEE/RS, 2015).	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 (três) anos, de modo a contribuir para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças (PME/SM, 2015).

Fonte: PNE, PEE e PME, sistematizado em Couto (2016).

A construção da Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RS teve como base o diagnóstico da Educação Infantil na realidade municipal.

Conforme o Censo Escolar do ano de 2014 utilizado no diagnóstico do plano (SANTA MARIA, 2015):

> [...] há 94 escolas públicas ou privadas atendendo 8.040 crianças de 0 a 5 anos em Santa Maria. Há, portanto, um número expressivo de escolas privadas que ofertam vagas nessa etapa, pois 32 dessas escolas são privadas e 7 são confessionais e/ou filantrópicas conveniadas ao município (SANTA MARIA, 2015).

Neste contexto, o município, segundo diagnóstico, atendia em 2014, 24,6% de crianças na faixa etária 0 a 3 anos e pretende atingir 50% até 2024. E também atendia a 75,4% na faixa etária de 4 a 5 anos, e tinha como Meta até 2016 atender 100% das crianças nesta faixa etária o que não se realizou (COUTO, 2016).

Portanto, o município de Santa Maria tem pela frente muitas estratégias para contemplar, especialmente a demanda por vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade e, em relação ao pouco tempo para o atingimento das metas, muitos esforços precisam ser postos em prática para diminuir as carências da Educação Infantil deste município.

No próximo subtítulo será abordada a Educação Infantil em tempo integral.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

Nesta seção busco contemplar minhas questões de pesquisa, por meio do estudo de documentos legais e de pesquisas já realizadas sobre educação infantil em tempo integral.

> A proposta de escola de horário integral não é nova. Houve experiências de escolas particulares religiosas, do passado e do presente, que ofereciam educação de alta qualidade à elite; e houve escolas particulares leigas, que existem ainda hoje, propondo-se a oferecer aprendizagem global a alunos provenientes das classes média e alta (MAURÍCIO, 2015, p.99).

Na década de vinte surgiram às primeiras discussões sobre a educação integral, não necessariamente ligada ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades da população a serem supridas pela educação. E posteriormente, na década de cinquenta, aparecem os primeiros elementos geradores do que delinear-se-ia como uma proposta de educação em período integral (PARO et al.,1988).

Nos anos 1920 encontra-se em plena vigência o “[...] movimento denominado por Jorge Nagle (1920, p.262-264) de ‘entusiasmo pela educação’, cuja característica marcante era a supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas sociais [...] do país” (PARO et al., 1988, p.189).

> Contrapondo-se a “escola tradicional” e considerando que não bastava “desanalfabetizar” a grande parcela da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral”, mas o adjetivo ”integral” ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade [...] (PARO et al., 1988, p.189-190).

Lembrando, que o ensino adotado pela Escola Nova ficou restrito a algumas pessoas, já que apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas pelo escolanovismo.

> Na década de cinquenta reencontramos as propostas de educação, agora advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a educação integral, só que agora voltadas para as camadas populares, com “as mesmas preocupações da década de vinte com a quantidade e a qualidade do ensino”, só que desta vez “propondo-se a escola pública que se constituía não apenas como local de *instrução*, mas também como local de *formação* integral” (PARO et al., 1988, p.19, grifos do autor).

É importante notar que, o percentual é formulado com a intenção de estender a todo o sistema, o que sobressai, na verdade, é a maior preocupação com a qualidade, com a formação integral, na medida, que a concretização de tais propostas aconteciam em parcelas muito restritas da população (PARO et al.,1988).

Assistimos atualmente à recuperação dessas ideias e propostas, agora com vistas à satisfação de novas funções da escola. “Mesmo mantendo as ideias fundamentais do escolanovismo, as propostas de educação em tempo integral, hoje, ainda voltadas para as classes subalternas, assumem nova roupagem” (PARO et al.,1988, p.192).

> Esse pensamento foi reformulado para suprir as necessidades da população, ampliando assim, o tempo diário de escolarização a ser oferecido aos filhos da classe operária. “[...] ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação, [...] se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população” (PARO et al.,1988, p.192).

Os pensadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Campos e Paulo Freire influenciados pelo Movimento da Escola Nova da década de 1932 continuam servindo de referência para novas construções no campo das práticas escolares em especial no Brasil.

Para contribuir com uma proposta de educação que atendesse as reais necessidades da população Anísio Teixeira[10] traz as mudanças necessárias a uma nova escola nos quatro itens que se seguem:

> (a) Porque as transformações são tão aceleradas que – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades;
> (b) Porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade;
> (c) Porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução;
> (d) Porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997 apud CAVALIERE, 2010, p.253).

A ampliação das funções da escola constitui uma das preocupações recorrentes no pensamento de Anísio Teixeira e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar (CAVALIERE, 2010).

No período de 1960, Anísio Teixeira redigiu diversos textos, relatando suas ideias e feitos, nos quais apareceram, como veremos a seguir, inúmeras referências à concepção ampliada de educação escolar, ele possuía uma compreensão ampliada da educação, muito avançada para a sua época, pois:

> [...] é na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral (CAVALIERE, 2010, p.255).

[10] Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, Rio de Janeiro em 1900 e faleceu aos 70 anos em 1971. Foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Destacou-se nas décadas de 1920 e 1930, quando difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. A concepção de educação que permeou seus escritos e sua contribuição para a educação no Brasil. Foi a defesa de uma educação integral para todos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio_Teixeira>. Acesso em: 15 set. 2017.

Anísio Teixeira não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, para evitar qualquer identificação com os Integralistas[11].

Na década de 1930, Anísio Teixeira já tinha a compreensão que temos hoje, “[...] de que a escola oferece um ensino de modo a preparar para a faculdade e não para a vida, gerando ações que acabam por excluir grande parte dos alunos da escola bem cedo” (CAVALIERE, 2010, p.253). Um exemplo disso é que “[...] no Rio de Janeiro, em 1932, as 39.978 crianças do 1º ano transformavam-se em 4.150 no 5º ano. Esse era um de seus principais argumentos para contestar a qualidade da escola que se fazia no Brasil” (CAVALIERE, 2010, p.253).

A legislação vigente assegura que a escola de tempo integral é uma proposta de ampliação da jornada escolar da criança na instituição de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina no Artigo 34, § 2º que, “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...]” bem como o Artigo 87,§ 5º da referida Lei: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, esta proposta é enfatizada na Meta 6 do Plano Nacional de Educação, PNE/2014-2024[12] que pretende “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009b) em seu art. 6º:

> É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que acriança permanece na instituição.

[11] Integralistas assumiam um papel moralizador da educação. Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. O indivíduo era moldado para servir aos interesses do *Estado Integral* (privatismo). Em oposição a essa corrente autoritária brasileira, encontram-se, em âmbito internacional, as propostas de educação integral dos socialistas utópicos. Destacam-se também as correntes liberais, representadas pelo diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas (CAVALIERE, 2010).

[12] PNE – Plano Nacional de Educação – 2014/2024

Importa considerar que o tempo integral na Educação Infantil é visto como uma via garantidora de acesso a determinados direitos como a educação na sua totalidade, assim, a ampliação da jornada diária poderia ser um espaço para concretizar a educação integral. Porém têm se manifestado um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na Educação Infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada (ARAÚJO et al., 2015).

Conforme pesquisa realizada em municípios capixabas, Araújo et al., (2015) nos traz um panorama de como está sendo atendida a demanda de crianças no tempo integral e como as práticas pedagógicas não vêm sendo condizentes com as propostas das DCNEI (BRASIL, 2009b), tendo em vista que o trabalho desenvolvido no tempo integral é entendido como assistencial por parte de alguns gestores e profissionais.

Desta forma, acabam por considerar o tempo parcial de escolarização como "pedagógico" e o tempo integral "[...] parece de âmbito da assistência social, já que nele estão inscritas as possibilidades do trabalho, da alimentação, da proteção e da segurança da família e das crianças" (ARAÚJO et al., 2015, p.34).

Além disso, a ausência de um projeto político-pedagógico articulado às DCNEI que contemple a especificidade do trabalho do tempo integral tem sido causa de muitas distorções quanto aos objetivos da permanência das crianças pequenas em jornada ampliada na Educação Infantil.

Esta ausência tem produzido novas cisões entre o cuidar e o educar, despotencializando, assim, a importância da avaliação e do planejamento na Educação Infantil, além de secundarizar as questões que dizem respeito às condições de trabalho com qualidade e à formação dos profissionais para atuar no tempo integral (ARAÚJO et al., 2015).

As participantes da pesquisa de Araújo et al., (2015, p.43) indicaram a necessidade de redimensionar o planejamento das atividades para "[...] tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa, tanto para os professores, quanto para as crianças". Uma hipótese a ser levantada acerca dessa alegação está relacionada com as práticas rotineiras e repetitivas que têm atravessado a experiência do tempo integral em função das condições precarizadas de trabalho existente em grande parte das instituições pesquisadas.

Mesmo assim, em se tratando da oferta da jornada ampliada, Araújo et al., (2015) apostam em propostas diversificadas de trabalho que considerem o contexto

onde essas políticas serão planejadas e executadas e possibilitem aos diferentes tipos de crianças acessar outros territórios da cidade (contexto rural e urbano) e outros artefatos culturais como potencializadores para sua formação social e cultural. Neste caso, “[...] é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreenda fundamentalmente a relação de aprendizagem das crianças [...] com a sua vida e com a vida da comunidade” (FARIA, 2011 apud ARAÚJO et al., 2015, p. 53).

Foram encontradas, também, iniciativas positivas em instituições de tempo integral, com propostas de trabalho coletivo pautado no desafio permanente de articulação entre o cuidar e o educar, valorizando as trocas culturais entre os diferentes atores e estabelecendo acordos mútuos de trabalho, tendo em vista as necessidades das crianças e suas diferentes possibilidades de aprender brincando valorizando, portanto, o desenvolvimento das crianças na sua totalidade (ARAÚJO et al., 2015).

Em pesquisa realizada por Mauricio (2015) intitulada “Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador” o autor, com base em Cavaliere (2010), chama atenção para as políticas especiais que propõem “educação integral”:

> Cavaliere (2013) [...] afirma que as políticas especiais em geral se desenvolvem em forma de projetos destinados a setores específicos da população, [...] uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e nos alunos com maior dificuldade. E continua: se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático [...] isso seria, em tese, válido para todas as crianças. Entretanto, na prática [...] a proposta de ‘educação integral’ vem sendo dirigida às escolas com menos recursos e àqueles alunos com problemas sociais e escolares (MAURICIO, 2015, p.97).

Maurício (2015) e Cavaliere (2010) trazem em seus estudos a realidade de escolas públicas que oferecem jornada em tempo integral. A escola particular pesquisa oferta jornada em tempo integral, por dois motivos, primeiro pela necessidade dos pais que precisavam de um lugar seguro para deixar seus filhos para trabalhar e, segundo, pelo capital que a escola poderia lucrar atendendo a esta necessidade.

“Neste processo de estar na escola por mais tempo, um aspecto fundamental a refletir é como se dá à formação do professor e da criança?” (MAURICIO, 2015,

p.98). Para Maurício (2015) “[...] uma formação mais completa para o aluno se dá por meio de atividades integradas e que, para tal, são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico” (MAURICIO, 2015, p.98).

Corroborando com Maurício (2015), o texto “Educação integral: texto referência para o debate nacional” elaborado pelo Ministério da Educação traz que:

> Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (BRASIL, 2009d, p.37).

Assim, “[...] falar de educação integral em jornada ampliada é defender a ideia do ser humano na sua totalidade, em todos os seus aspectos de vida. Não basta ampliar apenas os tempos, é preciso ampliar os espaços educativos” (FERREIRA, 2015, p.39).

Portanto, uma concepção de educação integral para a Educação Infantil em tempo integral deve respeitar o direito da criança, atendendo a legislação atual, de modo a obter maior investimento em formação docente, bem como investir em espaços e materiais físicos que contribuam para qualidade da oferta de creches e pré-escolas. Educação integral, portanto, investe em inúmeras possibilidades de aprendizagens nas formas inter e extraescolares, ou seja, que a concepção de educação integral para a Educação Infantil esteja a serviço do bem estar social das crianças na perspectiva da formação cidadã e não da formação para atender aos interesses do mercado. Neste cenário, a gestão da escola precisa ser democrática para que o planejamento de trabalho na instituição seja compartilhado.

Quanto à avaliação este é um tema que merece maior aprofundamento e cuidado para abordá-la, pois se trata da avaliação de crianças em período importante de vida, logo, é preciso cuidado para evitar a avaliação classificatória. Portanto, a avaliação da aprendizagem na EI precisa ser um processo e não uma busca por resultados em larga escala para esta etapa.

4 GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Este capítulo pretende discutir questões pertinentes ao processo de planejamento pedagógico compartilhado na Educação Infantil, considerando a escola de tempo integral. Para tanto, encontra-se assim organizado: na 1ª seção Práticas necessárias na instituição educativa: o planejamento participativo, na 2ª seção Planejamento pedagógico: peculiaridades da/na Educação Infantil e na 3ª seção Avaliação na Educação Infantil.

4.1PRÁTICAS NECESSÁRIAS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Em quase todas as nossas ações planejamos e se não o fazemos inicialmente, refletimos sobre planejamento ao final. Por exemplo, planejamos quando vamos viajar: quantos dias ficaremos e o que é essencial levar. O mesmo acontece quando se trata do planejamento escolar: precisamos fazer uma previsão do tempo estimado para alcançar os objetivos que nos propomos inicialmente.

Nesta perspectiva, o planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, pensando em necessidades a atender, bem como “[...] objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação” (LIBÂNEO, 2008, p.149).

Neste sentido, planejar é importante para saber o que se quer alcançar em determinado período de tempo. Para iniciar um planejamento é necessário realizar um diagnóstico do que se pretende melhorar, mudar. É preciso ter um ponto de partida para poder iniciar o planejamento, pensar sua execução e avaliação.

Portanto, planejar, é:

> Elaborar: Decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso; Verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; Propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido.
> Executar: Agir em conformidade com o que foi proposto.
> Avaliar: Revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1983, p.22).

Dessa forma, na escola precisamos elaborar um plano macro, chamado de Projeto Político-pedagógico que se constitui a identidade da escola, o qual deverá conter (4) quatro princípios relevantes em um processo de planejamento escolar:

> O primeiro princípio, [...] precisamos *definir os objetivos*, pois este deve ser o ponto fundamental que remete à partida do processo, e *elemento norteador do planejamento*. O segundo deles consiste em conceber o *planejamento como orientador organizacional* da escola. O terceiro, diz respeito ao *planejamento como um processo continuado*, e que envolve a subjetividade e as relações entre pares, portanto, está suscetível a erros [...] e mudanças. O quarto princípio, é que este deve *ser elaborado de forma dialógica*, pois será mais bem colocado em ação e melhor aceito se for construído coletiva e democraticamente (BOTARELI; VIEIRA; SALERNO, 2012, p.217-218, grifo meu).

Portanto, "[...] o planejamento escolar deve ser realizado na esfera local considerando os aspectos e influências da esfera global, envolvendo toda a comunidade escolar e extraescolar" (BOTARELI; VIEIRA; SALERNO, 2012, p.219). Desta forma, o planejamento escolar é construído com a participação de toda comunidade escolar, o que vem ao encontro do modelo de gestão democrática.

> [...] o planejamento participativo constitui um processo, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria (CORNELY, 1980, p.27).

Conforme a LDB (BRASIL, 1996):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Incisos, I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*;* II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com essa prerrogativa a escola possui autonomia pedagógica, administrativa e financeira (art. 15- LDB/96) para elaborar seu Projeto Político-pedagógico (PPP), buscando a formação da cidadania. "O imperativo da gestão democrática é a formação do coletivo, pelo qual as escolas deverão organizar-se de forma

participativa, cumprindo o princípio da democratização das decisões" (PEREIRA; FURTADO; BECKER, 2004, p.19).

A legislação pós-constituição federal de 1988, garante a descentralização do poder, a autonomia da escola e a participação de seus profissionais nas tomadas de decisões. Porém, a construção do PPP não garante que os processos sejam democráticos, pois este documento pode ser elaborado por uma só pessoa, se constituir como instrumento burocrático esquecido em gavetas.

Então, para que o Projeto Político-pedagógico seja efetivo, precisa ter caráter processual, sendo avaliado ao longo do ano letivo, precisa ser único, tendo em vista que as escolas não são iguais. Portanto, todo projeto é inconcluso (LIBÂNEO, 2008).

De acordo com a legislação vigente todas as instituições de ensino precisam ter autorização para funcionamento de seu estabelecimento, de forma a atender aos parâmetros de qualidade. Portanto, devem ter regimento escolar e PPP, bem como instituir conselho escolar e uma série de requisitos, os quais dão legalidade e veracidade quanto ao ensino que será oferecido.

As instituições de ensino também precisam elaborar sua proposta curricular condizente com as determinações legais, dentre elas, estão à elaboração do plano de estudo, o plano de ensino e o plano de aula. Brevemente serão explicitadas abaixo, as diferenças e as relações entre esses planos.

A proposta curricular indica o referencial concreto do PPP, assim, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais. Portanto, é a orientação prática da ação de acordo com o plano mais amplo. Enquanto projeção do PPP, "[...] o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e outras formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática" (LIBÂNEO, 2008, p.168). Em específico a definição de currículo na Educação Infantil nas DCNEI é um:

> [...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p. 12).

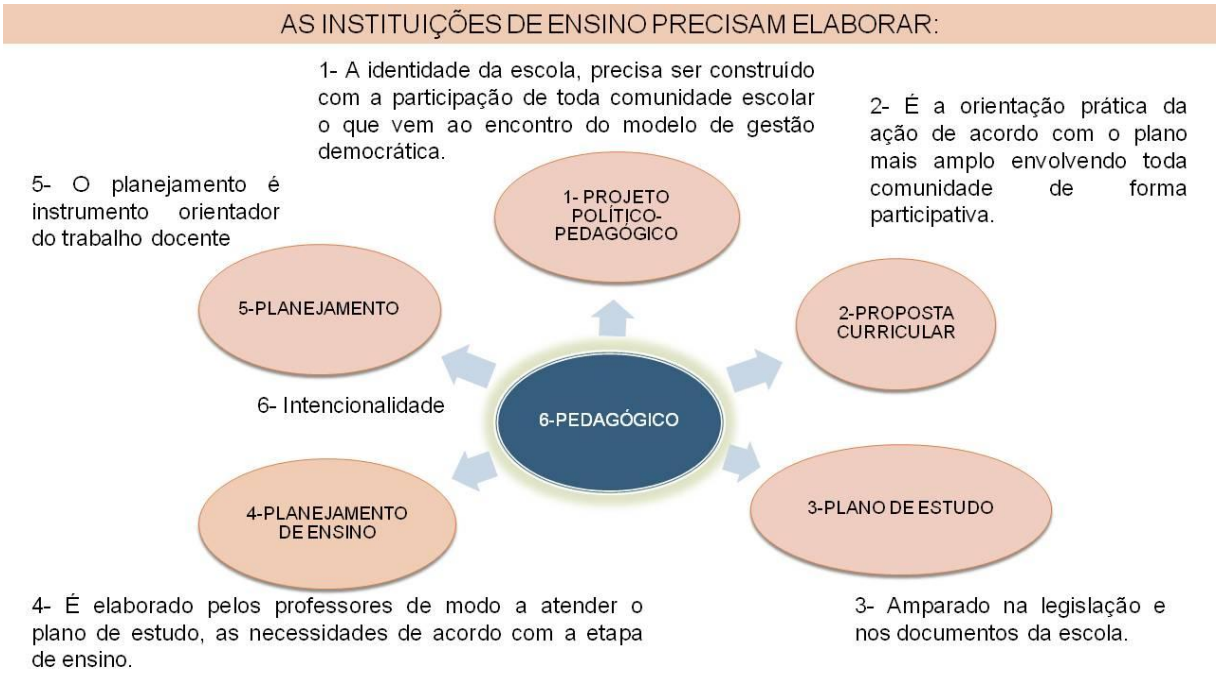
O plano de estudo é elaborado, nesta perspectiva, de forma coletiva pela equipe da escola, amparado na legislação e nos documentos da mesma. O plano de ensino é elaborado pelas professoras de modo a atender ao plano de estudo, às necessidades de acordo com a etapa de ensino. O plano de aula, por sua vez, é o

plano micro onde a professor (a) vai descrever o percurso que se propôs a realizar com as crianças diariamente, cada dia, contemplando alguns objetivos específicos através de atividades e da avaliação das mesmas.

O plano de aula não é rígido, ele seguirá o modelo estabelecido pela escola, ou seja, se a escola trabalha por meio de projetos, o plano de aula seguirá as etapas do trabalho com projetos, que será abordado mais adiante.

Plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Figura 4 - Esquema sobre os planos que a instituição escolar precisa elaborar de forma participativa para ter êxito



Fonte: Organizado pela autora com base em Gandin (1983), Libâneo (2008), DCNEI (BRASIL, 2009b), Evangelista (2011) e Holzschuh (2011).

"Um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento e em cada ação" (GANDIN, 1983, p.100). Neste caso, o modelo da gestão democrática seria ideal, pois nele o professor assume múltiplas funções na escola, sendo considerado também um gestor, termo

que lhe atribui maior participação nas decisões da escola, além de seus planejamentos e de desenvolver suas aulas.

