

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Luciane Marina Martins Raposo¹
Iara Aquino Henn²
Cíntia de Souza Batista Tortato³

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a relevância do planejamento na rotina da Educação Infantil, para promover a articulação entre o cuidar e o educar, como elementos que norteiam o trabalho docente e o desenvolvimento das crianças nessa etapa. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos, também de direito aos que desejam matricular crianças da faixa etária abaixo dos 4 anos. Além de todos os estudos existentes, a Educação Infantil é ainda um campo que precisa ser discutido, organizado com compromisso para com as crianças, entendidas neste contexto como sujeitos de direitos. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, o procedimento metodológico adotado foi pesquisa bibliográfica, a partir de Vigotski (2010), Leontiev (2010) e Luria (2010) sobre desenvolvimento infantil, Arce (2001; 2013), Kramer (2000) e Martins (2008; 2013) para fundamentar aspectos específicos da Educação Infantil. Aporte teórico que possibilitou aprofundar as análises em torno do objeto em discussão, mais precisamente, discutir a ação do docente que nela atua. A análise destes materiais apontou que a prática pedagógica precisa ser intencional e comprometida com as finalidades dessa etapa da educação, na articulação entre cuidar e educar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Histórico-Crítica. Intencionalidade. Planejamento.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), campus Curitiba, cuja base teórica é a Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Antes de ser estudante de Pedagogia e vivenciar as relações teórico-práticas do curso, eu pensava a Educação Infantil (EI) somente como um espaço em que os grupos

¹Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: lucianemmr@hotmail.com

²Pedagoga, Mestra em Educação nas Ciências, Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones - Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales. E-mail: iara.henn@ifpr.edu.br

³Pedagoga, Mestra e Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: cintia.tortato@ifpr.edu.br

familiares deixavam suas crianças para que outros adultos as cuidassem enquanto trabalham. Práticas pedagógicas de estágio curricular em Centros Municipais de Educação Infantil e os aportes teóricos estudados ao longo destes anos no Curso de licenciatura em Pedagogia, mudaram significativamente essa concepção do que é a educação de crianças pequenas, qual é o papel do professor(a) e o que, a partir do planejamento, pode ser feito para contribuir junto ao desenvolvimento das crianças.

Estas práticas pedagógicas ocorreram de forma concomitante: O componente curricular de