4.2 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: PECULIARIDADES DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Além dos documentos acima definidos, tais como o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Curricular, o Plano de Ensino, o Plano de Estudo, assume fundamental importância o planejamento pedagógico na etapa inicial da escolarização básica, para o que se faz necessário o conhecimento da legislação e de referenciais pertinentes ao assunto.

No âmbito da Educação Infantil tem crescido a preocupação relacionada à "como planejar" o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos, em específico as de zero a três anos de idade. Esta preocupação surge após a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069 de 1990 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como da Lei nº 9.394 de 1996, que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas quais a criança ganha estatuto de direito na legislação (OSTETTO, 2000), direito à creche e pré-escola.

Neste contexto, o art. 4 das DCNEI declara que:

> [...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

As DCNEI afirmam que a EI "[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2009b).

As DCNEI determinam "[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (BRASIL, 2009b).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo muitas experiências significativas (OLIVEIRA, 2011).

Desta forma, é essencial que o planejamento seja compartilhado para que se estabeleça relação entre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, contemplando o projeto geral da escola. Esse compartilhamento entre os sujeitos possibilita o compartilhamento de experiências, ideias, atividades e promove (auto) formação das professoras envolvidas, o que possibilita também o desenvolvimento de processos formativos da criança como aprendizagem, relação interpessoal, autonomia e socialização.

Portanto, o planejamento pedagógico define as propostas pedagógicas que precisam valorizar o contexto da criança ampliando sua visão de mundo, aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis (BRASIL, 2009c).

Planejar, portanto, "[...] *na Educação Infantil é organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças para que não percam suas características:* espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis" (REDIN et al., 2013, p.25, grifo meu).

> Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades (REDIN et al., 2013, p.26).

Um planejamento, portanto, "[...] é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, zigue-zaguear do que uma prescrição linear" (REDIN et al., 2013, p.23). Neste sentido, o 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, 2000, p.177, grifo meu).

O importante no planejamento não é a forma e sim os princípios que sustentam sua organização, pois o planejamento depende da visão de mundo, de criança, de processos educativos que o educador possui.

Logo, ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, a forma de encaminhar o seu trabalho envolve escolhas: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, derivam sempre das crenças ou princípios do educador (OSTETTO, 2000).

A organização do trabalho na Educação Infantil envolve um planejamento ordenado e coerente da atividade educativa; os objetivos devem estar claros, assim como os meios que permitirão a prática efetiva. Seus componentes são: objetivos, diagnóstico do grupo, princípios metodológicos, conteúdos, atividades, recursos, organização do espaço, organização do tempo e a avaliação (COSTA et al., 2008).

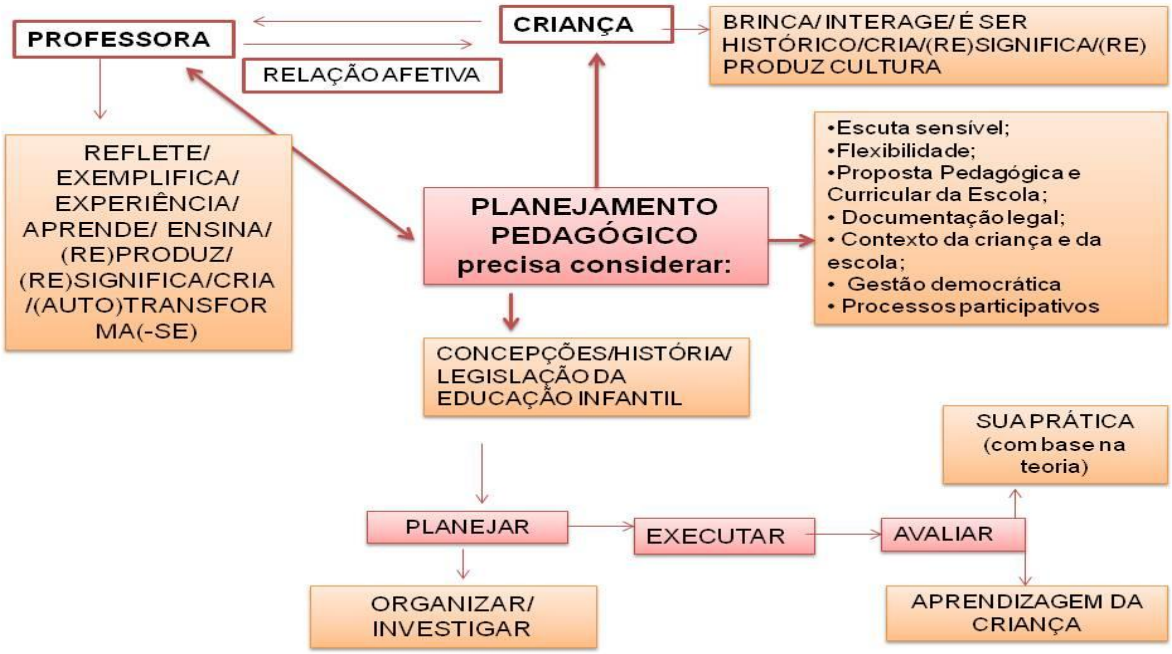
> É necessário ter alguns cuidados na elaboração das situações de aprendizagem para as crianças de 0 a 6 anos: ter coerência com os objetivos; adaptar as atividades às necessidades e características da faixa etária; ter por base o lúdico (no brincar); apresentar atividades com clareza de modo a inter-relacioná-las; serem atrativas, variadas e curtas (COSTA et al., 2008, p.224).

Há, portanto, alguns fatores importantes que precisamos levar em conta na hora de planejar com as crianças, tais como: seus conhecimentos prévios, sua idade e desenvolvimento intelectual, suas vivências, cuidando para que o cuidar e educar se integrem, ou seja, que as práticas com crianças na Educação Infantil sejam todas pedagógicas, o que corrobora que “[...] o trabalho pedagógico em escolas de Educação Infantil precisa acontecer em todos os momentos da rotina e não somente na execução de uma atividade planejada para as crianças” (HOLZCHUH, 2011, p.44).

Geralmente, entende-se a “hora da atividade” como o momento unicamente pedagógico e justamente aquele que deve ser planejado. Contrapondo-se a essa visão, percebe-se como caráter pedagógico tudo o que envolve o cotidiano na Educação Infantil e não apenas as atividades coordenadas e dirigidas pelo educador (“atividades pedagógicas”), pois, “[...] não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos” (MACHADO apud OSTETTO, 2000, p.192).

A figura a seguir mostra de forma sintetizada o que a professora precisa contemplar em seu planejamento.

Figura 5 - Esquema explicativo sobre planejamento pedagógico



Fonte: Organizado pela autora com base nos autores Gandin (1983), Ostetto (2000), Libâneo (2008), Costa et al., (2008), DCNEI (BRASIL, 2009), Redin et al., (2013) e Oliveira (2011).

Por que planejar? O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção é preciso documentá-lo para após executá-lo:

> [...] ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento, (pois) 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* (OSTETTO, 2000, p.177, grifo meu).

Segundo Libâneo (2008, p.153), "[...] o termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas, não se refere apenas ao como se faz, mas, ao por que se faz". Desta forma, o pedagógico no planejamento enfoca sua intencionalidade educativa e não assistencial. Portanto, há elementos que precisam

estar contemplados no planejamento pedagógico da Educação Infantil, seja para o tempo parcial ou para o tempo integral.

Conforme Evangelista (2011) em geral todo planejamento das atividades em qualquer instituição constam dos seguintes itens ou elementos já consagrados como:

> O que – O problema. O que se pretende fazer ou pesquisar? Por quê justificativa. As razões, a relevância do plano ou projeto. Para que – Objetivos que se pretende alcançar. Para quem – Clientela a quem se destina o trabalho. Com quem – Recursos humanos. Com que – Recursos materiais e financeiros. Como – Metodologia explica os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos. Quando – Período de realização. Onde – Local de realização. Quanto – Avaliação dos resultados (EVANGELISTA, 2011, p.59).

Assim o planejamento deve prever atividades do ano letivo de modo que atendam às expectativas e necessidades da escola e dos educandos (GIOVANNONI; GEBRAN; DALL'IGNA, 1985, p.297).

Fases da preparação do planejamento:

> -Determinar os objetivos gerais: são os resultados alcançáveis em períodos mais amplos, e envolvem objetivos de diversos níveis, de diversas atividades, etc.
> - Objetivos Específicos: São mais simples, alcançáveis em menor tempo e expressam desempenhos facilmente observáveis.
> - Objetivos operacionais: Representam o comportamento final desejado, as condições para o alcance dos mesmos e os critérios para a análise da realização do desempenho desejado.
> - Conteúdos: São as atividades, a matéria que vai ser desenvolvida dentro do programa estabelecido.
> - Sugestões de atividades: São atividades que podem desenvolver esses objetivos utilizando variados recursos técnicos para o alcance dos mesmos.
> - Integração dos Aspectos Curriculares: Relacionamento existente no que pretende-se desenvolver e as diversas áreas de desenvolvimento.
> - Procedimentos: São as estratégias e os meios utilizados para desenvolvimento dos objetivos propostos.
> - Cronograma: São as datas fixadas e a duração de cada atividade.
> - Recursos utilizados: São os recursos materiais e humanos que serão necessários para a concretização dos objetivos.
> - Avaliação: Métodos que serão utilizados para obter evidências dos resultados obtidos e do alcance dos mesmos (GIOVANNONI; GEBRAN; DALL'IGNA, 1985, p.297).

Estas são algumas das etapas que devem ser seguidas no planejamento trazidas pelo livro "A nova Pré-Escola: histórico da educação Pré-escolar, desenvolvimento infantil e planos". Lembrando que:

> [...] não se pode esquecer que para a formulação do planejamento é necessário ter conhecimento de uma extensa faixa de valores como: natureza dos alunos, necessidades, interesses, psicologia evolutiva, desenvolvimento físico, mental e social do aluno. Relacionando estes valores com o meio e as características e condições da escola, poderá se falar em uma formação em um sentido inteiro do trabalho educacional. É indispensável um sistema de supervisão e orientação, como marca imprescindível de um trabalho cooperativo em todos os setores da aprendizagem. Não será a orientação e a supervisão das escolas a ordenar ou fiscalizar, mas sim fará a coordenação de atividades, como cooperação ao trabalho docente (GIOVANNONI; GEBRAN; DALL'IGNA, 1985, p.297-298).

As etapas de planejamento apresentadas acima seguidas pelo livro "A Nova Pré-escola" traz orientações didáticas do plano de unidade de ensino ou Plano de estudos, e ao mesmo tempo um modelo que deve ser seguido para elaboração dos planos de aula da professora ou planos de atividades, contendo inicialmente alguns passos: um incentivo às crianças, procedimentos da professora com as crianças, os momentos das demais atividades, os materiais utilizados e a avaliação do plano, como o livro sugere (GIOVANNONI; GEBRAN; DALL'IGNA, 1985).

Existem alguns modelos de planejamento que podem ser seguidos para elaboração dos planos de aulas, os mais comuns já adotados são: Listagem de atividades; Datas comemorativas; Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento influenciado pela Psicologia do Desenvolvimento; Temas geradores/centros de interesse; Conteúdos/áreas de conhecimento e Projetos de trabalho (COSTA et al., 2008). Abaixo trago uma breve explicação de cada modelo com suas implicações na prática. Esta parte é importante, pois mostra o percurso que se fez até hoje em termos de modelos de planejamento e metodologias utilizadas na organização e prática da sala de aula. Não se quer oferecer uma receita e nem desconsiderar os modelos, pois eles servem de exemplo para novas práticas.

No planejamento baseado *na listagem de atividades* os momentos são apenas listados sem explicação, não sendo propostas formas diferenciadas de conduzi-las a cada dia, o que na falta da professora, dificulta na realização dos mesmos, assim como torna os momentos mecânicos, não sendo possível perceber sua intencionalidade (HOLZSCHUH, 2011).

O planejamento baseado em *datas comemorativas* acontece quando o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes ao Dia de Tiradentes, Dia do Índio, Dia

das Mães e, assim por diante. Por exemplo: Dia do Índio – atividades (música do Índio e imitação; confecção do cocar do Índio; pintar desenho do Índio, etc.).

As críticas a este planejamento tem por base uma única história tomada como verdadeira aquela dos heróis e dos vencedores e que privilegia uma visão ou concepção em detrimento de tantas outras possíveis. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa, pois o planejamento é realizado da mesma forma, ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança (OSTETTO, 2000).

Torres Santomé (2013) vai ao encontro do que afirma Ostetto (2000), quando afirma que: trabalhar o currículo escolar a partir de: "o dia de..." (datas comemorativas) é um tipo de intervenção inadequada. Descontextualizam-se problemas sociais, mostrando-os em apenas um dia do ano como acontece no Dia do Índio, o Dia da Mulher, o Dia do Trabalhador, entre outros. Durante o resto do ano os temas são silenciados e normalmente, esses dias aparecem como forma de "relaxamento" às práticas tradicionais, sendo desconsiderado o potencial interdisciplinar que poderia ser construído na prática pedagógica durante o ano letivo.

Pensando nos questionamentos feitos pela autora Ostetto (2000): qual o papel da instituição de Educação Infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? Respeitar a realidade imediata da criança ou ampliar sua visão de mundo? Acrescento o seguinte: É importante que o "fato" não seja trabalhado sem contextualização, mas que seja ligado à realidade numa perspectiva histórica.

No artigo "A experiência de aprender na Educação Infantil" de Augusto podemos visualizar um exemplo:

> Muitas vezes, a própria escola de Educação Infantil já institui em seu projeto contextos interessantes e potencialmente significativos, como a mostra cultural, as festas junina e de natal, as comemorações regionais, etc. No entanto, frequentemente são eventos controlados pelos adultos, excluindo as crianças do processo de planejamento. Diferentemente disso, compartilhar desde o início a organização de mostras culturais de artistas da comunidade e produções de desenhos, pinturas, fotografias e outras produções de crianças é uma excelente proposta para que elas tenham garantidas experiências que: possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (AUGUSTO, 2015, p.115).

Outra forma de ver o planejamento a partir de datas comemorativas é contextualizando as práticas contemplando os períodos históricos sem esquecer-se do presente.

Já o *planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento influenciado pela Psicologia* representa, para Ostetto (2000) sem dúvida, um avanço, principalmente porque coloca como ponto de partida a criança, o seu desenvolvimento.

A crítica deste planejamento é que ele busca um desenvolvimento ideal, de uma criança também ideal. Por exemplo: Desenvolvimento afetivo – *Objetivos:* estimular a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade. *Atividades:* 1. Artes plásticas (desenho, pintura, construção com sucata, recorte e colagem etc.); 2. Música; 3. Dramatizações; 4. Histórias.

Esse modelo de planejamento não é descartado, pois valoriza o desenvolvimento infantil, entretanto, considera-o como um critério único para a ação educativa com crianças de zero a seis anos, sendo que os aspectos sociais (conhecimentos socialmente produzidos) e políticos ficam minimizados.

Oliveira (2011, p.230) traz que “[...] é preciso superar a dicotomia de ter de escolher entre áreas de conhecimento (como linguagem, matemática, artes, etc.) e áreas de desenvolvimento (motor, linguístico, social, afetivo, cognitivo)”, portanto, é necessário valorizar ambas as áreas para que o conhecimento da realidade não fique fragmentado.

O planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador/ centros de interesse, unidades de experiências), neste tipo de planejamento, o “tema” é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças. O “tema” busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho (OSTETTO, 2000).

Entretanto, o que acontece na prática é que a escolha do tema acaba sendo pretexto para a listagem de atividades. E outras vezes, o tema transforma-se numa “camisa de força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês as crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento (OSTETTO, 2000).

Como diz Ostetto (2000): se por um lado, há a perspectiva centrada na delimitação de temas que desencadeiem atividades educativas imbuídas de

intencionalidade pedagógica, por outro lado, parece criar uma falsa articulação de todo o trabalho, pois sob o pretexto de um tema, as atividades podem se repetir mecanicamente.

O planejamento baseado em *Conteúdos/áreas de conhecimento.* De acordo com Ostetto (2000), na defesa do espaço de aprendizagem, pode-se visualizar nesta perspectiva a busca de articulação com o ensino fundamental. O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade. Esta proposta de planejamento encaminha o trabalho com as crianças maiores, entre quatro e seis anos.

E para as crianças menores? Que direção imprimir ao trabalho? O que considerar no planejamento? Como organizá-lo? Estas questões estão na base dos questionamentos de hoje e acompanham os educadores que trabalham em instituições do tipo creche, com crianças de zero a três anos de idade em busca da qualidade de seu fazer educativo. Por isto, "[...] o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador" (OSTETTO, 2000, p.192).

O planejamento baseado em *projetos de trabalho* será abordado de forma ampla, tendo em vista que a autora desta dissertação o defende como uma prática pedagógica condizente para se realizar com as crianças na educação infantil, pois "[...] tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades" (OSTETTO, 2000, p.196).

As principais características do trabalho pedagógico com projetos de trabalho são:

> Ter suas temáticas originadas de interesse ou de necessidades das crianças; Envolver as crianças em todo processo de planejamento e avaliação: o que querem descobrir/aprender sobre aquele tema (questões e objetivos), como podem realizar essas descobertas e se foram válidas as descobertas e as formas de realizá-las; Ter situações de pesquisa, de busca pelas perguntas que se colocaram através de investigações em diferentes fontes de informações; Apresentar as descobertas realizadas através de uma forma de divulgação (COSTA et al., 2008, p.226).

Para Hernández e Ventura (1998) a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de

problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos.

As etapas de um projeto segundo Horn e Fochi (2012, p.23-24) são:

> [...] problema: Nome do projeto: (baseado no problema) Justificativa: (O que levou a escolha deste problema) A escrita [...] poderá servir como um instrumento de avaliação sobre os percursos percorridos, [...] ao registrar um projeto, além do aspecto da documentação da experiência educativa [...] Durante o Projeto, Registrar de diferentes formas os percursos: fotos, amostragem das produções das crianças, anotações de falas, anotações de observações realizadas, folders, objetos. Atividades: planejadas e ou, que acontecerem [...] novas perguntas= novas atividades= retorno da pergunta inicial. Trabalhar com projeto não é um caminho reto, é ziguezaguear. Ao final do Projeto. Concluir através de um produto final seja ele, uma ação ou um artefato. Avaliar junto às crianças os percursos percorridos. Esquematizar e registrar o projeto com a finalidade de documentar a vida escolar, por isso, acrescentando bibliografias utilizadas, fotos, anotações e amostragens. Compartilhar com os pais e a comunidade escolar os percursos e os resultados.

Portanto, os projetos podem emergir de situações que envolvam uma ou o grupo de crianças, a professora, os pais ou a comunidade. Os projetos de trabalho têm duração diferenciada, alguns podem durar um dia de trabalho, outros uma semana ou até um mês, vai depender do interesse nas crianças. As atividades e interesses podem fazer com que surjam outros temas para pesquisa e exploração.

Historicamente, “[...] apesar de John Dewey ter sido o grande mentor da pedagogia de projetos, foi Kilpatrick quem deu um encaminhamento pedagógico a esta proposta e popularizou-a” (BARBOSA, 2013, p.44).

No youtube tem um vídeo[13] com uma explicação sobre a Pedagogia de Projetos, indicando que a mesma teve seu nascimento a partir de 1920 com John Dewey, depois foi seguida por seu discípulo Kilpatrick. Explica-se: que a ideia de antes era a escola tradicional. Com a pedagogia de projetos, iniciou-se a enfatizar questões do cotidiano, ou seja, ações no meio em que a criança vive, por exemplo, a criação de uma horta na escola.

Porém, a Pedagogia de projetos proposta por Kilpatrick foi criticada por Hernandez por ter sido estruturada inicialmente associada ao modelo fordista, ao crescer adulto, para o processo de industrialização do trabalho fabril que era realizado nos EUA na época.

---

[13] Plano de aula e pedagogia de projetos. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GTaCUYpLUz4>. Acesso em: 21 mai. 2017.

Assim, Hernández e Ventura (1998) propõe projetos de trabalho, onde os alunos tornar-se-iam críticos e autênticos, refletindo sobre o que estão fazendo. E a professora abrir-se-ia a novas formas de conhecimento, este último seria o conhecimento popular e o saber científico.

Hernández e Ventura (1998) trazem as etapas que seriam as formas para desenvolver os projetos de trabalho, utilizando pesquisas e materiais diferenciados como fotografias, internet, livros, etc; a posterior sistematização do projeto e dos materiais; a produção é que daria vida ao projeto de trabalho, um exemplo, seria criar uma mostra de trabalho na escola e divulgar para a comunidade e os pais; e a avaliação seria a do aluno e a do projeto (o que foi significativo para o aluno e para a professora, quais as dificuldades, pensando que o projeto é flexível podendo ser de curto ou longo prazo).

Neste sentido, o conhecimento da professora se reflete no seu modo de planejar, na sua prática, pois ao planejar ele faz escolhas e as (re) produz no seu contexto escolar e na sala de aula com os educandos, portanto, "[...] o planejamento é atitude e acima de tudo está relacionado com o compromisso que cada educador tem com sua profissão, com o respeito que ele tem para com o grupo de crianças e com os valores nos quais ele acredita" (OSTETTO, 2008, p.58).

Segundo Barbosa (2013, p.46) "[...] passado mais de meio século voltamos a falar de projetos, mas isso não significa retomá-los do mesmo modo que a Escola Nova os propunha, mas ressignificá-los, dando-lhes uma nova face que inclua o contexto sócio-histórico".

Para a Educação Infantil, a experiência é importante porque as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que sua idade ou classe social, muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas nem tudo o que é vivido se constitui experiência educativa, pois há "[...] atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos, exercícios repetitivos de coordenação motora [...]" (AUGUSTO, 2015, p.112).

> Por isso, construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um é um desafio para o professor, necessário à Educação Infantil, já que aprender a reconhecer e lidar com seus próprios tempos, o interno e o externo, é também objeto de aprendizagem das crianças. Do ponto de vista prático, o professor deve pensar: como será feita a proposta às crianças? Será um tempo de apropriação individual ou um tempo de compartilhar

> experiências? Por que todos precisam sempre fazer tudo juntos? Isso é mesmo necessário? E é o melhor para as crianças? E no caso de propostas coletivas, como conciliar os tempos individuais e o tempo do grupo? Que alternativas ou opções oferecer ao que já concluíram o que estavam fazendo? (AUGUSTO, 2015, p. 117).

Além da importância do tempo para realização das propostas pedagógicas com as crianças, a avaliação é outro aspecto muito importante no planejamento pedagógico, pois através da avaliação registra-se o interesse da criança pelas atividades propostas, seus conhecimentos prévios, suas aprendizagens e a reflexão da professora diante de sua prática, para poder (re) pensá-la.

4.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” foi elaborado em 2012. O mesmo sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011 (BRASIL, 2012).

O documento da sistemática de avaliação é fundamentado pelas concepções de educação infantil, criança e infância apresentada nas DCNEI de 2009. O mesmo traz referenciais desde 1980, de como foram surgindo os indicadores de avaliação no Brasil tendo como propósito a qualidade da educação. Vale destacar que inicialmente, as ações do governo federal, eram direcionadas à avaliação da educação básica, entretanto não contemplavam a pré-escola (BRASIL, 2012).

> Portanto, se faz oportuno ampliar a abrangência, o escopo e as finalidades do que se designa como avaliação da educação básica, bem como, no caso da educação infantil – que está em processo de sistematização de uma proposta de avaliação – incorporar possibilidades de sua implementação por meio de procedimentos diversificados, prevendo-se a participação de múltiplos sujeitos na condição de avaliadores, explorando-se a sua dimensão formativa (BRASIL, 2012, p.6).

Logo, a avaliação na educação infantil precisa ser formativa, contínua e processual envolvendo crianças e adultos em um ambiente de aprendizagem. Os registros realizados por meio da observação das interações das crianças com seus pares e com os adultos, bem como as brincadeiras de contação de histórias, de faz de conta, de música e dança, de circuitos de exercícios realizados, entre outras

atividades planejadas pela professora e realizadas pelas crianças, são fundamentais para avaliação em contexto.

No artigo “Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco” de autoria de Catarina Moro e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira encontram-se diferentes formas de registro para realizar a avaliação das crianças. Deste modo:

> Uma possibilidade é o professor registrar todos os aspectos observados que julgar significativos de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição, junto com comentários, informações e apreciações sobre o material escolhido para as atividades, o local onde estas ocorreram, a duração das mesmas, etc. Tanto anotações rápidas (a serem reescritas posteriormente) quanto narrativas descritivas detalhadas formam a nossa memória de uma maneira mais fidedigna e útil para o processo avaliativo (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.204).

Os registros das ações das crianças permitirão à professora pensar sobre sua prática, buscando sanar as dificuldades, assim como observar as potencialidades das crianças, pois não se avalia apenas para aferir o que lhes falta, mas também para expor as boas atitudes e habilidades, compreendendo e respeitando suas particularidades e afinidades, mas sem a pretensão de classificá-las.

Esses registros servirão como:

> [...] elementos tanto para a elaboração de relatórios individuais ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo) como para se repensar o fazer educativo, mudar estratégias ou conteúdos, caso o professor entenda isso como apropriado (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.204).

Assim, “[...] são matéria desse registro tanto as ações das crianças como as da professora” (BRASIL, 2012, p.14).

> Os registros são tidos como forma de documentar todo o processo, sendo, desse modo, constitutivo da ação educativa. Tais proposições rechaçam a concepção de avaliação seletiva e classificatória e buscam assegurar o acompanhamento e o registro das atividades cotidianas efetivadas com as crianças (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.202).

Estes registros servirão para a professora elaborar futuros projetos com as crianças e para fazer os pareceres descritivos ao final do semestre.

Logo, ter conhecimento da legislação, do desenvolvimento e contexto da criança, assim como referências sobre a avaliação na pré-escola que permitirá aferir o desempenho da criança na faixa etária e a etapa da educação infantil que ela se

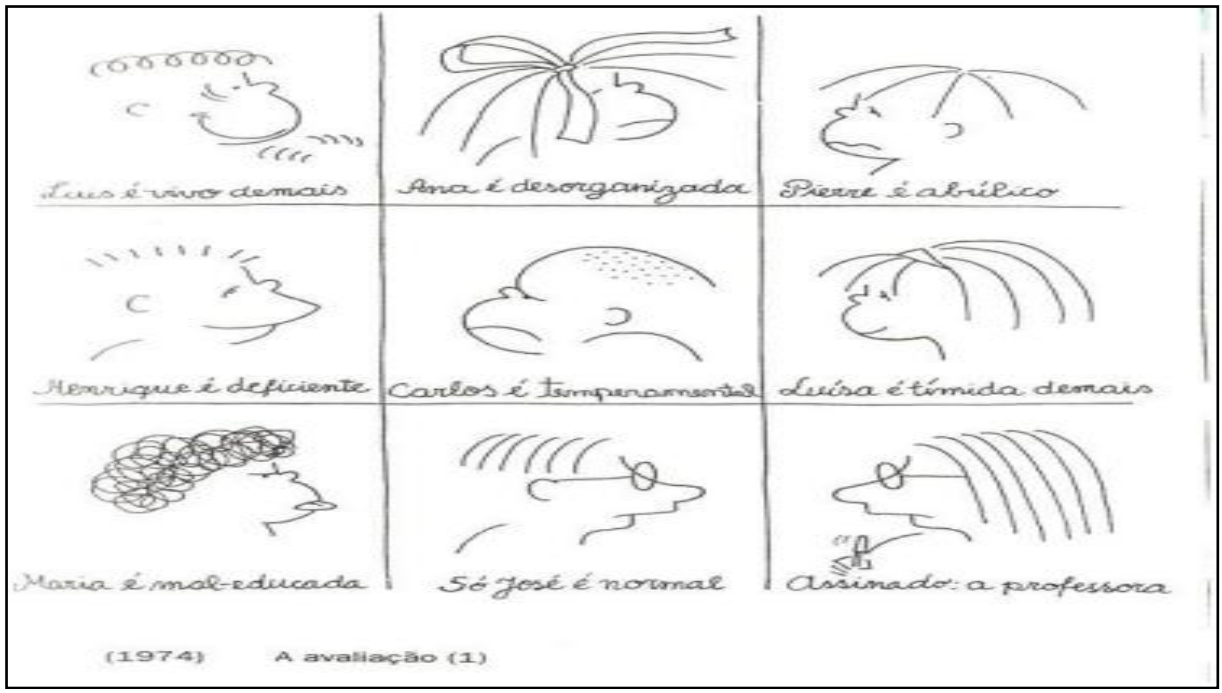
encontra, sem classificação, mas com objetivo de saber se está sendo garantida a aprendizagem da mesma.

> A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive (BRASIL, 2012, p.15).

A partir desta observação podemos propor situações de aprendizagem, atividades que ajudem a criança a desenvolver atitudes novas e/ou ter contato com diferentes objetos, brinquedos e brincadeiras.

É importante ressaltar que a avaliação é um tema espinhoso difícil de realizar sem julgamento por parte dos envolvidos. “A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição” (BRASIL, 2012, p.15). A figura abaixo ilustra perfeitamente esta ação:

Figura 6 - Representação sobre a avaliação classificatória



Fonte: Imagem sobre avaliação retirada da internet de autoria de Francesco Tonucci. Disponível em: <http://homoludenshomemludico.blogspot.com.br/2011/04/>. Acesso em: 10 abr. 2017.

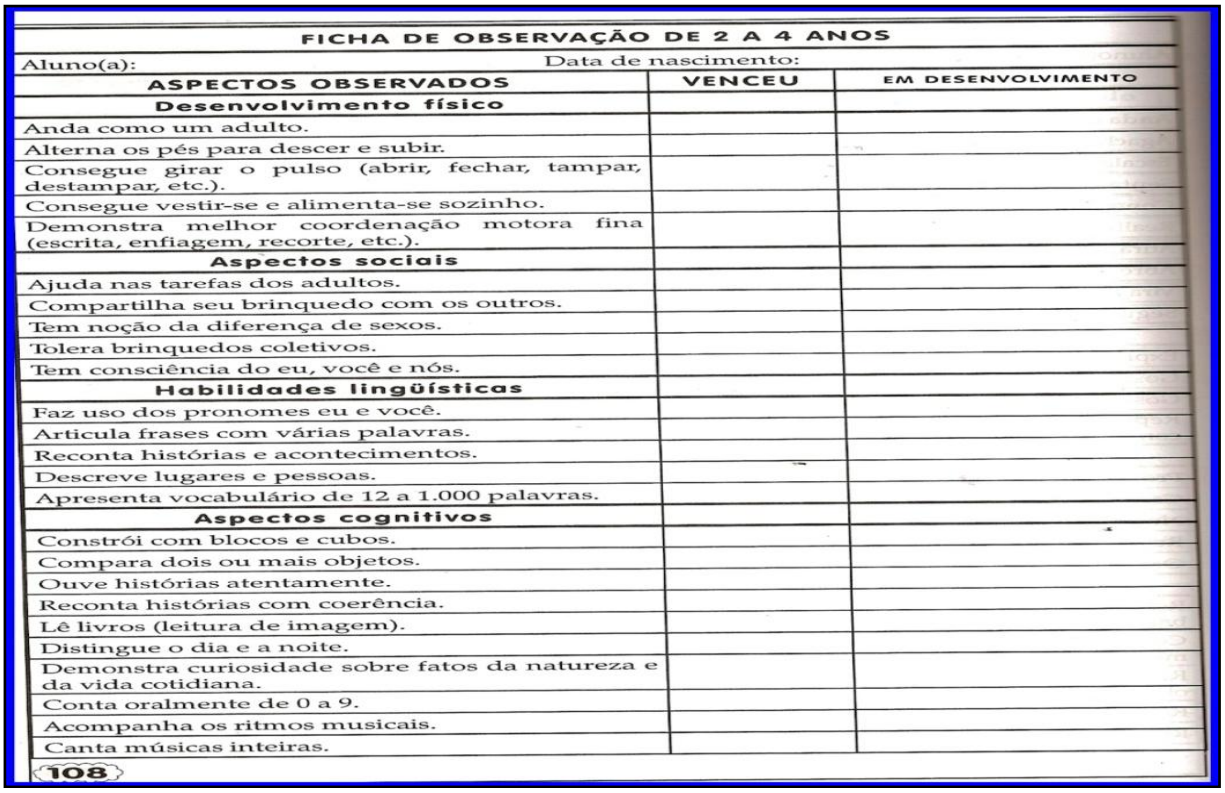
Conforme, Moro e Oliveira (2015) a avaliação por meio de roteiros padronizados deve ser evitada, pois este instrumento não considera as diferenças e individualidades das crianças, classificando-as todas de forma homogênea.

> Decorre dessas concepções e práticas que a avaliação resulta numa análise artificial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, desconsiderando os processos vividos, suas identidades e a identidade do professor que trabalha com elas (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.205).

Portanto, a avaliação classificatória como o próprio nome diz, apenas classifica as crianças e suas professoras.

Outro modelo de avaliação classificatória utilizado são as fichas pré-prontas que consideram aspectos do desenvolvimento físico, habilidades linguísticas, cognitivas e sociais de forma padronizada a todas as crianças.

Figura 7 - Exemplo de parecer com lista pré-estabelecida



FICHA DE OBSERVAÇÃO DE 2 A 4 ANOS

Aluno(a): Data de nascimento:

ASPECTOS OBSERVADOS	VENCEU	EM DESENVOLVIMENTO
Desenvolvimento físico		
Anda como um adulto.		
Alterna os pés para descer e subir.		
Consegue girar o pulso (abrir, fechar, tampar, destampar, etc.).		
Consegue vestir-se e alimenta-se sozinho.		
Demonstra melhor coordenação motora fina (escrita, enfiagem, recorte, etc.).		
Aspectos sociais		
Ajuda nas tarefas dos adultos.		
Compartilha seu brinquedo com os outros.		
Tem noção da diferença de sexos.		
Tolera brinquedos coletivos.		
Tem consciência do eu, você e nós.		
Habilidades lingüísticas		
Faz uso dos pronomes eu e você.		
Articula frases com várias palavras.		
Reconta histórias e acontecimentos.		
Descreve lugares e pessoas.		
Apresenta vocabulário de 12 a 1.000 palavras.		
Aspectos cognitivos		
Constrói com blocos e cubos.		
Compara dois ou mais objetos.		
Ouve histórias atentamente.		
Reconta histórias com coerência.		
Lê livros (leitura de imagem).		
Distingue o dia e a noite.		
Demonstra curiosidade sobre fatos da natureza e da vida cotidiana.		
Conta oralmente de 0 a 9.		
Acompanha os ritmos musicais.		
Canta músicas inteiras.		

108

Fonte: Imagem retirada do Blog Cantinho do Saber. Disponível em: <http://cantinhodosaber.buscasulfluminense.com/tag/modelo-de-relatorio-descritivo-de-avaliacao-para-a-educacao-infantil-foram-elaboradas-exclusivamente-pelo-blog-cantinho-do-saber-carolina-gerente-pedagogica/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Este modelo de avaliação precisa ser superado, pois:

> [...] geralmente se resume a uma lista de comportamentos a serem avaliados a partir de parâmetros preestabelecidos, nos quais se deve apenas marcar se a criança os atingiu, atingiu parcialmente ou não atingiu; se apresenta esta ou aquela condição muitas vezes, poucas vezes ou se não apresentou, entre outras, sem considerar verdadeiramente nem o cotidiano da criança, nem a ação educativa do professor (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.203).

A avaliação condizente com a Educação Infantil poderia expor o trabalho realizado, descrevendo o que foi realizado e os resultados do trabalho "[...] tanto em relação ao grupo como em relação a cada criança" (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.204). Assim, proporcionaria que a professora pudesse avaliar seu trabalho e se, necessário buscar novas metodologias.

Portanto, o objetivo da avaliação na pré-escola é duplo: "[...] acompanhar o processo formativo das crianças e obter dados para replanejar o cotidiano da unidade, de modo a mediar efetivamente esse processo pelas crianças" (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.215).

Este capítulo procurou abordar os planos de duas formas, o planejamento escolar (macro) e o planejamento pedagógico (micro) nas instituições de Educação Infantil, refletindo as peculiaridades, os elementos, os modelos e suas implicações.

Em relação ao planejamento e à avaliação na educação infantil busquei mostrar a importância de elaborar, executar e avaliar a aprendizagem das crianças por meio da prática da professora, buscando de forma coletiva e individual realizar um trabalho transparente, flexível e condizente com a realidade da escola e das crianças, relacionando assim, a teoria e a prática no trabalho docente.

Finalizando este capítulo, vale destacar que a temática da avaliação foi abordada de forma sucinta nesta dissertação, pois seu foco era o planejamento pedagógico. Assim, seria necessário um aprofundamento maior sobre este tema[14], porque é preciso ter cuidado ao falar de "resultados" a serem avaliados na etapa da Educação Infantil, evitando a avaliação classificatória das crianças.

[14] Sugiro como leituras para maior aprofundamento: Avaliação na Educação Infantil, disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/74/avaliacao-na-educacao-infantil>. Acesso em: 13 set. 2017; Educação Infantil no portal do MEC: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em 13 set. 2017.

5 DA PESQUISA DIAGNÓSTICA À INTERVENÇÃO

Neste capítulo tenho por objetivo diagnosticar a compreensão das professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias da EI sobre a organização do planejamento pedagógico.

5.1 QUESTIONÁRIOS: LEVANTAMENTO DE DADOS E IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A partir dos questionários respondidos pelas profissionais da escola, foi possível identificar a formação acadêmica e o tempo de atuação das participantes, entre outras questões. Distribui 50 questionários para as profissionais que atuam na Educação Infantil e recebi 25 questionários respondidos que constituíram o material de identificação e de análise.

Abaixo apresento alguns dados (em quadros) que sintetizam a quantidade de participantes, considerando sua formação acadêmica e tempo de atuação na instituição.

Quadro 4- Número total de profissionais da Educação Infantil, número total e número de respondentes

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	NÚMERO TOTAL DE PROFISSIONAIS QUE ESTAVAM NA REUNIÃO	RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS
PROFESSORAS	17	6
MONITORAS	9	8
AUXILIARES	11	6
ESTAGIÁRIAS	13	5

Fonte: Dados obtidos através dos questionários entregues na pesquisa de campo.

No quadro nº 4, contemplei o número total das profissionais que receberam os questionários, nos dias de reunião geral e reunião pedagógica, bem como o número total de questionários que me devolveram para análise e construção do diagnóstico.

Quadro 5 - Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras

PROFESSORAS:	FORMAÇÃO ACADÊMICA[15]	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
Professora 1	Pedagogia.	Aproximadamente 12 anos.
Professora 2	Pedagogia.	Há 8 anos, na secretaria e agora como professora.
Professora 3	Pedagogia.	8 anos.
Professora 4	Pedagogia.	7 anos.
Professora 5	Pedagogia.	Há 3 anos primeiramente como auxiliar de desenvolvimento infantil e atualmente como professora.
Professora 6	Pedagogia.	6 anos, dentre eles 4 anos como auxiliar.

Fonte: Dados obtidos através dos questionários entregues na pesquisa de campo.

Inicialmente separei os questionários pela nomenclatura das profissionais que o responderam, no quadro acima trago as professoras, bem como sua formação e tempo de atuação na escola e, abaixo as monitoras com sua respectiva formação e atuação.

Quadro 6 - Formação acadêmica e tempo de atuação das monitoras

(continua)

MONITORAS:	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
Monitora 1	Pedagogia.	3 anos, 1 ano como estagiária, 1 ano como auxiliar e 1 ano como monitora.
Monitora 2	Pedagoga.	5 anos. Atuou como estagiária, auxiliar e atualmente como monitora infantil.

[15] Suprimi a formação acadêmica para não identificar as participantes (...).

Quadro 6 - Formação acadêmica e tempo de atuação das monitoras

(conclusão)

Monitora 3	(....)	6 anos, 4 anos como auxiliar e 2 anos como monitora infantil.
Monitora 4	Pedagoga.	5 anos, 2 anos como estagiária, 1 ano como auxiliar e 2 anos como monitora.
Monitora 5	Pedagogia.	3 anos e 7 meses entre auxiliar de desenvolvimento infantil e atualmente como monitora.
Monitora 6	Pedagogia.	Aproximadamente 4 anos como monitora no berçário.
Monitora 7	Pedagoga.	4 anos e 4 meses. Monitora no berçário.
Monitora 8	Pedagogia.	8 anos, sendo professora em um turno e monitora em outro.

Fonte: Dados obtidos através dos questionários entregues na pesquisa de campo.

No quadro nº 7 apresento as auxiliares com sua respectiva formação em desenvolvimento em universidade presencial e a distância e seu tempo de atuação na escola.

Quadro 7 - Formação acadêmica e tempo de atuação das auxiliares

(continua)

AUXILIARES:	**FORMAÇÃO ACADÊMICA**	**TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA**
Auxiliar 1	....	1 ano, auxiliar de desenvolvimento infantil.
Auxiliar 2	Pedagogia.	Quatro anos. Auxiliar de desenvolvimento infantil.
Auxiliar 3	Pedagogia.	3 anos como auxiliar de Educação Infantil.
Auxiliar 4	Pedagogia.	Aproximadamente 3 anos, 1 ano como estagiária, 2 anos como auxiliar.

Quadro 7 – Formação acadêmica e tempo de atuação das auxiliares

(conclusão)

Auxiliar 5	Pedagogia.	3 anos. 1ano como estagiária e 2 anos como auxiliar.
Auxiliar 6	Pedagogia.	2 anos como estagiária e 6 meses como auxiliar de turma.

Fonte: Dados obtidos através dos questionários entregues na pesquisa de campo.

No quadro nº 8 contemplei o grupo de estagiárias com sua respectiva formação em andamento em universidade públicas e/ou particulares, presencial ou a distância e o pouco tempo de atuação na escola, especialmente por ser um estágio remunerado via CIEE, que pode durar 2 anos na escola, embora algumas estagiárias possam ser contratadas em menor tempo.

Quadro 8 – Formação acadêmica e tempo de atuação das estagiárias

ESTAGIÁRIAS:	**FORMAÇÃO ACADÊMICA**	**TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA**
Estagiária 1	Pedagogia.	6 meses.
Estagiária 2	....	6 meses.
Estagiária 3	Pedagoga.	8 meses.
Estagiária 4	Pedagogia.	Aproximadamente 2 anos.
Estagiária 5	Pedagogia.	2 anos.

Fonte: Dados obtidos através dos questionários entregues na pesquisa de campo.

Abaixo acontece a análise propriamente dita com entrelaçamentos da teoria com as escritas das profissionais participantes.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

De acordo com o objetivo específico de diagnosticar a compreensão dos professores, monitoras, auxiliares e estagiárias da Educação Infantil sobre a organização do planejamento pedagógico elenquei, a priori, duas categorias para análise: **o planejamento pedagógico** e as **reuniões pedagógicas**. Após a leitura dos questionários respondidos selecionei a terceira categoria chamada **relacionamento entre as profissionais**, por fim, na entrevista (conversa com a direção e coordenação) surgiu a quarta categoria a **Educação Infantil de Tempo Integral,** de modo a dar suporte para a elaboração das rodas de formação.

As categorias de análise estão abaixo analisadas:

5.2.1 Planejamento pedagógico:

Nesta categoria de análise me referi à questão que tratou do planejamento (tempos/espaços) e dos elementos que não podem faltar no mesmo. A maior parte das professoras afirmou que o planejamento é feito por etapa de ensino nas reuniões pedagógicas, assim como o complementam em casa, considerando que a escola atende as etapas: Educação Infantil (berçário, maternal e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Abaixo, o depoimento das participantes da pesquisa, atuantes na Educação Infantil. O que dizem as professoras (respostas comuns):

> O planejamento geral ocorre no grupo e depois individualmente, levando em consideração o perfil da turma e suas necessidades (Professora nº 1).
> O planejamento é feito nas reuniões pedagógicas juntamente com as colegas de nível, onde há troca de ideias. Na maioria das vezes complemento em casa. Elementos que não podem faltar no planejamento: flexibilidade/abertura de mudanças (Professora nº 3).

Pelas respostas das monitoras não há planejamento coletivo. Elas afirmam planejar atividades lúdicas em casa, sendo esta a principal tarefa das monitoras.

> Costumo planejar brincadeiras e atividades ao ar livre (Monitora nº2).
> Planejo em casa. Elementos que não podem faltar no planejamento: a brincadeira não pode faltar (Monitora nº 4).

De acordo com Eby (1978), Froebel considerava a brincadeira um elemento fundamental na vida da criança. Ele foi o primeiro educador a dar importância para o brinquedo no desenvolvimento infantil, elaborando muitas modalidades de recreação

e mostrando como deveriam ser empregadas na educação pré-escolar, porque para ele a criança aprende na experiência brincando. Além disso, para Eby (1978), Froebel afirmava que:

> [...] o brinquedo é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem na infância, pois dá alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo. Uma criança que brinca integralmente, por determinação da sua própria atividade, perseverando até que a fadiga física a impeça será certamente um homem completo e determinado (EBY, 1978, p.449).

Logo, a atividade ou brincadeira exercida pela criança na escola ou fora dela precisa fazer sentido para si, pois ela "[...] aprende fazendo e através da ação, (logo) a aprendizagem é o resultado de sua vida ativa" (EBY, 1978, p. 444).

Segundo Eby (1978, p.444), Froebel compreendia que "[...] a base do currículo é encontrada nas atividades em evolução da natureza infantil. Estas atividades são as expressões necessárias de sua vida normal [...] a criança aprende através da ação". Logo, todas as atividades da criança, até mesmo as atividades físicas mais comuns, estão diretamente relacionadas com a vida social que a cerca. Como ela é um organismo em si e por si própria faz parte de organismos maiores, a família e a humanidade como um todo. Neste contexto, a educação:

> [...] não é a transferência da experiência adquirida por uma geração para a seguinte, nem o desenvolvimento de certas capacidades, nem o ajustamento do indivíduo a seu ambiente. É, um processo que inclui todos estes e vai muito além deles. [...] a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente em relação á natureza e à sociedade (EBY, 1978, p.435).

No caso da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009b), trazem como eixo norteador da proposta curricular para as crianças as interações e brincadeiras, esse eixo permite uma possibilidade de experiências pela criança quando ela brinca de faz de conta, pois o faz da forma que alguém lhe ensinou, quando conta história, bem como quando interage com seus pares.

As auxiliares e estagiárias afirmam que não fazem planejamento, pois não há essa exigência na escola para essa função.

> Não faço planejamento, pois para mim, em minha função não é exigido (Auxiliar nº 4).
> Não participo da elaboração do planejamento (Auxiliar nº 5).

Concordo com Côco (2015) ao afirmar que, na parceria entre as professoras e as auxiliares, as respostas dos questionários vêm indicando uma divisão de tarefas em que as auxiliares e as estagiárias ficam destinadas especialmente as atividades de cuidado com as crianças. Nesta situação, o planejamento compartilhado seria fundamental para envolver o conjunto dos participantes no trabalho, nas distintas tarefas inerentes ao trabalho na EI.

Em outra questão me referi a como o planejamento é realizado: se individualmente ou em grupo com as professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias.

Pelas respostas, a maior parte das professoras afirmou que o planejamento geral é feito em grupo por nível, nas reuniões de planejamento que acontecem quinzenalmente. As professoras afirmaram que apenas elas são as responsáveis pela elaboração do planejamento.

> Durante as reuniões pedagógicas são feitos os planos para um determinado período de tempo, assim como decidido os projetos a serem desenvolvidos com os alunos. Esse planejamento acontece com as professoras do mesmo nível (Professora nº 1).
> Em grupo com as professoras do nível, nas reuniões quinzenais nos reunimos na sala de aula e planejamos para até o próximo encontro (Professora nº 5).
> O planejamento é dividido por níveis. Cada nível se agrupa e desenvolve os planejamentos, durante o período da reunião pedagógica. *OBS: somente professores (Professora nº 6).

No entanto, houve exceção nas respostas das professoras, pois duas delas relataram que o planejamento é feito individualmente e as adequações também.

> Em grupo é feito o geral, os detalhes ou adequações são feitos individualmente nos horários de reunião destinados ao planejamento (Professora nº 2).
> O planejamento é feito individualmente (Professora nº 3).

Quanto às monitoras, a maior parte delas relatou que o planejamento é realizado individualmente fora do ambiente escolar, nos finais de semana em casa.

> Individual baseado no nível, em casa (Monitora nº 4).
> Individualmente, fora do ambiente escolar (Monitora nº 6).
> Individualmente (Monitora nº 7).

Outras duas monitoras descreveram que registram uma rotina. Uma das monitoras se absteve da resposta.

> Nós, monitoras e auxiliares, registramos apenas nossa rotina (Monitora nº3).
> A organização da rotina é individual feita por monitora e auxiliar, normalmente nos finais de semana (Monitora nº 5).

Entretanto, houve um desabafo de que há falta de maior autonomia para planejar. Pelo depoimento abaixo:

> [...] (mesmo como monitora) atuando como professora responsável de turma não tive muita autonomia para a elaboração do planejamento. Tínhamos que seguir o que as professoras com carteira assinada planejavam independente se fossem turmas diferentes. Apenas adaptávamos os mesmos para todas as turmas. E, em relação à forma que eram construídos muitas vezes eram cópias de planejamentos da internet não sendo observado quem são os alunos, o que seria relevante a ser trabalhado em determinada faixa etária (Monitora nº 8).

Então, os planejamentos são elaborados pelas professoras e aplicados pelas monitoras às crianças, mesmo em turmas com características diferentes, pois os planejamentos são adaptados e desenvolvidos em todas as turmas (esta é uma atividade que acontece especialmente em um dos níveis da Educação Infantil).

Na sequência, as auxiliares relataram que elas também não participam da etapa do planejamento, pois somente as professoras regentes e as monitoras o fazem.

> Nós não fazemos planejamento com professoras, elas trazem tudo pronto (Auxiliar nº 1).
> Ele é feito apenas pelas professoras (Auxiliar nº 3).
> Acredito que somente professoras e monitoras façam o planejamento sem auxilio das estagiárias ou auxiliares (Auxiliar nº 4).
> Os planejamentos das regentes sempre são em grupo, em reuniões com a coordenação (Auxiliar nº 6).

Diferentemente, das auxiliares uma das estagiárias relatou que "[...] *o registro é realizado pela estagiária e a monitora. As atividades são pensadas em conjunto"* (Estagiária nº 3). Vale ressaltar, que esta ação é uma exceção, pois o planejamento só é feito em cooperação por uma possível relação positiva entre as duas pessoas, por uma abertura ao diálogo e compromisso, por que esta prática não é um

acontecimento “normal” na escola. Outras duas estagiárias relataram que o planejamento é feito individualmente. Uma relatou que não participa e outra se absteve da resposta.

Em outra questão me referi aos referenciais teóricos e práticos utilizados para elaborar o planejamento.

As respostas dadas pelas professoras é que utilizam livros didáticos e, pesquisa na internet. Uma professora citou pesquisadores específicos da área em que atua.

> Utilizo de livros didáticos, pesquisas na internet, entre outros (Professora nº 1).
> A linha de trabalho é delineada pelo referencial teórico Jean Piaget (respeitando ao estágio do educando), Wallon (afetividade no processo de aprendizagem do aluno) (Professora nº 3).

A escola, eventualmente, promoveu palestras/eventos de assuntos variados, planejados pela equipe diretiva para professoras. No entanto, nenhuma respondente citou estas atividades, assim como não houve análise sobre as mesmas.

Sobre a questão em pauta, algumas monitoras apresentaram referenciais teóricos específicos da EI, tendo em vista serem, em sua grande maioria, alunas universitárias e trazerem de seus cursos referenciais teóricos atualizados. Em relação às respostas, declararam que:

> Os que foram estudados em minhas formações (Monitora nº 4).
> Depende muito da atividade as concepções interacionistas e construtivistas são bem vindas à sala, até por que devemos utilizar um (amplo repertório de teóricos) (Monitora nº 5).
> Utilizo os referenciais de: Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Martins Redin, Maria Carmem Barbosa, Sonia Kramer (Monitora nº 8).

Com a exceção de uma auxiliar que afirmou, “Não participo desta etapa (Auxiliar nº 5)”, as demais auxiliares e estagiárias não responderam a esta questão.

Dito isto, as respostas das auxiliares e das estagiárias demonstraram que a escola não oferece referencial a estas profissionais, confirmando que sua função é apenas de cuidados assistenciais às crianças.

Na próxima questão me referi às dificuldades encontradas no ato de planejar ou de executar as atividades.

As professoras indicaram que o problema não está no ato de planejar, mas de executá-lo devido à falta de tempo, considerando o ritmo das crianças.

> Para planejar, nenhuma dificuldade. Para exercer (as atividades) às vezes é a falta de tempo (Professora nº 2).
> Deveria ter mais tempo para planejar dentro do ambiente escolar (Professora nº 4).
> Não encontro dificuldades no ato de planejar, mas algumas vezes para executar se a turma está agitada (Professora nº 5).

As respostas dadas pelas monitoras, referente às dificuldades encontradas no ato de planejar, ou na execução do mesmo, me motivaram a investir nesta pesquisa sobre o planejamento pedagógico, pois em momentos de reflexão e diálogo com estas colegas percebi que tínhamos as mesmas dificuldades e anseios.

Neste sentido, as respostas a esta questão são bem variadas, mas todas indicaram a necessidade de maior assessoramento, mais materiais, tempos e espaços adequados para o compartilhamento de planejamento.

> Não há planejamento (coletivo). Como "não é trabalhado o pedagógico no turno integral" não faço planejamento. (Monitora nº 3).
> Planejo sozinha. Seria interessante que as professoras auxiliares participassem do planejamento (Monitora nº 7).

A monitora nº 3 trouxe que "[...] não é trabalhado o pedagógico no turno integral" o que é uma afirmação grave, tendo em vista que o termo pedagógico no planejamento enfoca sua intencionalidade educativa e não assistencial.

Para Libâneo (2008, p.153) "[...] o termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas, não se refere apenas ao como se faz, mas, ao por que se faz". Diante do exposto é preciso rever as práticas e concepções de educação infantil que o coletivo de profissionais está compreendendo e praticando.

Por que planejar? O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção:

> [...] ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento, (pois) 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* (OSTETTO, 2000, p.177, grifo meu).

Destaco que esta questão não foi respondida pelas auxiliares, o que indica que as mesmas não participam do planejamento.

Assim como as respostas dadas pelas estagiárias também indicam a falta de planejamento, considerando que estas apenas auxiliam as professoras ou as monitoras em atividades diversas, nem sempre pedagógicas.

> Não há um planejamento. É mais uma rotina (Estagiária nº 3).
> Não tenho planejamento (Estagiária nº 4).

Concordando com Holzchuh (2011) que as práticas com crianças na Educação Infantil precisam ser todas pedagógicas, ou seja, que "[...] o trabalho pedagógico em escolas de Educação Infantil precisa acontecer em todos os momentos da rotina e não somente na execução de uma atividade planejada para as crianças" (HOLZCHUH, 2011, p.44).

Geralmente, a "hora da atividade" é entendida como o momento unicamente pedagógico e justamente aquele que deve ser planejado. Contrapondo-se a essa visão, percebo como pedagógico tudo o que envolve o cotidiano na Educação Infantil e não apenas as atividades coordenadas e dirigidas pela educadora, pois, "[...] não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é o que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos" (MACHADO, 1996 apud OSTETTO, 2000, p.192).

Essa afirmação é corroborada pelo relato da monitora nº1 quando disse que as brincadeiras não estavam sendo consideradas práticas pedagógicas. "[...] [o trabalho é] Individual e realizado com base em brincadeiras e jogos, uma vez que as crianças têm a parte pedagógica no outro turno (Monitora nº1)". Este depoimento indicou a separação entre o pedagógico e o lúdico, o que invalida o processo educativo na sua integralidade. Isto se agrava em uma escola de tempo integral, considerando que a criança fica dois turnos na escola, o que foge ao que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009b).

Este contexto educativo pesquisado, já se repetiu em outros espaços escolares, pois conforme pesquisa realizada em municípios capixabas, Araújo et al., (2015) nos traz um panorama de como está sendo atendida a demanda de crianças no tempo integral e como as práticas pedagógicas não vêm sendo condizentes com as propostas pelas DCNEI (2009), tendo em vista que o trabalho desenvolvido no tempo integral é entendido como assistencial por parte de alguns gestores e profissionais.

Desta forma, acabam por considerar o tempo parcial de escolarização como “pedagógico” e o tempo integral “[...] parece de âmbito da assistência social, já que nele estão inscritas as possibilidades do trabalho, da alimentação, da proteção e da segurança da família e das crianças” (ARAÚJO et al., 2015, p.34).

As professoras participantes da pesquisa de Araújo et al., (2015) indicaram a necessidade de redimensionar o planejamento das atividades para “[...] tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa, tanto para os professores, quanto para as crianças” (ARAÚJO et al., 2015, p.43).

Uma hipótese levantada acerca dessa alegação está relacionada com as práticas rotineiras e repetitivas que têm atravessado a experiência do tempo integral em função das condições precarizadas de trabalho existente em grande parte das instituições pesquisadas.

Em outra questão me referi à avaliação/registro do planejamento pedagógico da(s) turma(s) em que atuam as profissionais pesquisadas.

Todas as professoras acreditam que fazem um bom trabalho, pois registram os resultados de várias formas e os avaliam, bem como se avaliam neste processo.

> Avalio a partir da observação do desempenho de cada aluno durante a realização das atividades. Suas dificuldades e suas preferências, anotando todas as observações feitas (Professora nº 1).
> Registro em um caderno onde também faço a avaliação. Avalio semanalmente (Professora nº 2).
> Sim tenho o caderno de registro, e a partir dele faço a avaliação, onde posso refletir sobre a minha própria atuação em sala de aula (Professora nº3).
> Bom, acredito eu que avalio (Professora nº 4).

As respostas das monitoras indicaram que elas registram as atividades de modo a avaliar os resultados.

> Sempre faço observações se consegui ou não realizar o planejamento e se as crianças gostaram e conseguiram realizar (Monitora nº 2).
> Registro em forma de rotina (Monitora nº 3).
> Para minha turma que é de turno integrá-las atividades são registradas em um caderno diário (Monitora nº 4).
> Realizo uma avaliação após terminar o meu planejamento. Revejo o que poderia ser adaptado, ou substituído de acordo como areação das crianças com determinada atividade (Monitora nº 8).
> Registros diários, escritos e fotografias (Monitora nº 7).

Referente ao registro é possível considerar com Moro e Oliveira (2015, p.204) que:

> Uma possibilidade é o professor registrar todos os aspectos observados que julgar significativos de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição, junto com comentários, informações e apreciações sobre o material, escolhido para as atividades, o local onde estas ocorreram, a duração das mesmas, etc. (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.204).

Este não é uma tarefa fácil, mas estes registros permitem ao docente selecionar atividades (jogos/brincadeiras) que contemplem a turma, sem perder de vista que as crianças embora na mesma faixa etária tragam consigo vivências e conhecimentos distintos, de acordo com sua realidade. Logo é necessário desafiar-se, registrando, refletindo e propondo novas práticas que ampliem as experiências das crianças e (re) signifiquem as suas.

A avaliação feita pelas professoras, minuciosamente, de cada criança e também de toda turma, sua relação com as atividades e sua relação com seus pares, proporciona uma gama de informações que podem servir posteriormente para elaborar além de pareceres e relatórios, artigos científicos para serem compartilhados com outros profissionais a partir de pesquisas.

> Com isso, têm-se elementos tanto para a elaboração de relatórios individuais ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo) como para se repensar o fazer educativo, mudar estratégias ou conteúdos, caso o professor entenda isso como apropriado. O fundamental é que as formas de registro escolhidas permitam captar a singularidade de cada criança em sua relação com os professores, coleguinhas e atividades, as peculiaridades vividas e seus aspectos inusitados. O texto deve analisar o trabalho realizado, descrevendo o que foi feito, o que se observou, que efeitos resultaram do trabalho e o que se pretende fazer, tanto em relação ao grupo como em relação a cada criança (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.204).

Tanto as auxiliares como as estagiárias pelo fato de não planejarem, também não registram, assim como não avaliam. Dentre as respostas pude observar esta afirmação. Observação: a maioria não respondeu esta questão.

> A professora regente faz (o planejamento)! (Auxiliar nº 2).
> O planejamento pedagógico é o professor que elabora, o que as auxiliares fazem é: na falta de um professor somos nós que assumimos a turma e muitas vezes temos que planejar algo na hora mesmo, mas sempre voltado ao interesse deles (Auxiliar nº 3).
>
> O professor ou monitor realiza essa tarefa. O auxiliar não é cobrado. Acho que deveria, pois futuramente será um professor (Estagiária nº 1).
> Não avalio (Estagiária nº 2).

Mesmo não sendo responsáveis pela turma, as auxiliares e estagiárias indicaram que, em algumas ocasiões, precisam assumir como docentes na falta da professora ou da monitora sem, no entanto, terem conhecimento do planejamento da semana. Isto reforça a ideia de que as auxiliares e as estagiárias deveriam planejar junto com as professoras ou as monitoras, de modo a não ter que improvisar de última hora.

Observei, neste particular, uma total divisão do trabalho, considerando que as professoras planejam o "pedagógico" quinzenalmente e coletivamente, as monitoras sem a obrigatoriedade do planejamento pedagógico coletivo, planejam isoladamente, atuando na parte lúdica de brincadeiras e cuidados. As respostas indicam que as auxiliares e as estagiárias ficam excluídas do planejamento e de um processo sistemático de avaliação.

Assim como acontecia no Taylorismo na década de 1960, cada um exercia uma função, conhecendo uma parte e nunca a totalidade do processo.

> Descentralizadas, as políticas educacionais atuais exigem uma revisão da organização escolar taylorizada como se postulou na Lei 5540/68, cujo principal foco da gestão recai na 'gerência' [...], dividindo responsabilidades entre os que pensam e os que executam o processo educativo. Este modelo de gestão, centralizado e setorizado, distancia o administrativo do pedagógico aos moldes da divisão do trabalho fabril, impossibilitando a unidade educativa da construção de um projeto participativo (PEREIRA, 2012, 246).

Neste modelo, há a necessidade de excluir a sociedade de qualquer participação nas decisões refletindo na organização da instituição educativa através da divisão técnica e social do trabalho, própria da organização do capital transnacional, pela qual, "[...] as atividades de planejamento e controle ficassem contidas nos níveis superiores, enquanto que nas escolas fosse maximizada a rotinização das tarefas, especialmente as atividades docentes [...]" (PEREIRA, 2012, p.248).

Na perspectiva da gestão democrática, a ideia é a de trabalho coletivo onde não se dividam professoras de um turno e demais profissionais eliminando assim a hierarquização de cargos.

Considerando a legislação atual da Gestão democrática, a mesma requer "[...] especialistas em educação [...]", com formação que abarque funções pedagógicas e

de caráter administrativo, dotado de conhecimento da totalidade da instituição (PEREIRA, 2012, p.262).

Os comentários acima evidenciam que as profissionais exercem diferentes funções, as professoras planejam entre elas, as monitoras planejam isoladamente e as auxiliares e as estagiárias sem a obrigatoriedade do planejamento, auxiliam tanto as professoras como as monitoras na parte de higiene, limpeza e organização da sala de aula. Isto se dá também por que são cargos com funções, carga horária e remuneração diferente.

Diante do exposto, seria necessário um complexo de ações a serem desenvolvidas pelos professores na sua totalidade que vão do conhecimento da função social da escola até as formas mais adequadas para conduzir o trabalho educativo, cujo objetivo final é a aprendizagem efetiva e significativa d as crianças (PEREIRA, 2012).

Na sexta questão me referi à análise, avaliação e as sugestões feitas no planejamento por parte da coordenação da escola.

Todas as professoras responderam positivamente que contam com a coordenação, sanando suas dúvidas, buscando ideias e materiais.

> Sim, sempre que eu solicito algum auxilio da coordenadora (Professora nº 3).
> Sim, sempre incentivando com ideias e trazendo materiais (Professora nº 5).

No entanto, a maioria das monitoras indicou que não há apoio da coordenação na avaliação do planejamento, como decorrência da não obrigatoriedade de planejamento apenas uma rotina.

> Ainda não fizeram isso (Monitora nº 1).
> Não, por que é uma rotina do turno inverso (Monitora nº 5)
> Não, em algumas vezes a coordenadora recolhe os cadernos de planejamento, porém não recebemos (retorno) nenhuma avaliação ou sugestão (Monitora nº 8).

Da mesma forma, as auxiliares e as estagiárias não têm maior assessoramento da coordenação, pois esta ação não consta no contrato de trabalho das mesmas. Os depoimentos indicam esta realidade:

> Sim, a coordenação da escola avalia e ajusta se for necessário o planejamento do professor (Auxiliar nº 3).

> Aqui na escola acredito que a coordenação avalia (Auxiliar nº 6).
> Não, acho que deveria ser analisado e cobrado, para saber melhores resultados aos alunos (Estagiária nº 1).
> Não faço planejamento (Estagiária nº 4).

As respostas das participantes da pesquisa sobre o planejamento pedagógico coletivo mostraram que esta é uma realidade que foge ao ideal de uma escola participativa, democrática, considerando com Lück et al.,(2001, p.24), que "[...] o planejamento participativo e o relacionamento entre professoras que quebram o isolamento do tradicionalmente associado ao ensino:

> [...] (havendo) uma permuta maior de informações e ideias quando existe um ambiente favorável à troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas. Os integrantes de uma equipe aprendem com seus pares as habilidades profissionais, por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto. [...] há maior responsabilidade com os resultados. Um clima organizacional profissional estimula um código comum de padrões de desempenho entre os professores, que se reflete em normas de qualidade informalmente impostas. De acordo com a explicação de um professor, a qualidade pedagógica se torna o código de ética que inspira cada um dos professores (LÜCK et al., 2001, p.22).

Indo ao encontro do pensamento de Lück et. al. (2001), também acredito que o planejamento coletivo na escola colaboraria com as aprendizagens significativas das profissionais participantes.

Segundo Moro e Oliveira (2015, p.211), "[...] no âmbito de uma unidade educativa, a avaliação institucional é bastante complexa, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto". É importante frisar que o envolvimento de todos neste processo indica uma maior corresponsabilidade com os resultados por parte dos indivíduos.

Não me refiro, aos resultados da avaliação em larga escala, mas em oferecer um ambiente agradável, seguro, com profissionais com formação adequada para proporcionar múltiplas práticas pedagógicas às crianças permitindo que elas vivenciem o espaço da pré-escola, brincando, interagindo e aprendendo com seus pares e adultos.

Na sétima questão me referi às sugestões dos participantes da pesquisa para a construção coletiva de uma formação na área do planejamento para a Educação Infantil, relacionado a um problema ou necessidade sentida no processo de planejamento delas.

A partir destas considerações todas as profissionais indicaram a necessidade de formação continuada para as profissionais atuantes na Educação Infantil.

De acordo com Nóvoa (1991, p.70) “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, “[...] a formação se constrói através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Isso significa dizer que, a formação docente é um processo continuo, pelo qual o profissional da educação vai se construindo profissionalmente e pessoalmente.

> A reflexão coletiva, envolvendo os atores do ato educativo, é uma possibilidade de construção de conhecimento pedagógico compartilhado que nasce a partir do processo de reorganização das formas de intervenção didática nas situações de ensino contribuindo na formação inicial e continuada do professor (BOLZAN; ISAIAS, 2008, p.2).

Neste sentido, as sugestões das professoras foram: algum tipo de oficina como formação continuada, algo que contribuísse com a ludicidade que precisam ter na sala de aula; palestras motivacionais; aproveitar melhor o tempo para planejar; reuniões para planejamento exclusivas para isto, sem que o tempo seja tomado com assuntos gerais. Três professoras se abstiveram das respostas.

> Eu gostaria apenas de sugerir que fosse proporcionado para as professoras algum tipo de oficina como formação continuada. Algo que contribuísse com a ludicidade que precisamos desenvolver em aula (Professora nº 1).
> Acho importante que houvesse mais seguido palestras motivacionais para os professores, não somente no início do ano letivo a fim de renovar a motivação e a integração da equipe de professores (Professora nº 3).
> Aproveitar o tempo para planejar. Alguns assuntos (de cunho geral) devem ser resolvidos pela coordenação e não discutidos no horário que é para planejar (Professora nº 4).

Num total de oito, cinco monitoras não responderam esta questão. No entanto, as outras três indicaram vários temas que poderiam ser tratados coletivamente em formações na área da Educação Infantil, tais como: avaliação do aluno; encontros para organização de projetos de trabalho; questões específicas sobre como ensinar a criança, ou seja, a necessidade de metodologias e referenciais específicos da área.

> Acharia interessante formação na área de avaliação do aluno. Devido à divergência de opiniões que há acerca da avaliação pedagógica e social dos alunos (Monitora nº 3).
> Percebo a necessidade de encontros para organização de Projetos de Trabalho e a participação de todas as envolvidas no processo, assim conseguiremos desenvolver projetos significativos para o desenvolvimento integral da criança (Monitora nº 5).
> Acriança como centro do planejamento pedagógico, muitas vezes o que é pensado não condiz com a necessidade dos alunos (realidade) os objetivos dos planejamentos apenas nomeando ações a serem feitas não há a construção do conhecimento. Acredito que centralizando o planejamento na criança possibilita a construção de um planejamento rico em possibilidades.
> Criança: de que forma construir o conhecimento? O que planejar? O que é relevante para a criança? Como planejar? (Monitora nº 8).

As auxiliares também contribuíram nesta questão. Apenas duas delas não responderam a questão, porém, as demais, além de exporem problemas encontrados no seu dia a dia, também indicaram a necessidade de exploração de alguns temas que poderiam ser trabalhados coletivamente, pois são necessidades de todas as profissionais.

> Nós temos sempre problemas com o horário estendido das 18hs às 19 horas, as crianças estão sempre cansadas, os pais reclamam das atividades. Na segunda e sexta é filme, na terça música para dança, quarta é lego no tapete e quinta minhocão, estamos sempre mudando, mas nunca agrada (Auxiliar nº 1).
> Diversidade e inclusão (Auxiliar nº 2).
> Acho que a EI, é voltada mais para o brincar e descobrir, seria muito bom se tivéssemos aulas no laboratório da escola, por exemplo, ou também um modo de ensinar com brincadeiras, teatros, histórias, sem muitos vídeos e desenhos(Auxiliar nº 3).

A auxiliar nº 5, demonstrou que o planejamento precisaria considerar as necessidades das crianças, seus tempos e espaços de brincadeiras e vivências com seus pares e com adultos, de modo à *"[...] não predestinar tempo para se terminar atividade; considerar os interesses das crianças, entender que por serem crianças precisam de mais momentos de brincadeiras e ludicidade e menos 'hora de' (hora da atividade especificadas e fixas)" (Auxiliar nº 5) .* Para tanto, a Educação Infantil não deve ser desenvolvida com horas fixas para atividades também fixas, devendo se

pautar pela flexibilidade, obedecendo ao ritmo da criança e não o tempo de *chronos*[16], um tempo fragmentado, muitas vezes distante do interesse das crianças.

Kairos é como "[...] cada um de nós tem de viver o tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais. É o tempo regido pelas emoções e sentimentos. [...] é o tempo que as crianças reivindicam constantemente" (HOYUELOS, 2015, p.43).

A importância de respeitar o tempo das crianças na Educação Infantil é legitimado pela pesquisa realizada por Hoyuelos (2015, p.50) quando traz que "[...] é necessário revisar o conceito de tempo das propostas e atividades e, sobretudo, a organização escolar". Posso utilizar o exemplo de quando decido mudar de atividade olhando para o relógio, peço as crianças que guardem o material, cantando "Guarda guarda guarda, bem direitinho. Depois que guardar tudo vai ficar arrumadinho", música escolhida como estímulo para esse momento (HOYUELOS, 2015, p.50).

> Em uma pesquisa realizada na Reggio Emilia sobre as normas escolares, as crianças de cinco anos protestaram [...] contra esta forma 'violenta' que lhes fazia cortar bruscamente o que estavam fazendo. Depois de uma acalorada e democrática discussão (como costumam ser os embates educativos nas escolas reggianas), as crianças entenderam a necessidade organizativa (para não desordenarem em excesso os tempos escolares) de terminar uma atividade e de recolher os materiais. Somente pediram aos professores duas coisas. A primeira, que não gritassem e que se dirigissem a elas individualmente. A segunda, que, ao lhes pedirem para terminar, dessem, ao menos, três minutos para fazê-lo. Por que três minutos? Por que parece que é o tempo psicológico necessário para terminar algo com calma, com respeito para que a própria atividade adquira sua cadência subjetiva de aparente final e encerramento, embora seja parcial.

A maioria das estagiárias respondeu a esta questão indicando a necessidade de tempo para planejar coletivamente. Apenas uma das estagiárias não respondeu à questão.

> Reuniões para debater o conhecimento das crianças, ter mais valorização entre auxiliares e monitoras, pois não só o professor, todas trabalham se esforçam para um resultado melhor de cada criança é um conjunto de experiências e conhecimento de todos (Estagiária nº 1).
> Falta de tempo para planejar (Estagiária nº 2).
> A ausência de vínculo entre o turno regular e o turno inverso. Reuniões pedagógicas em conjunto **(**Estagiária nº 3).
> Todas podiam participar do planejamento (Estagiária nº 4).

[16] "Chronos é o tempo entendido como o suceder mensurável e numerável. É o tempo objetivado, fragmentado e manipulável. Dele nasce o relógio e a sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar, da duração das disciplinas, da comida, do banho..." (HOYUELOS, 2015, p. 43).

> [...] o planejamento participativo não significa apenas uma ação momentânea em que os planejadores [...] chamam o povo ou algumas de suas categorias para legitimar determinados projetos, para coonestar (fazer que pareça honesto) determinadas decisões tomadas. Não significa, igualmente, apenas chamar setores comunitários para a execução de tarefas decorrentes de planos elaborados sem a participação da comunidade (CORNELY, 1980, p.27).

Em outra questão me referi à melhoria dos processos de planejamento pedagógico da escola de modo a integrar as propostas de cada turno.

Uma das professoras respondeu que seria melhor destinar um tempo maior para os encontros de planejamento. Outra afirmou que deveriam aproveitar o pouco tempo que têm para realmente planejarem, permitindo que as monitoras e auxiliares participassem das reuniões. Na sequência, outra professora referiu que o planejamento seria mais eficiente, caso conseguissem integrar os dois turnos.

Pelas respostas dadas, as professoras gostariam que as demais profissionais da escola (monitoras, auxiliares e estagiárias) participassem do planejamento. Talvez não ficassem tão sobrecarregadas, dividindo as responsabilidades.

> Acredito que se fosse destinado um tempo maior para esses encontros de planejamento, poderiam ser mais bem aproveitadas às diversas ideias para o planejamento (Professora nº 1).
> Aproveitando o pouco tempo que temos para realmente planejar (Professora nº 4).
> Deixando com que as monitoras e auxiliares participarem das reuniões (Professora nº 6).

No entanto, uma das professoras afirmou que “[...] acredita que os turnos não encontram esse problema, pois consegue integrar os dois turnos (mesmo que o planejamento seja isolado)” (Professora nº 5), o que indica que as profissionais estão interagindo (informalmente), porém, ainda assim não favorece a elaboração de um planejamento compartilhado entre todas elas.

As monitoras propuseram que fossem realizadas reuniões pedagógicas com todas as professoras. Indicaram a necessidade de maior autonomia para pensar, registrar e refletir sobre seu planejamento, de modo que o trabalho pedagógico fosse unificado.

> Acredito que se houvesse reuniões de planejamento junto à professora do outro turno (melhoraria a integração na escola) (Monitora nº 1).
> Participação das reuniões pedagógicas e trabalho continuado. Unificação da educação infantil (Monitora nº 3).
> Poderia organizar encontros de formação conforme área de atuação, por exemplo, inicialmente todas juntas e depois áreas semelhantes (Monitora nº 5).
> Com as auxiliares participando do planejamento e com um tempo reservado especialmente para o isto (Monitora nº 7).
> Dar mais autonomia para o planejamento, investir em materiais pedagógicos para a efetivação dos mesmos (Monitora nº 8).

As auxiliares acreditam que se houvesse junção de todas as partes, haveria diálogo e maior oportunidade para discutir com os demais participantes sobre o planejamento, atendendo melhor à realidade e às necessidades das crianças.

> Acredito na junção de todas as partes. Na sala de aula não somente existe o professor, mas monitoras auxiliares e estagiárias envolvidas (Auxiliar nº 2).
> Acho que deveria ser um planejamento com professores, coordenação e auxiliares, pois todos devem trabalhar juntos e ter diálogo (Auxiliar nº 3).
> Acredito também que o melhor é que todas as professoras tivessem a oportunidade de discutir os planejamentos com as monitoras e auxiliares (Auxiliar nº 4).
> Seria interessante que as propostas levassem mais em consideração o desejo dos alunos (Auxiliar nº 5).

A opinião geral das estagiárias é que todas as profissionais (estagiárias, professoras, monitoras e auxiliares) participem das reuniões pedagógicas e do planejamento, de modo a realizarem um trabalho em conjunto com o turno inverso e o regular.

> Deixando as auxiliares, participar das reuniões junto com monitoras e professores, afinal todos estudam para ser professores e aprender os conhecimentos (Estagiária nº 1).
> Com a participação de professores, monitoras, auxiliares e estagiárias (Estagiária nº 2).
> Realizando um trabalho conjunto do turno inverso com o turno regular (Estagiária nº 3).
> Fazendo uma reunião em que todas as professoras, auxiliares e monitoras participassem (Estagiária nº 4).

Pelas respostas acima percebi que mesmo estando pouco tempo na instituição, às estagiárias consideram importantes e gostariam de participar dos momentos de reuniões para estudos e para planejar promovidos pela escola.

5.2.2 Reuniões Pedagógicas

A segunda categoria refere-se à participação nas reuniões pedagógicas. Sobre isto, na nona questão tratei da participação nas reuniões pedagógicas promovidas pela escola da frequência com que as mesmas acontecem e dos assuntos nelas tratados. Dentre as respostas dos questionários aplicados às professoras, observa-se:

> Sim, planejamento e assuntos de importância para o bom desempenho do trabalho pedagógico (Professora nº 1).
> Sim, quinzenalmente. Pontos a serem melhorados como grupo, planejamentos, datas importantes (Professora nº 2).
> Sim, os assuntos tratados são referentes ao processo educativo dos alunos; reflexão sobre a prática e planejamento. As reuniões pedagógicas são sempre produtivas, importantes e necessárias, dando oportunidade de troca de experiências e construção de novos conhecimentos (Professora nº 3).
> Sim, nossas reuniões são quinzenais no período de 3 horas, tratamos assuntos de todo o grupo e depois por níveis, o planejamento (Professora nº 5).

As respostas das professoras foram unânimes, pois todas participam das reuniões pedagógicas que acontecem quinzenalmente e tratam de assuntos variados, tais como pontos a serem melhorados como grupo, planejamentos, datas importantes, etc. As vantagens da reunião pedagógica:

> [...] vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (TORRES, 2007 apud SANTOS, 2010, p.2).

"A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar" (LIBÂNEO, 2004, p.102), portanto, a participação proporciona a articulação entre os processos educativos dos diferentes segmentos da instituição escolar.

As monitoras, ao contrário, num total de oito, cinco afirmaram que não participam das reuniões pedagógicas.

> Não participo (Monitora nº 1).
> Sim, as reuniões que participo geralmente são para falar de horários, como tratar as crianças. Não participo das reuniões pedagógicas (Monitora nº 2).

> Não (Monitora nº 3).
> Não (Monitora nº 4).
> Não participo de reuniões pedagógicas normalmente só das convocações separadas para estagiárias e monitoras (Monitora nº 5).

Uma monitora relatou participar, mas sem frequência definida e não mencionou sobre os assuntos tratados. Outra disse que participou das reuniões que acontecem quinzenalmente e os assuntos tratados referem-se à rotina da escola, planejamento, projetos. De acordo com Torres (2007 apud SANTOS, 2010, p.2-3):

> [...] além do espaço para reflexão, as reuniões pedagógicas devem ser um encontro para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir materiais, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola [...] a organização da rotina nas reuniões pedagógicas é algo a ser analisado e deve ser feita de acordo com a realidade de cada (escola) [...] não existe um modelo certo de rotina para a realização dessas reuniões, estas devem ter como base a necessidade da reflexão e os anseios dos professores [...] variar de acordo com os objetivos que se pretende atingir, e isso é o que diferencia uma reunião da outra. É preciso lembrar que os professores precisam dispor de tempo para participar dessas reuniões e que estas não devem ser um empecilho para o (mesmo) deve ser antes, um espaço de [...] diálogo. Logo, [...] os professores precisam estar juntos, precisam dispor de tempo juntos para que de fato se possa trabalhar em equipe.

A oitava e última monitora, referiu que participa de todas as reuniões, dando a entender que acontecem uma no berçário em horário de aula (organizada pela coordenadora do berçário) e uma reunião geral, sendo esta, organizada pela escola, com assuntos gerais, regras da escola sem tratar, especificamente, do aspecto pedagógico.

> Sim, sem frequência definida, apenas com as colegas do berçário (Monitora nº 6). Sim, quinzenalmente. Assuntos de rotina da escola, planejamento, projetos (Monitora nº 7).
> Participo de todas as reuniões, como no berçário ocorre em horário de aula. Já as reuniões gerais, organizadas pela escola, participo sempre que posso (Assuntos: regras, organização da escola) (Monitora nº 8).

As respostas das auxiliares foram que cinco delas não participam de reuniões pedagógicas, apenas uma disse que participa, mas não considera essas reuniões como pedagógicas (estudos), pois tratam de assuntos gerais (informações).

> Não participo, só nas reuniões com a direção ou coordenação, onde todos estão presentes (Auxiliar nº 1).

> Não. A reunião é para os professores. Para os auxiliares, monitoras e estagiárias não são realizadas reuniões pedagógicas, somente rotineiras para outros fins (Auxiliar nº 2).
> Não. Apenas as professoras participam (Auxiliar nº 3).
> Não participo (Auxiliar nº 4).
> Não planejo nenhum tipo de atividade, apenas sigo as orientações da professora regente. Reuniões pedagógicas não, mas sim de reuniões dos assuntos escolares (Auxiliar nº 5).

A exceção foi à resposta da auxiliar nº 6: “Sim, as reuniões são motivadoras, e discutimos aspectos que podem ser melhorados”.

De modo geral, as respostas das estagiárias foram que a maioria delas não participa das reuniões pedagógicas. Em relação ao tempo uma estagiária indicou que participa uma vez ao ano e que os assuntos abordam horários de chegada e de saída, cuidados com os alunos, roupas apropriadas e convivência em equipe, ou seja, informes gerais.

> Não participo (Estagiária nº 1).
> Não participo (Estagiária nº 2).
> Mais ou menos, participei de 2 reuniões sobre nosso trabalho, mas foram mais com o objetivo de ‘estabelecer metas’, não podendo afirmar que participei de reuniões pedagógicas (Estagiária nº 3).
> Não participo (Estagiária nº 4).
> Uma vez ao ano relacionado aos horários de chegada e de saída, cuidados com os alunos, roupas apropriadas e convivência em equipe (Estagiária nº 5).

Considerando as respostas acima, estas indicaram que na escola são propostos dois encontros: reuniões pedagógicas e reuniões gerais, e que nem todas as profissionais participam delas ao mesmo tempo.

Sendo que as reuniões pedagógicas deveriam envolver troca de informações entre pares, formação em serviço como as rodas de formação (dinâmica) realizada nesta pesquisa, ou através de palestras, grupos de estudo, oficinas pedagógicas, entre outros meios que contemplassem as carências de determinado tema.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394 de 1996 ampara que o tempo das reuniões pedagógicas esteja incluído na carga horária de trabalho dos professores. Conforme o artigo 67, inciso V:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996).

Este tempo é também um dever assegurado no Art. 13:

> Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996).

Desta forma, as professoras poderiam tirar suas dúvidas e também dar sugestões sobre planejamento, avaliação, entre outros assuntos na "[...] sua carga horária de trabalho, porém na prática, o professor faz isso fora de sua carga horária [...]" (PINHEIRO; ALMEIDA, 2014, p. 2).

Muitas vezes, os docentes participam das reuniões pedagógicas por ser uma obrigação, sem perceber que ela é um direito. Desta forma, nem todos compreendem a reunião pedagógica como importante para o processo de formação, pois participam por alguma forma de imposição, embora, sejam momentos fundamentais para a reflexão e ação coletiva. "É preciso que haja uma interação, para o reconhecimento de que a troca de saberes entre os próprios colegas é riquíssima e que as confrontações que possam surgir servirão de experiências e de crescimento profissional" (PINHEIRO; ALMEIDA, 2014, p. 2).

Em outra questão me referi à opinião das profissionais da Educação Infantil sobre as pautas tratadas nas reuniões pedagógicas, ou seja, se as pautas são pertinentes ao planejamento pedagógico.

Conforme, Santos (2010) é o coordenador que deve organizar a pauta da reunião pedagógica, considerando o tempo e as atividades que pretende realizar nele "[...] essa pauta deve estar aberta a sugestões e mudanças sendo adequada à realidade de cada reunião [...]" (SANTOS, 2010, p.5), atendendo as necessidades das professoras.

Sobre este assunto as professoras responderam respectivamente: "sim" (Professora nº1), "sim" (Professora nº2), "sempre sim" (Professora nº3), "quando necessário" (Professora nº4), "sim quando acho necessário" (Professora nº5) e "sim", na maioria das vezes (Professora nº6) indicando que as pautas das reuniões pedagógicas são pertinentes aos assuntos do trabalho diário, mas sem maiores especificidades.

As monitoras, por sua vez, em parte, abstiveram-se da resposta, tais como as monitoras nº 1, 2 e 4. As monitoras nº 3 e 5 responderam que não participam. A

Monitora nº 6, disse que participa, e a nº 7 participa da maioria das reuniões. A Monitora nº 8, disse que participa de algumas, sendo que, muitas vezes se tornam repetitivas e impositivas. Portanto, a maioria das monitoras descreveu que não participou das reuniões pedagógicas e nem das pautas elencadas.

Da mesma forma, as auxiliares e as estagiárias responderam que não opinam sobre as pautas das reuniões pedagógicas por não participarem e por não terem conhecimento sobre as mesmas.

Observa-se que a escola em questão, normalmente, coloca as convocações para reuniões em um mural, não elencando assuntos que constituiriam a pauta das reuniões, o que justifica as respostas das monitoras, auxiliares e estagiárias. As professoras, por sua vez, não abordaram a questão da convocação, possivelmente por terem na carga horária de trabalho o compromisso com a participação nas reuniões.

Em outra questão me referi a dar sugestões para que as reuniões pedagógicas fossem qualificadas, caso seja necessário.

Sobre a qualificação das reuniões pedagógicas, a maioria das professoras não respondeu essa questão. Apenas uma indicou a necessidade de cursos de atualização: “Cursos de reciclagem e estudos continuados” (Professora nº 6).

De modo a qualificar as reuniões, considerando que as monitoras não participam das mesmas, houve sugestões de apenas (3) três respondentes disseram que: se tivessem oportunidade de participar sugeririam como pauta mais estudos de referenciais teóricos e avaliação. As outras (5) monitoras não responderam.

> Participação de todas as profissionais (Monitora nº 3).
> Mais sugestões de referências teóricas (Monitora nº 6).
> Sim, muitas... – sugestão de referenciais teóricos.
> Avaliação da rotina, espaços que a escola proporciona (Monitora nº 8).

As auxiliares tendo em vista a sua não participação nas reuniões pedagógicas (RP), não responderam a questão. Uma estagiária no seu depoimento indicou a necessidade de todas as docentes participarem das reuniões pedagógicas. “Acredito que (deveriam) realizar tais reuniões com toda equipe docente (professoras, estagiárias, monitoras...)” (Estagiária nº 3).

Logo, os momentos de formação na escola, como as reuniões pedagógicas são espaços que ocupam “[...] um período da carga horária dos profissionais para

discutir e refletir suas práticas pedagógicas, o que proporciona um desenvolvimento profissional individual e coletivo" (PINHEIRO; ALMEIDA, 2014, p.5). Quando esta participação não acontece às profissionais da escola perdem esse espaço de reflexão coletiva e a troca de experiência com seus pares, o que impede que suas práticas inspirem outros profissionais, assim como também impedem de sanar dúvidas, falar dos seus anseios e de (re) pensar suas práticas em sala de aula.

Vale ressaltar que as reuniões pedagógicas são momentos que estão no ambiente escolar há algum tempo, portanto, elas propiciam formação continuada para professores dentro do seu ambiente de trabalho (PINHEIRO; ALMEIDA, 2014). Portanto, as reuniões pedagógicas são espaços que propiciam formação continuada dentro das instituições de ensino.

5.2.3 Relacionamento entre as profissionais

Esta categoria, r*elacionamento entre as profissionais* foi elencada durante minha leitura e análise das respostas dadas pelas participantes desta pesquisa quando se referiram a seus encontros com as colegas de trabalho do outro turno, que estas são informais. Abaixo, as questões com as respostas e a respectiva análise.

Sobre isto, perguntei como era o relacionamento estabelecido entre as profissionais do turno regular com as do turno inverso.

A maior parte das professoras respondeu que se relaciona bem com as colegas do turno inverso. Apenas uma professora disse que tinha pouco contato. Isso ocorria por não terem um espaço e um tempo na escola reservado para esses encontros e trocas de informações, entre os turnos. Os contatos se dão informalmente.

> Sim, dentro do necessário sim, no caso, se há recados ou dúvidas (Professora nº 2).
> Sim, sempre que preciso, pela agenda ou pessoalmente (Professora nº 5).
> Não temos muito contato (Professora nº 6).

Quando a professora descreve sobre a "agenda" está indicando que as crianças todas possuem uma agenda, na qual os professores de um turno dão informações sobre acontecimentos no turno anterior para o responsável do turno inverso. Essas informações também devem ser lidas pelos pais de modo a

acompanhar a criança na escola, bem como informar a escola sobre situações especiais da criança.

Dentre as informações que a agenda proporciona, muitos são os casos referentes à saúde, alimentação, remédios, além de cronograma de atividades dos turnos, tais como: cardápios e informações variadas. OBS: com a agenda da criança, tanto as professoras dos dois turnos, quanto à família tem referências sobre o andamento dos trabalhos e a situação das crianças. Neste caso, a agenda é um meio de comunicação.

Voltando à questão, a maioria das monitoras respondeu que se relaciona bem com as demais colegas.

É importante o bom relacionamento entre colegas, pois indicam Bolzan e Isaias (2008):

> [...] segundo nossos estudos, o processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os sujeitos em atividade organizam, e reorganizam o processo interativo a cada passo da discussão coletiva. Acreditamos, pois, que toda a atividade cooperativa implica uma ação conjunta, havendo negociação e conflitos, estabelecendo-se uma rede de relações e mediações que compõem todo processo de apropriação de saberes e fazeres em andamento (BOLZAN; ISAIAS, 2008, p.8).

Desta forma, as autoras acima, afirmam que a,

> [...] reflexão coletiva, envolvendo os atores do ato educativo, é uma possibilidade de construção de conhecimento pedagógico compartilhado que nasce a partir do processo de reorganização das formas de intervenção didática nas situações de ensino, contribuindo na formação inicial e continuada do professor (BOLZAN; ISAIAS, 2008, p.2).

Um fator apresentado por uma monitora é que ela trabalha 40hs na escola, assim, possui contato com as colegas dos dois turnos, o que é uma exceção. Porém, outra monitora relatou que o trabalho é mais individualizado entre os turnos.

> Nem sempre. O trabalho aqui é mais individualizado, não entro em contato com os demais para realizar meu trabalho (Monitora nº 3).
> Sim, por atuar 40 h semanais tenho contato com todas as professoras (Monitora nº 5).
> Sim, tenho bom relacionamento com as demais colegas (do turno) (Monitora nº 8).

A maior parte das auxiliares relatou que tem contato com as colegas do turno inverso, ou para dar recados, ou caso precise dar alguma explicação, ou informes aos pais no final da tarde, o que indica contatos informais.

> Sim, sempre procuramos ter contato para passar o acontecimento do dia para os pais (Auxiliar nº 3).
> Sim, no horário de intervalo, converso com as professoras/ou monitoras (Auxiliar nº 4).
> Sim, à medida que nos encontramos (Auxiliar nº 5).

Uma das auxiliares relatou a necessidade de que o trabalho fosse em equipe, de modo que elas não apenas entregassem recados, mas que compartilhassem sua prática e sua formação para engrandecer seu trabalho:

> Sim, considero todos como uma grande equipe e percebo o reconhecimento e a necessidade da união no trabalho (Auxiliar nº 6).

A exceção está no relato de uma auxiliar que afirmou não ter contato com as demais colegas do turno inverso. Pelo fato de ela trabalhar com uma professora que atua nos dois turnos, dessa forma, ela não precisa entregar nenhum recado às demais professoras ou colegas de outro turno. “Não (tenho contato), somente com a regente que é a mesma da manhã e da tarde” (Auxiliar nº 2).

A maior parte das estagiárias relatou que não possui contato com as colegas do turno diferente do qual trabalham. Entre os motivos é a falta de tempo e também de interesse dos demais profissionais em ter maior contato.

> Não, as professoras e monitoras não se interessam. A nossa participação é individual, acho que teria que existir, pois trabalhamos com as mesmas crianças (Estagiária nº 1).
> Não, falta de tempo (Estagiária nº 2).
> Não, pois não temos um contato direto (Estagiária nº 3).

Estas respostas indicaram que é preciso organizar mais espaço-tempo para que os turnos possam trabalhar juntos, conviver, compartilhar suas vivências com as crianças, de modo que um turno seja a extensão do outro, para que as práticas não se tornem repetitivas, rotineiras e setorizadas, tanto para as crianças quanto para os profissionais que com elas atuam.

O tempo para encontros, como disseram as respondentes do questionário é fundamental para que o trabalho coletivo se efetive. Sobre isto, penso que os

encontros se constituem em um processo formativo dos profissionais do ensino e dão uma perspectiva mais concreta para construção de uma identidade para a escola.

Isto é corroborado por Bolzan e Isaias (2008, p.4):

> O processo formativo de alunos/professores pressupõe a compreensão de um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagem colaborativa que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Para que isso corra, necessitam reconhecer [...] seu inacabamento conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. Essa, contudo, só poderá efetivar-se em um lócus de colaboração e compartilhamento, no qual a interação interpessoal é condição indispensável.

Entretanto, percebo que, mesmo o tempo sendo um fator fundamental para que essas reflexões aconteçam, também é mister a consciência de inacabamento que as profissionais estão em constante evolução, fatores estes que colaborarão para identidade profissional das mesmas.

5.3 CONVERSA COM A DIREÇÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Da elaboração do roteiro das entrevistas para a direção e coordenação da Educação Infantil, surgiu a quarta categoria: **Educação Infantil de Tempo Integral.** Assim, elenquei a priori as seguintes categorias de análise: **Planejamento Pedagógico, Reunião Pedagógica e Relacionamento entre as profissionais,** totalizando 4 categorias.

As entrevistas aconteceram com a coordenadora da Educação Infantil e depois com a diretora da escola em questão. Ambas preferiram que as entrevistas não fossem gravadas, para o que registrei as respostas no meu roteiro de entrevista. A seguir, algumas questões e comentários das respostas das pesquisadas. Vale ressaltar que não foi possível realizar uma análise das respostas, pelos fatores: pouco tempo para este momento de conversa, sem gravação de áudio, respostas curtas, e barulho ao entorno da sala. Observação: consequentemente, não foi possível realizar a análise da quarta categoria, portanto, apenas comento as respostas dadas nesta seção.

As questões da entrevista tinham como objetivo verificar a organização, planejamento e operacionalização das reuniões pedagógicas, bem como das reuniões gerais.

Pelas respostas, as reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e são participantes apenas as professoras. A dinâmica das reuniões se repete, pois sempre iniciam com avisos gerais, leituras de textos relativos ao aspecto pedagógico e, às vezes palestras, consideradas como formação continuada.

Os assuntos tratados são referentes à rotina da educação infantil: trabalhos lúdicos, etapas do planejamento pedagógico, planos de aula que contemplem aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Em relação aos documentos que orientam essas práticas, a resposta indicou o plano de estudos da escola e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Não houve comentário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

Outro aspecto investigado foi sobre a participação de todas as professoras, monitoras, estagiárias e auxiliares na organização do planejamento, o qual se pretende ser compartilhado. A resposta foi que este planejamento poderia acontecer, apenas uma vez a cada início de semestre.

Na continuidade da entrevista houve, por parte das entrevistadas, a menção de que deveria haver mais palestras sobre avaliação.

Sobre a escola oferecer educação infantil em tempo integral, as respostas salientaram a necessidade dos pais por ser uma escola com regras, limites, ou seja, um lugar em que as crianças vão estar bem assistidas.

A questão final foi sobre a existência de uma proposta pedagógica para o turno inverso no Projeto político-pedagógico – PPP, considerando que o PPP estava em reconstrução. A resposta foi trabalhar com projetos.

5.4 A CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO: AS RODAS DE FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Esta parte da dissertação buscou contemplar o objetivo específico de “Criar um espaço-tempo de formação-ação-reflexão para qualificar o planejamento de forma coletiva entre professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias contemplando

os limites e as possibilidades” através da intervenção proposta como produto final desta pesquisa.

Lembrando que a construção da intervenção na escola se constitui a partir da pesquisa diagnóstica realizada através de questionários e de entrevistas.

As temáticas que surgiram na pesquisa diagnóstica foram:

- Avaliação da rotina e das crianças;
- Palestras sobre avaliação;
- Necessidade de participação de todas as profissionais nas reuniões pedagógicas e no planejamento;
- Sugestões de mais referências teóricas;
- Formação continuada;
- Inclusão e diversidade;
- Espaços e tempos que a escola proporciona para o trabalho pedagógico com as crianças.

Estes temas foram selecionados para discussão nas rodas de formação, como a temática da avaliação na EI foi recorrente, esta será discutida na intervenção. Na roda de formação todas as participantes foram convidadas a participar ativamente sobre a temática da avaliação na EI.

Na roda de formação, as participantes conseguiram se olhar e, com isso, as interações aconteceram com mais facilidade, pois:

> [...] ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis; conseguimos por meio dela conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 388).

Meu relato de como aconteceu a intervenção: na roda de formação o primeiro assunto abordado foi o planejamento participativo. Para tanto, expliquei como a pesquisa aconteceu desde seu diagnóstico até chegar às temáticas da intervenção na escola.

A roda de formação proposta ocorreu em pequenos grupos. Estes grupos se constituíram pelos sujeitos responsáveis e atuantes em cada nível de ensino: maternal e pré-escola as professoras, monitoras e estagiárias as desafiei, a escolher juntas, uma criança com nome fictício e elaborar um parágrafo de parecer descritivo

da mesma a partir de um exemplo de parecer que disponibilizei[17]. Tiveram um tempo de 10 minutos para ler o parecer e elaborar o seu. Na sequência, uma das integrantes do grupo foi à frente e leu o parecer.

Depois do parecer construído, apresentei alguns slides com dicas de como elaborar um parecer; com sugestões de palavras e expressões para dizer aos pais de uma forma mais harmônica sobre o comportamento de seu filho/a; bem como excertos dos textos e documentos nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b); **Educação Infantil**: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); **Avaliação e Educação Infantil:** crianças e serviços em foco (MORO; OLIVEIRA, 2015); e **Avaliação por parecer descritivo:** solução? (SIMÕES, 2011).

Dando sequência, li como exemplo o depoimento de uma professora de como ela elaborava seus pareceres descritivos e relatórios a partir do Eixo das DCNEI (BRASIL, 2009b).

Para finalizar, entreguei as participantes da roda de formação uma folha individual para que avaliassem a dinâmica realizada (APÊNDICE D).

Tendo em vista o tempo de 1 hora e 30 minutos disponibilizados para esta roda, os demais temas anunciados não foram trabalhados. A escola, no entanto, poderá optar por dar continuidade a este tipo de atividade.

As pautas elencadas para os dois momentos propostos na roda de formação foram (pauta da roda de formação):

- 1º momento: Apresentação dos resultados parciais da pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional – (PPPG/UFSM) de Gislaine Rodrigues Couto, intitulada “Educação infantil de tempo integral: possibilidades e desafios de planejamento compartilhado” sob a orientação da Profª Drª Sueli Menezes Pereira (40 minutos).
- 2º momento: Dinâmica buscando contemplar o tema da avaliação na Educação Infantil de forma que as participantes pudessem participar ativamente.

Duração do encontro: 1 hora e 30 minutos.

Dia: 22/06/17

Horário: 19hs às 20hs e 30 minutos.

[17] Parecer recebido: entreguei uma relação de pareceres como exemplos, críticas e elogios aos mesmos.

Número total de sujeitos convidados para a formação: 109 (31 professoras, 20 monitoras, 20 auxiliares e 38 estagiárias).
Participantes: 22 (19 professoras, 2 monitoras, 1 estagiária)
Temas tratados: Planejamento Pedagógico e Avaliação na Educação Infantil.
Autores: Referencial teórico desta dissertação.

5.5 NEGOCIANDO A FORMAÇÃO/INTERVENÇÃO: COMO TUDO OCORREU

> Sempre é tempo de mudar. Encarar as coisas de um jeito diferente. Decepção ajuda a re-pensar. Como eu tenho aprendido: muitas decepções, muitos acertos, consciência tranquila, pois eu fiz o meu melhor (Gislaine Couto).

Nesta seção descrevo o longo processo que se estendeu desde o dia 01 de setembro de 2016 até a realização da pesquisa e da intervenção na escola (em 22/6/2017). Contar sobre o processo de “negociação” ajuda a mostrar que nenhuma pesquisa é de fácil realização e que as ações que planejadas nem sempre dão certo, porém, é preciso enfrentá-la dialogando a fim de alcançar os objetivos propostos.

No dia 01 de setembro de 2016 apresentei o projeto de pesquisa para direção e coordenação da escola e ficou acordado que no dia 03 de setembro na reunião oferecida para as monitoras, auxiliares e estagiárias seria destinado um tempo de 15 minutos para que eu pudesse apresentar o projeto. Neste dia ocorreu a inclusão dos docentes do berçário na pesquisa pedido feito pela coordenação da instituição, tendo em vista que, inicialmente, foi pensado apenas em participantes do maternal e pré-escola.

Abaixo uma foto da minha apresentação na reunião com as monitoras, auxiliares e as estagiárias em 03/9/2016:

Figura 8 – Apresentação da pesquisa na escola

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No dia 05 de setembro as professoras tinham reunião pedagógica, neste dia apresentei de forma sucinta a pesquisa e entreguei cópias da apresentação para que tivessem maiores informações, também as convidei a participar inicialmente da pesquisa por meio de questionários que receberiam posteriormente.

No dia 27 de janeiro de 2017 aconteceu à qualificação do meu projeto de dissertação do Mestrado Profissional na UFSM, como era período de férias criei um grupo no *Facebook* para manter um diálogo mais próximo com as profissionais da escola. Esta rede social permitiu que convidasse todas as profissionais para participarem da qualificação do projeto, porém, ninguém da escola compareceu.

O momento de qualificação foi muito importante para mim como mestranda, tanto para esclarecer aspectos teóricos e conceituais em relação ao planejamento pedagógico e *planejamento compartilhado* quanto para tomar “fôlego” para levar a pesquisa adiante.

Após a qualificação, tinha seis meses para realizar a pesquisa de campo e finalizá-la. Pouco tempo, muito trabalho pela frente e uma vontade enorme de conseguir concretizá-la!

Portanto, não podia perder tempo! Então, no dia 29 de janeiro de 2017 entreguei os questionários às coordenadoras de nível (berçário, maternal e pré),

supervisoras, professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias, em diversos lugares, tanto na instituição como em momentos oportunos como intervalos, no ponto de ônibus, entre outros lugares, considerando que, a instituição apresenta prédios diferentes para os níveis de ensino e o diálogo sempre fica comprometido, pelo tempo e pela questão arquitetônica.

A devolutiva dos questionários aconteceu entre os dias 06, 07 e 08 de fevereiro de 2017. Alguns sujeitos recusaram-se a participar entre as justificativas, cito algumas tais como: “não participo destes momentos”, “se tivesse que responder ao questionário faria copiando da internet”, “falta de tempo” assim não houve a devolutiva de muitos questionários.

Sobre o retorno das participantes, na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a precisa contar com estes momentos, pois participar exige tempo e um desgaste para refletir e escrever sobre seu contexto de atuação, o que não mobiliza a todos/as. Então, saber lidar com essas situações faz parte do jogo da pesquisa em educação.

A escola me autorizou a realizar a pesquisa em setembro de 2016, porém essa autorização foi solicitada formalmente somente após a qualificação. No dia 13 de março foi solicitada a mantenedora a autorização por escrito para realização da pesquisa. No dia seguinte, 14 de março de 2017 com a autorização por escrito, da direção e mantenedora da escola[18]. Mais uma etapa vencida, com a autorização e com os questionários devolvidos iniciei a análise.

Enquanto realizava a análise dos questionários, também planejava a entrevista com a diretora e a coordenadora. A entrevista foi marcada e remarcada, pois, entre o ato de marcar a reunião e a organização das gestoras, aconteceram alguns imprevistos. Desta forma, no dia 17 de abril de 2017 realizei a entrevista semiestruturada com a coordenadora da Educação Infantil e, na sequência com a diretora sobre a pesquisa em pauta. Neste dia ficou marcado o próximo encontro com a diretora para relatar sobre o diagnóstico da pesquisa para o dia 10 de maio de 2017. Esse encontro foi remado para o dia 18 de maio de 2017, tendo em vistas compromissos da equipe gestora fora da escola. No dia de relatar o diagnóstico da pesquisa, também apresentei uma proposta de intervenção e fiz algumas solicitações:

[18] Para garantir o anonimato da instituição, optei por não incluir o referido documento ao final da dissertação.

- **Solicitação:** Possíveis encontros entre as monitoras da manhã e da tarde de duas horas a mais e aos sábados para tratarmos da rotina estipulada pela escola, sobre as propostas pedagógicas pensadas para as crianças que ficam no turno integral;
- **Possibilidades /desafios:** Encontro uma vez a cada trimestre devido à falta de tempo no calendário escolar e previsão de gastos com as convocações, pois seriam duas horas a mais na carga horário de trabalho das profissionais

Frente às solicitações feitas, a resposta se deve ao fato de que as monitoras não são remuneradas para planejar devido a sua função, no entanto, ao estar em contato com as crianças, acredito que o planejamento é parte fundamental desta relação.

A importância na formação em serviço é que ela poderia suprir as necessidades do cotidiano da escola. No vídeo "Perfil do Educador Infantil"[19] a professora Maria Malta Campos fala da importância da formação em serviço.

Sobre a menção nos questionários das estagiárias e das auxiliares, foi relatado que elas não participam de planejamento pedagógico. Obtive por parte da (...)[20] que a escola não iria propor formação a esta categoria de funcionárias, pois estas ações não são uma exigência da sua função. Argumentei com a (...) que este espaço de diálogo com todas as profissionais era fundamental, considerando que todas trabalham com as mesmas crianças, em uma mesma etapa da educação básica. E com esta pesquisa queria proporcionar este diálogo, considerado importante para este estudo e para o trabalho na escola.

Apesar dos desafios apresentados durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas mudanças começaram a acontecer no dia a dia da escola, tais como:

- A coordenadora de turno organizou um cronograma de atividades para cada turma, com espaços/tempos e atividades que poderíamos realizar com as crianças;
- A solicitação para que todas as profissionais pudessem participar das formações já ofertadas pela escola foi atendida em parte, considerando que, existe um fluxo consideravelmente grande de profissionais formadores na

[19] Vídeo: **Perfil do Educador Infantil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2IbI&t=414s>. Acesso em: 20 jun. 2017.
[20] (...) foi necessários utilizá-los para não comprometer as participantes e a pesquisadora.

escola, no entanto, estas formações ficavam reservadas às professoras; Esta solicitação permitiu a abertura da participação nas formações continuadas para as monitoras. Estas formações aconteceram em 01/06/17, 22/06/2017 e 29/06/17.

- Essa possibilidade foi de grande valia, pois, as temáticas da formação continuada vigente poderiam contribuir para o trabalho pedagógico de todas as profissionais. Por exemplo, no dia 01 de junho de 2017 o tema foi “Implicações educativas em alunos com perdas auditivas”. No dia 22 de junho de 2017 foi a minha proposta interventiva. No dia 29 de junho de 2017 a formação foi sobre “Transtorno do Espectro do Autismo: crianças em idade pré-escolar”.
- Outra mudança realizada foi à distribuição de textos para leitura contemplando todas as profissionais, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias, sendo então uma prática que antes não acontecia.

A negociação para a execução da roda de formação começou no dia 18 de maio de 2017 e se estendeu até dia 14 de junho de 2017, um período de avanços e de retrocessos e a roda aconteceu em 22/06/2017.

Após o relato para a diretora sobre a pesquisa diagnóstica houve uma reunião entre a diretora e a coordenadora da EI. Nesta reunião ficou decido que meu contato para finalizar a pesquisa seria apenas com a coordenadora da EI, de modo que ela teria um calendário das formações e ações que a escola realizaria nos próximos dias. Desta forma, solicitei 5 formações à coordenadora que se tornaram em apenas um dia para poder realizar a intervenção na escola.

Assim, na reunião do dia 31 de maio de 2017 decidi com a coordenadora geral e com a coordenadora de turno da Educação Infantil (manhã e tarde) a data da intervenção na escola, entre os dias 22/06 ou 26/06, vindo acontecer no dia 22 de junho de 2017.

Minha preferência era que ocorresse num dia de sábado, considerando que muitas profissionais estão com as crianças até às 19h da noite e, as que saem mais cedo frequentam curso superior à noite. Porém, a escola tencionou para que fosse dia 22 de junho, pois é o dia que aconteceria a reunião das professoras.

O tema escolhido para discussão na roda foi o da avaliação que surgiu muito forte como tema para a formação, pois apareceu na pesquisa diagnóstica através dos questionários (avaliação da rotina e das crianças) e nas entrevistas (palestra

sobre avaliação, pareceres por ser um tema preocupante por parte da gestão da escola e também por estar próximo ao mês da entrega das avaliações aos pais – pareceres e portfólios).

A escola queria que eu levasse uma palestrante para tratar do tema avaliação porque esta seria uma forma de chamar o coletivo a participar, o que não foi possível[21].

Como disse anteriormente, a roda de formação ficou marcada para o dia 22 de junho, assim, convidei todas as profissionais para participar. Mesmo assim, muitas delas não compareceram na formação, apenas 22 profissionais estavam presentes num total de 109 que atuam na EI (do berçário a pré-escola).

5.6 A INTERVENÇÃO ACONTECENDO: O RELATO DO PROCESSO

Como primeiro momento, a roda de formação iniciou com a apresentação da pesquisa às participantes da roda de formação. Expliquei o planejamento pedagógico coletivo através de slides, com foco na parte metodológica, também apresentei as categorias elencadas e os autores que deram sustentação teórica a elas, também às respostas mais comuns e as necessidades de formação surgidas na pesquisa diagnóstica.

As expressões faciais das participantes demonstravam cansaço, pois haviam trabalhado durante o dia todo. Frente a isto, pensando neste contexto, apresentei slides com exemplos da prática de sala de aula, contextualizando as solicitações feitas na escola através da pesquisa e as pequenas ações que já estavam acontecendo, desta forma à apresentação passou a interessá-las, pois tratava do seu contexto de atuação.

Após uns 40 minutos terminados os slides sobre essa explicação inicial da pesquisa, correspondendo à primeira parte que tratei, especificamente do planejamento pedagógico, apresentei a segunda parte da formação, que se configura como produto desta dissertação onde, foi realizada a dinâmica abaixo para que as participantes da roda pudessem interagir umas com as outras, neste momento, elas foram bastante receptivas.

[21] Contatei por e-mail com uma professora da UFSM para saber se ela poderia participar da formação no dia 22 de junho de 2017 durante uma hora na escola. No dia 14 de junho a professora respondeu que não teria tempo hábil para ir à escola e preparar os materiais para a formação.

O 2º momento foi à realização da Dinâmica com a temática da Avaliação na Educação Infantil.

6- FORMAR GRUPOS CONTENDO: Professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias da mesma turma (manhã e tarde);

2- ESCOLHAM JUNTAS UMA CRIANÇA DA TURMA E DAR UM NOME FICTÍCIO PARA ELA;

3- COM AJUDA DESTES PARECERES ENTREGUES;

4- ELABORAR UM PARECER DESCRITIVO DA CRIANÇA;

5- TEMPO: 5 a 10 min.

6- TEMPO: 3 minutos para cada grupo vir à frente e ler seu parecer.

Receberão exemplos de pareceres descritivos diversos e de faixas etárias diferentes;

- Objetivo da dinâmica: Pensar em conjunto e redigir um parecer, pois, o planejamento compartilhado pode surgir de um problema/necessidade da observação/de um diagnóstico.
- Após a realização da dinâmica: passei slides com exemplos de: pareceres descritivos, relatórios individuais, sugestões de palavras e expressões para escrita dos mesmos, depoimento de uma professora de outra escola. Também levei excertos de textos e das DCNEI referentes à avaliação das crianças por meio de pareceres.

A dinâmica foi elaborada para ser o mais didática possível, um trabalho onde as participantes pudessem sentir-se a vontade para pensar sobre a avaliação em grupo, sem um modelo pré-estabelecido como único e correto. Mas que fosse significativo para elas refletirem sobre sua prática e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Percebi que a dinâmica foi o momento mais rico da roda de formação, pois todas as pessoas presentes participaram ativamente. Conforme o quadro acima foi solicitado que formassem grupos por níveis, assim entreguei diferentes exemplos de pareceres[22] retirados da internet e/ou cedidos por professoras de outras instituições.

[22] A temática da avaliação não era o objetivo principal da intervenção ou da pesquisa, como um todo. No entanto, essa necessidade apareceu tanto no diagnóstico das participantes quando da equipe diretiva. Foi também uma estratégia, conforme comentado na seção anterior, para iniciar algum tipo de diálogo, proveitoso tanto para pesquisadora quanto para os participantes.

Tiveram 10 minutos para que em grupos, lessem os pareceres distribuídos, escolhessem uma criança com nome fictício e elaborassem junto, um parágrafo de parecer sobre a mesma. A proposta era que, através do exercício do parecer pudessem refletir diretamente sobre as dificuldades de avaliar e perceber que existem diferentes formas/estratégias para sistematizar a avaliação das crianças.

Figura 9 – Modelo de parecer oferecido na formação

ESCOLA
PARECER DESCRITIVO

Aluno:	**Data de nascimento:**	**Idade:**
Turma:	**Turno:**	
Semestre:	**Mês:**	**Faltas:**

Susana é uma menina delicada, tímida e muito observadora. Explora todos os espaços da sala, os materiais e brinquedos que são oferecidos. Brinca na maioria das vezes sozinha. Neste sentido, buscamos sempre chamá-la para interagir com os seus colegas e professoras. Durante esses momentos demonstra-se sempre disposta, porém muito tímida.

Comunica-se na maioria das vezes através de gestos, olhares e sorrisos para expressar seus desejos e sentimentos. Quando algo não lhe agrada balança a cabeça fazendo sinal de não, ou utiliza-se do choro para expressar que não está bem.

No decorrer do mês de junho e julho durante as brincadeiras e atividades percebemos que Susana começou a falar algumas palavras como, por exemplo, *sapo, nenê e papa*. Quando está falando e percebe que está sendo observada, fica tímida e logo para de falar. Percebemos que Susana está gradativamente ampliando a sua linguagem oral para expressar o que deseja e sente.

Agrada-lhe escutar canções que envolvam seu nome e dos colegas, assim como aquelas que falam sobre as partes do corpo. Gosta de pintar com diferentes tipos de tinta, giz de cera, misturando diversas cores, ocupando todos os espaços da folha.

Está sempre atenta a todos e a tudo que acontece a sua volta. Adora correr no pátio, subir e descer do escorregador com ajuda da professora. Alimenta-se com autonomia nos momentos das refeições. Nos momentos de troca de fraldas é muito tranquila. Escova-se sozinha segurando a escova e lava as mãos e o rosto com a ajuda da professora.

Destacamos a importância da família continuar incentivando a Susana no processo de seu desenvolvimento.

Data

CIDADE

_____
Professora

_____
Diretora

Fonte: Imagem retirada do Blog Cantinho do Saber. Disponível em: <122TTP://cantinhodosaber.buscasulfluminense.com/tag/modelo-de-relatorio-descritivo-de-avaliacao-para-a-educacao-infantil-foram-elaboradas-exclusivamente-pelo-blog-cantinho-do-saber-carolina-gerente-pedagogica/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Os exemplos de pareceres levados entre eles estavam: pareceres com listas de habilidades para marcar, pareceres descritivos construídos a partir dos eixos das DCNEI (BRASIL, 2009b) e pareceres baseado nos aspectos linguagem oral, motricidade ampla e fina, sociabilidade, interesse, cooperação, etc.

Com eles em mãos as participantes discutiram sobre os mesmos, dizendo que eram diferentes dos elaborados por elas. Umas terminaram antes do tempo cedido, outras, se envolveram com o exercício escreveram até mais que um parágrafo.

Quando todas terminaram uma representante de cada grupo foi escolhida para ir à frente ler o parecer construído coletivamente. Algumas preferiram ler sem sair dos lugares.

Na sequência, me entregaram os pareceres exemplos e o elaborado por elas. A coordenadora pediu cópias dos pareceres, porém como era um material de pesquisa que poderia ter informações importantes e pessoais não os emprestei, pois, eram de outras instituições os exemplos. Assim, avaliar ou utilizá-los como modelo não seria justo.

A título de exemplo de como era elaborado o parecer li o depoimento de uma professora de uma instituição pública de como ela elaborava seus pareceres:

Quadro 9 – Depoimento de uma professora sobre a avaliação das crianças

(continua)

ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS
Os nossos relatórios daqueles anos eram feitos baseados nos eixos das DCNEI (2010) e nos autores que discutem a educação infantil. Eixos: brincadeiras e interações. No inicio a gente descreve como a criança é; como chega a escola, os primeiros dias, meses de adaptação; como é a relação interação com professores, colegas, e demais profissionais da escola. Depois falamos como ela é nas brincadeiras o que mais gosta de brincar, de fazer, explorar... e por fim falamos das propostas que realizamos falando como a criança explora o que descobriu formas de brincar com estes objetos e como é nos momentos de refeições e higienização. Quando escrevemos um relatório estamos falando de uma parte da vida da

Quadro 9 - Depoimento de uma professora sobre a avaliação das crianças

(conclusão)

criança na escola do seu processo de como ela é sujeito de potencialidades que se constrói sua identidade autonomia e aprende na interação e brincadeiras com os outros. Relatório conta o processo vivenciado pela criança na escola. **Temos que tomar cuidado com as palavras, pois o que está escrito fica marcado para sempre na vida da criança (Depoimento de Profª).**

Fonte: Depoimento cedido à pesquisadora através de e-mail.

Mostrei algumas “dicas” do que “não deveria ser feito na hora de avaliar”, com base em Moro e Oliveira (2015) e documentos nacionais. Entre as dicas estava: não classificar as crianças; cuidar alguns termos utilizados para descrever as ações nem sempre positivas das crianças, entre outras. Disponibilizei também, uma lista de sugestões de palavras e expressões que poderiam ser utilizadas para redigir os relatórios das crianças, contidas no (ANEXO A).

As professoras gostaram das dicas e pediram cópias para elas. Para finalizar a roda de formação entreguei uma folha de avaliação individual da dinâmica realizada, elas responderam e me entregaram.

Antes de finalizar perguntei às participantes, se tinham perguntas ou dúvidas. Cochichavam, mas não perguntaram sobre o tema. E tiraram dúvidas sobre o mestrado profissional, além das explicações as incentivei a continuar estudando.

Uma das professoras mencionou que alguns professores universitários, por serem pesquisadores, não tinham prática de sala de aula e que meu trabalho foi mais próximo da realidade delas.

Minha orientadora contou um pouco sobre sua experiência na escola básica antes da docência no ensino superior, o que se configurou um momento agradável de discussão.

Entre os materiais para a formação estava um vídeo da professora Maria Malta Campos o qual fala sobre o perfil do professor, enfatizando a formação em serviço (referendado em nota de rodapé da página 115).

Finalizei a roda de formação com agradecimentos para as participantes, assim como recebi parabéns da coordenação da escola pelo meu trabalho.

5.7 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A avaliação da roda de formação foi feita de dois modos: com o meu registro e através de diário e com as anotações das participantes na folha de avaliação individual.

A avaliação individual da roda de formação tinha três questões. Na primeira questão perguntei se à roda de formação contribuiu ou não, quais eram suas expectativas e se elas foram atendidas.

Algumas falas das professoras abaixo:

> Sim. Contribuiu de forma clara. Retirando nossas dúvidas relacionadas ao assunto (Professora nº 1).
> Sim, contribuiu para verificar quanto à avaliação se estamos no caminho certo (Professora nº 2).
> Sim. Contribuiu, achei bem relevante a questão de como colocar em outras palavras o que queremos falar sobre o aluno, em como dizer que é mimado, agitado, etc (Professora n° 3).
> A palestra foi muito boa, contribuiu bastante e foram elencados questões bem pertinentes para a nossa formação (Professora nº 4).
> Sim contribuiu e muito, pois abordou de forma clara e objetiva situações da prática pedagógica, bem ao encontro com nossas vivências (Professora nº 5).
> Sim, pois é necessário refletir sobre a nossa prática diária e a construção da avaliação (Professora nº 5).
> Sim, achei bem interessante. É bom ter este retorno e saber como o grande grupo pensa sobre o tema (Professora nº 6).
> Sim, a roda foi muito útil e contribuiu para a nossa formação, tratando de pontos específicos e práticos, que podemos refletir e usar na profissão (Professora nº 7).
> Sim. Ela contribuiu para refletir sobre a minha prática, principalmente sobre os pareceres (Professora nº 8).

Para Alarcão (2011), o [...] professor reflexivo, (é aquele) que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2011, p.48).

Neste sentido, os depoimentos indicaram que a roda de formação contribuiu para reflexão das professoras: sanando dúvidas sobre o tema da avaliação, contribuindo com sua formação em serviço; tiveram retorno sobre o que o grupo de profissionais pensa; puderam refletir sobre sua prática diária através das situações propostas; as discussões foram ao encontro de suas vivências lhes ajudando a refletir sobre como dizer em outras palavras sobre o aluno aos pais.

Segundo Alarcão (2011), o paradigma do professor reflexivo “[...] pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (ALARCÃO, 2011, p.44). *A* roda de formação permitiu o compartilhamento de ideias no coletivo acontecesse. Esta afirmação pode ser observada no depoimento da professora nº 6 “Sim, achei bem interessante. É bom ter este retorno e saber como o grande grupo pensou sobre o tema”. Assim, as participantes, enquanto grupo de profissionais, tivessem um retorno tanto da minha parte como pesquisadora quanto coletivamente. Logo, “[...] o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2011, p.47).

Na segunda questão queria que elas elencassem temas ou questões para próximas formações e formas de exposição (metodologia) dos mesmos: Alguns temas sugeridos foram:

> Relações interpessoais; Ludicidade docente; Ludicidade na Educação Infantil, de forma bem prática e com exemplos; A importância do brincar; Comportamentos, limites; Inclusão; Autismo; Dificuldade de aprendizagem, desenvolvimento infantil e comportamento; Avaliação na educação infantil com portfólio; Jogos na educação infantil; Matemática; Formas de oficinas; Planejamento (Professoras e monitoras).

Observei pela quantidade de temas elencados que são muitas as dúvidas que surgem no dia a dia das professoras possíveis de formação. Neste sentido, “[...] é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p.47).

A escola tem, a partir desta pesquisa-intervenção, temas que podem ser explorados futuramente em formações na escola, proporcionadas por palestrantes convidados de fora da escola, assim como pode valorizar o trabalho das profissionais que atuam na escola para explorar estes temas, tendo em vista que as profissionais que atuam com as crianças são jovens professoras e estão em graduações, especializações e mestrados em instituições superiores públicas e privadas, buscando qualificação na sua formação e podem contribuir com a escola, se tiverem oportunidade de mostrar seu trabalho.

Além dos temas elencados acima, as professoras elaboraram algumas questões que poderão ser norteadoras de próximas pesquisas/formações realizadas por elas mesmas como grupo ou individualmente com auxílio da coordenação da escola. Algumas questões elencadas foram: *Como trabalhar com as diversidades da sala de aula? Como lidar com situações de conflitos? Como conversar com os pais sobre as fragilidades do filho, fazendo com que entendam o papel do professor? Como orientar os pais através de profissionais, ou como lidar com seu filho na questão dos limites? (Observação feita pelo grupo: os pais estão fora do seu papel). Como trabalhar com situações problemas dentro da sala de aula? (Professoras e monitoras).*

Segundo Alarcão (2011, p.51) "[...] reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática cotidiana".

> As reuniões pedagógicas são um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino (SANTOS, 2010, p.2).

Referente às formas de exposição, ou seja, metodologias para a formação, apenas duas professoras responderam, citando o uso de palestras. Logo, percebi que as participantes veem a formação apenas através de palestras, assim, seria valioso pensar outras formas metodológicas que contribuam para a formação, especialmente a formação em serviço. Destaco que o uso de rodas de formação, como é o caso do referencial de Warschauer (1993, 2001) utilizado nesta pesquisa pode ser um caminho. As rodas, de forma dialógica, tentaram romper com o esquema palestrante-expectador, proporcionando que cada participante pudesse refletir e dizer aquilo que julgasse importante.

Na terceira e última questão perguntei o horário que ficaria bom para marcar as próximas formações: prevaleceu o horário das 18 horas nas quintas-feiras dia da reunião pedagógica. Com exceção de uma monitora que indicou o horário das 19 horas, tendo em vista, que esta profissional trabalha até às 19 horas. Então, se começasse às 18 horas prejudicaria/limitaria a participação das demais profissionais nas rodas de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei ao longo do trabalho responder ao problema que gerou esta dissertação: *Quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, a partir de uma análise/intervenção em uma escola de Educação Infantil privada de tempo integral no Município de Santa Maria/RS?*

Ao final desta pesquisa/intervenção obtive como resultados que há, ainda, muitos desafios para que o planejamento compartilhado aconteça nesta instituição. Alguns dos desafios são:

- Dedicar tempo para esta atividade no calendário escolar;
- Ofertar duas horas a mais na carga horária de trabalho das profissionais que atuam na escola com outra nomenclatura na função que não a de professora para que o planejamento coletivo aconteça;
- Investir em formação em serviço (recursos humanos e materiais).

Esta dissertação tinha como objetivo geral: *analisar o planejamento compartilhado na Educação Infantil em tempo integral, de uma escola privada do município de Santa Maria/RS junto às professoras, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias.* Frente a isto, destaco que o planejamento coletivo, com a participação das professoras, das monitoras, das auxiliares e das estagiárias não aconteceu durante a pesquisa.

Quanto à equipe de profissionais atuantes na educação infantil seria necessário investimento pessoal das profissionais para que o planejamento coletivo acontecesse, bem como, a gestão da escola precisaria proporcionar tempo/espaço para que esses encontros ocorressem. Desta forma, a gestão democrática só ocorre se as profissionais tiverem espaço, organização e autonomia para refletir sobre as práticas e (re) pensá-las em grupo buscando qualificá-las.

Percebi que o investimento por parte de todas as profissionais foi mais efetivo na pesquisa diagnóstica quando apontaram por meio dos questionários alguns problemas que a escola apresenta. Porém, na intervenção através da roda de formação as profissionais não tiveram a mesma mobilização para participar. Neste processo, compreendi que a escola é um organismo vivo que não muda se não houver mobilização, conscientização e principalmente a participação ativa de todos os envolvidos no processo.

Percebi que a pesquisa não motivou todas as profissionais ao mesmo tempo, pois, seria necessária a continuidade da mesma, também o interesse individual e a vontade de mudar enquanto grupo praticando o respeito à diversidade de opiniões por meio do diálogo, que foi ferramenta fundamental neste processo.

Deste modo, como pesquisadora, vivi momentos de frustração, entretanto, obtive aprendizagens e conquistas com a pesquisa. Embora as condições não tenham sido as ideais (considerando toda negociação realizada), o esforço foi válido para que a intervenção acontecesse. E durante a pesquisa, entendi que para melhorar a realidade a nossa volta precisamos passar por um processo de mudança em nós mesmos, enquanto profissionais que exercem uma profissão que é política e ética, buscando cada vez mais aproximar nossas palavras de nossas ações (FREIRE, 2011).

A união das professoras pode estar relacionada ao fato de possuírem dias fixos para planejamento coletivo e formação continuada na escola. Logo, possuem tempo para encontros de formação e trocas de saberes, fato que não acontece com as demais profissionais por exercerem diferentes funções dentro da escola.

Ressalto que o planejamento desta pesquisa foi flexível, pois a escola estava preocupada com a temática da avaliação da aprendizagem das crianças, logo, para ter êxito com a pesquisa na escola acabei abordando o tema da avaliação. Mesmo assim, tentei dar importância a ambos os temas de modo que se complementassem.

Em relação ao produto final desta pesquisa a intervenção foi propostas inicialmente, com cinco rodas, na negociação com a escola se conseguiu espaço para uma roda de formação, e esta foi suficiente para ocorrer mudanças dentro da escola. Houve um movimento na escola que resultou em conquistas através de pequenas ações no cotidiano das profissionais dentre elas: convite para todas as profissionais participarem de palestras oferecidas na/pela escola (o que antes da pesquisa não acontecia, pois apenas as professoras participavam); dicas de atividades que poderia ser realizadas com as crianças no turno inverso; a presença diária da coordenadora de turno para tirar dúvidas e disponibilizar materiais para as atividades; cronograma com aulas específicas[23] de educação física e música para

[23] Foram contratados 2 professores: (1) de educação física e (1) de música que atendem à todas as turmas uma vez na semana no turno inverso. Antes da contratação destes profissionais as crianças já tinham aulas com os professores de música e educação física do turno regular.

cada turma uma vez na semana; cada monitora precisa registrar em um caderno sua rotina.

Outras ações ainda se colocam como desafios que a gestão precisaria organizar sendo elas: os cadernos de planejamento não são vistos periodicamente pela coordenação; a escola precisaria ter maior preocupação com o sistematizado; enquanto monitoras não nos reunimos em grupo, cada monitora segue sua rotina e tira dúvidas com a coordenadora de turno individualmente, quando temos recados e/ou eventos à coordenadora de turno precisa passar de sala em sala avisando cada uma, tempo que poderia ser empregado em outra atividade pedagógica, se tivéssemos encontros coletivos.

Como monitora, sei da importância do meu trabalho junto às crianças e também para o bom funcionamento da escola. Mas em termos de formação e trabalho compartilhado devo buscar um cargo de professora, pois esta categoria tem assegurado na legislação educacional brasileira o direito há: horas de planejamento, participação na elaboração do projeto político-pedagógico, avaliação e ao desenvolvimento profissional, nos artigos 13, 14 e 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), mesmo que na prática não tenho ter certeza que estes direitos estão sendo assegurados.

A dificuldade em realizar a pesquisa em uma instituição privada foram que a escola em questão tem uma política conduzida por uma hierarquia, o que faz o trabalho em seu interior ser dividido em funções, ou seja, há uma divisão do trabalho que dificulta a mudança, pois nem todas as profissionais conhecem o todo da instituição, cada uma exerce sua função.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, muitas foram às conquistas e realizações. Destaco que é preciso manter sempre o respeito e ter paciência durante todo processo para se chegar ao final com êxito. Mesmo com os entraves e obstáculos, foi muito importante os espaços de diálogo que me foram concedidos na escola privada. São de grande importância os espaços de diálogo entre escola e acadêmicos da universidade para futuras pesquisas.

Em relação à oferta de Educação Infantil a escola tem grande responsabilidade com as crianças buscando oferecer vários espaços para socialização, aprendizagens, cuidados e segurança em todos os tempos que as mesmas permanecem na instituição. Sobre a oferta da EI ser em tempo integral o importante não é o período de tempo que a criança fica na escola e, sim, o que é

feito com esse tempo que a mesma está lá (WUST, 2013). Neste sentido, as práticas na EI necessitam de intencionalidade pedagógica que respeitem os tempos e espaços de criação das crianças, bem como as incluam na hora de planejar, planejando com elas e não para elas.

Em relação à discussão sobre educação infantil de tempo integral asseguro que ela não se esgota nesta dissertação, pois as pesquisas publicadas por Araújo et al., (2015); Wust (2013) e Sarmento (2009) enfatizam que não é apenas a legislação atual que vai garantir a efetivação da educação infantil em tempo integral, esta oferta exige outras ações de âmbito do município e da escola.

Inicialmente, a escola em tempo integral foi pensada para suprir as carências das crianças pobres, mas atualmente, com garantia de direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade pela legislação (BRASIL/1996), a escola atende também a outras necessidades. Neste estudo, o tempo integral surgiu para suprir a necessidade das mães/pais/responsáveis, oriundos da classe alta, devido aos seus afazeres no mundo do trabalho precisaram e ainda precisam da escola de tempo integral para deixar seus filhos e filhas para receber educação e cuidado.

Concluo ao final desta dissertação, que é de suma importância da proposta pedagógica da educação infantil em tempo integral ser compartilhada entre os dois turnos, pois as crianças são as mesmas, manhã e tarde, portanto, um turno deveria complementar o outro, proporcionando tempos e espaços prazerosos para as crianças que ficam na escola o dia todo, bem como para as profissionais que desenvolvem um trabalho educativo com elas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, F.; GALIAZZI, M. C. A formação de professores em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

ARAÚJO, V. C. et al. O “tempo integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. et al. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Brasília: MEC, 2015, p.17-56.

AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.111-118.

BARBOSA, M. C. S. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: REDIN, M. M. et al. (Orgs.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2013, p.39-64.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006, 1 v.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

_____.Resolução CNE/CEB Nº 5, de17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009c. Seção 1, p.8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: DF, MEC/SECAD, 2009d. (Série Mais Educação).

_____. **Educação Infantil:** Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério de Educação. Brasília: MEC, 2012.

_____**.** Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n^{o} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____.Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí/SC. **Anais...** Itajaí/SC: UNIVALI, 2008, p. 01-15.

BOTARELI, D. S.; VIEIRA, E. M.; SALERNO, S. K. Planejamento no contexto escolar como um processo contínuo e integrado. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO PEDAGOGIA 50 ANOS, 14., 2012, Londrina/PR. **Anais...** Londrina/PR: UEL, 2012,

p.213-225. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/curriculoeplanejamento/planejamentono.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p.117-127, mar. 1999.

CARDOSO, G. C. **Contos de fadas:** um caminho para o imaginário infantil. 2013. 50 p. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

CÔCO, V. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.143-160.

COUTO, G. R.; LEAL, M. F. Vivências Pedagógicas no contexto da Educação Infantil: um diálogo entre o estágio curricular e o extra-curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UFRN, 5., 4., 11., 2014, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: UFRN, 2014.

COUTO, G. R. A importância do ato de ler e contar histórias: um relato de experiência. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, 9., 2015, Taquara/RS. **Anais...** Taquara/RS: FACCAT, 2015, p.1-8.

_____. **Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação para a Educação Infantil do município de Santa Maria-RS**. 2016. 80 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

_____; DALLA CORTE, M. Estado da Arte (2012-2014) das produções referentes à ampliação da oferta de Educação Infantil no município de Santa Maria. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL, SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL, 4., 5., 10., 2016, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS: UFSM, 2016, p. 415-427.

COSTA, M. R. et al. **Infância e linguagens**. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

CORNELY, S. A. Subsídios sobre planejamento participativo**.** In: BRASIL. **Subsídios ao planejamento participativo:** textos selecionados. Brasília: 1980, p.27-38.

DAMIANI, M. F.et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação (UFPel),** Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p.677-704, set. 2010. Disponível em: <http://cedes.preface.com.br/publicacoes/edicao/78>. Acesso em: 10 out. 2015.

EBY, F. **História da Educação Moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1978.

EVANGELISTA, I. A. S. **Planejamento educacional:** concepções e fundamentos. Santarém: Perspectiva Amazônia, 2011.

FERREIRA, L. **Ampliação do tempo escolar:** os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins – Tocantins. 2015. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Professora Sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho dágua, 1997.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FLORES, M. L. R.; MELLO, D. T. Impactos de uma política pública educacional: o Pró-Infância no Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2012. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL, SEMANA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL, 3., 6., 2012, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS: UFSM, 2012, p. 1-17.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNONI, N. J. R.; GEBRAN, V. C; DALL'IGNA, M. A. **A nova pré-escola**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro LTDA, 1985.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho:** uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Traduzido por Jussara Haubert. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORN, M. G.; FOCHI, P. S. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: SIMPÓSIO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES – NORMAL EM NÍVEL MÉDIO, 1., 2012, Foz do Iguaçu/PR. **Anais...** Foz do Iguaçu/PR: Estado do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

HOLZCHUH, A. S. **A gestão do planejamento pedagógico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo.** 2011. 137 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.39-56.

KUHLMANN JR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica:** do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____.**Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa. 5. ed. 2008, p.149-202.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAURÍCIO. L. V. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, V. C. et. al. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Brasília: MEC, 2015, p.89-122.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORO, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.199-216.

NÓVOA, A. A **formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola.** Lisboa: Inovação, 1991.

OLIVEIRA, C. A. H. S.; ANDRADE, L. B. P.; ANDRADE, M. A. R. A. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.1-20, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/631/514>. Acesso em: 06 jan. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2000, p.174-199.

_____. (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral:** Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, S. M.; FURTADO, A. S.; BECKER, A. A gestão democrática e o desafio da construção da participação coletiva. **Linhas críticas,** Brasília, v. 10, n. 18, p.15-32, jan./jun. 2004.

PEREIRA, S. M. Impasses e perspectivas para a democratização da gestão escolar: os especialistas técnicos em questão. **Currículo sem Fronteiras,** v.12, n.1, p.244-268, jan./abr. 2012.

PINHEIRO, D.; ALMEIDA, P. Reuniões Pedagógicas:uma interpretação da comunidade escolar em torno desse espaço. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS: UFSM, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_16_23_49_idinscrito_1541_99e7c37798a434b24e8944bad1c674ca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Ensino de Santa Maria. **Resolução nº 30, de 21 de novembro de 2011**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: <http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017

SANTA MARIA. **Lei municipal nº 0226 de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: <http://santamaria.rn.gov.br/?p=3581>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SANTOS. A. G. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 4., 2010, Recife/PE. **Anais...** Recife/PE: Faculdade SENAC, 2010. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034_2010_ap_oral.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância:** Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.17-37. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SATHRES, S. M. **"Quem vai? Quem fica? E o que vamos fazer lá?" Interlocuções sobre a Educação Infantil e o Programa Pró-Infância em um município da região central do RS.** 2014. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SIMÕES, E. N. Avaliação por parecer descritivo: solução? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba/PR. **Anais...** Curibita/PR: PUC/PR, 2011, p.10888-10902.

SINPRO. **Ofício. 004/2010-Dir.** O Sinpro/RS torna a reiterar a obrigatoriedade do atendimento de crianças da Educação Infantil por profissional docente (art. 62 LDBEN). Porto Alegre, 03 fev. 2017. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/edinfantil/TEXTOS.ASP>. Acesso em: 27 jul. 2017.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Tradução por Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2010.

UFSM. **Projeto Pedagógico de Curso – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.** Ministério de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WUST, A. A. A. **A escola de tempo integral e sua relação com o desenvolvimento integral dos sujeitos da educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). 2013. 31p. UNIJUÍ, Ijuí, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE A REALIDADE ATUAL DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Nome:_____
Sexo:_____
Breve descrição sobre a sua formação (acadêmica e profissional):_____
_____
_____
_____

1) Há quanto tempo atua na escola e em que função (ões)?

_____
_____
_____

2) Você conhece os documentos norteadores (Projeto Político-Pedagógico, regimento escolar, plano de estudos, entre outros) da atuação docente na escola?
( ) SIM,
QUAIS?
_____
_____
( ) EM PARTES:
EXPLIQUE:_____
_____
_____
( ) NÃO.
JUSTIFIQUE:
_____
_____

3) A escola oferece plano de estudos e outros referenciais teórico-conceituais ou práticos?
( ) SIM, você se baseia nele para fazer seu planejamento pedagógico, breve comentário?
_____
_____
( ) EM PARTE, você utiliza outras fontes/ quais?
_____
( ) NÃO.

4) Você participa das reuniões pedagógicas promovidas pela escola, com que frequência, quais os assuntos são tratados?
_____
_____
_____

5) Questões referentes às REUNIÕES PEDAGÓGICAS:

a) Você opina sobre as pautas tratadas nas reuniões pedagógicas? _____

b) Considera as pautas tratadas pertinentes, por quê?_____
_____

c) Teria alguma sugestão para qualificar as reuniões pedagógicas?
_____
_____

6) Questões referentes ao PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
a) Como você planeja (tempo, espaço, qual (is) elemento (s) não pode (m) faltar no seu planejamento?
_____
_____

b) Quais referenciais teóricos e práticos você utiliza para elaborar seu planejamento?
_____
_____

c) Quais as dificuldades que você encontra no ato de planejar? Ou na hora de executar as
atividades_____
_____
_____

d) Como você avalia e registra o seu planejamento pedagógico da(s) turma(s) em que você
atua?_____
_____
_____

e) A Coordenação da Escola analisa, avalia e sugere ajuste em seu planejamento?_____
_____
_____

f) Você se relaciona com as professoras e/ou monitoras do turno inverso?
( ) SIM
( ) NÃO

JUSTIFIQUE:_____
_____
_____

g) O planejamento é feito individualmente ou em grupo com as (professoras/auxiliares/monitoras/estagiárias) e como ele é feito (tempo, espaços e formas)?
_____
_____

h) Comente como você acha que poderia melhorar os processos de planejamento pedagógico da sua escola de modo a integrar as propostas de cada turno?
_____
_____
_____

i) Aponte uma (ou mais) sugestão (ões) de tema para construção de uma formação na área do planejamento para a EI, relacionado a um problema ou necessidade que

você percebe no processo de Planejamento: _____
_____
_____.

Qualquer dúvida entrar em contato: gihcouto@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo tem por objetivo apresentar a pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM), da qual você está sendo convidado a participar. O termo tem algumas informações esclarecedoras da pesquisa em si e do que será feito com seus dados. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida (o) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONTATO	CONTATO
Pesquisador (a) responsável: **Profª**Gislaine Rodrigues Couto **Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de administração escolar **Telefone para contato:** (55) 996020977 **E-mail:** gihcouto@gmail.com	**Orientadora:** ProfªDrª Sueli Menezes Pereira **Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de administração escolar **Telefone para contato:** (55) 99781140 **E-mail:** sueli.ufsm@gmail.com

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

PROBLEMA DE PESQUISA:

- Quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, com uma análise/intervenção na gestão pedagógica de uma escola de turno integral de educação infantil privada no município de Santa Maria/RS na qual exerço minhas atividades?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as características da Educação Infantil, tendo por base a história, experiências e a legislação;

- Discutir questões pertinentes ao processo de planejamento pedagógico compartilhado na Educação Infantil, considerando a escola de turno integral;
- Diagnosticar a compreensão das professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias da EI sobre a organização do planejamento pedagógico;
- Criar um espaço-tempo de formação-ação-reflexão para qualificar o planejamento de forma coletiva entre professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias contemplando os limites e as possibilidades.

METODOLOGIA:

- A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois não se quer quantificar as ações dos sujeitos, visto que o objetivo é analisar a gestão pedagógica na Educação Infantil em turno integral, bem como as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado junto as professoras, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias de uma escola privada do município de Santa Maria/RS. Optou-se como método de pesquisa o Estudo de Caso, com uma intervenção na realidade através da pesquisa Tipo Intervenção Pedagógica, esta possui duas etapas, a intervenção onde acontecem as rodas de formação - processo de formação sobre o planejamento pedagógico na Educação Infantil. E a segunda etapa que é a avaliação da intervenção que se dará por meio de diário da pesquisadora e folha individual de cada participante ao final das rodas. Todo material será analisado através da análise de conteúdo.

Eu _____, R.G. sob nº _____, concordo em participar desta pesquisa.

_____

Assinatura do/a Participante ou Responsável (no caso do/a mesmo/a ser menor de idade)

_____

Assinatura da Pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA E A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA

QUESTÕES PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

1) PROFISSIONAIS DA ESCOLA POR NÍVEL (NÍVEL EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNÓLOGO E/OU SUPERIOR):

Nº TOTAL DE FUNCIONÁRIOS:

Nº TOTAL DE PROFESSORES:

Nº TOTAL DE ALUNOS DA ESCOLA:

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	**NÚMERO TOTAL**
PROFESSORAS	
MONITORAS	
AUXILIARES	
ESTAGIÁRIAS	
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (berçário, maternal, Pré):	

QUESTÕES REFERENTES ÀS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E REUNIÕES GERAIS:

1) QUAIS OS TEMPOS E ESPAÇOS EM QUE OCORREM AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA?

2) COMO ACONTECEM E QUE PROFISSIONAIS PARTICIPAM? BREVE EXPLICAÇÃO:

3) QUAIS OS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM ESSA PRÁTICA?

4) QUAIS OS ASSUNTOS TRATADOS?

QUESTÕES REFERENTES AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:

1) EM QUE TEMPOS E ESPAÇOS ACONTECE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO?

2) QUEM PARTICIPA E POR QUÊ?

3) QUE DOCUMENTOS ORIENTAM E NORTEIAM ESSA PRÁTICA?

4) QUAIS AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA QUE O PLANEJAMENTO SEJA COMPARTILHADO ENTRE TODOS OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

5) SE TIVESSE QUE COLABORAR COM A ESCOLA, COM ALGUM FORMULÁRIO, DOCUMENTO ORIENTADOR, ALGO QUE AUXILIE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, QUE SUGESTÕES A ESCOLA TERIA?

QUESTÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL:

1) QUAL A DEMANDA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL (PARCIAL E INVERSO)?

2) HÁ UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O TURNO INVERSO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA?

3) NÚMERO DE ALUNOS FREQUENTANDO O TURNO INVERSO?

- SOLICITAR DOCUMENTOS: PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO DE ESTUDO E BIBLIOGRAFIA QUE A ESCOLA UTILIZA COMO ORIENTADOR/NORTEADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DA RODA DE FORMAÇÃO/ INTERVENÇÃO

Avaliação da roda de formação/ intervenção:

Função exercida na escola: _____.

1) INDIQUE SE A RODA DE FORMAÇÃO CONTRIBUIU OU NÃO, QUAIS ERAM SUAS EXPECTATIVAS E SE ELAS FORAM SANADAS:

2) ELENQUE TEMAS OU QUESTÕES PARA PRÓXIMAS FORMAÇÕES E FORMAS DE EXPOSIÇÃO (METODOLOGIAS)?

3) QUAL O DIA E HORÁRIO FICARIA MELHOR PARA VOCÊ PARTICIPAR DAS PRÓXIMAS FORMAÇÕES?

ANEXO A - SUGESTÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA USO EM RELATÓRIOS

SUGESTÕES DE PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA USO EM RELATÓRIOS	
Você pensa	**Você escreve**
O aluno não sabe	O aluno não adquiriu os conceitos, está em fase de aprendizado.
Não tem limites	Apresenta dificuldades de auto-regulação, pois…
É nervoso	Ainda não desenvolveu habilidades para convívio no ambiente escolar, pois…
Tem o costume de roubar	Apresenta dificuldade de autocontrole, pois…
É agressivo	Demonstra agressividade em situações de conflito; usa meios físicos para alcançar o que deseja
É bagunceiro, relaxado, porco	Ainda não desenvolveu hábitos próprios de higiene e de cuidado com seus pertences.
Não sabe nada	Aprendeu algumas noções, mas necessita desenvolver…
É largado da família	Aparenta ser desassistido pela família, pois…
É desobediente	Costuma não aceitar e compreender as solicitações dos adultos; Tem dificuldades em cumprir regras.
É apático, distraído	Ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas; Muitas vezes parece se desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos.
É mentiroso	Costuma utilizar inverdades para

	justificar seus atos ou relatar as atitudes dos colegas
É fofoqueiro	Costuma se preocupar com os hábitos e atitudes dos colegas.
É chiclete	É muito afetuoso; demonstra constantemente seu carinho…
É sonso e dissimulado	Em situações de conflito coloca-se como expectador, mesmo quando está clara a sua participação.
É preguiçoso	Não realiza as tarefas, aparentando desânimo e cansaço. Porém logo parte para as brincadeiras e outras atividades.
É mimado	Aparenta desejar atenções diferenciadas para si, solicitando que sejam feitas todas as suas vontades.
É deprimido, isolado, anti-social	Evita o contato e o diálogo com colegas e professores preferindo permanecer sozinho; Ainda não desenvolveu hábitos e atitudes próprias do convívio social.
É tagarela	Costuma falar mais que o necessário, não respeitando os momentos em que o grupo necessita de silêncio.
Tem a boca suja	Utiliza-se de palavras pouco cordiais para repelir ou afrontar.
Possui distúrbio de comportamento	Apresenta comportamento fora do comum para sua idade e para o convívio em grupo, tais como…
É egoísta	Ainda não sabe dividir o espaço e os materiais de forma coletiva.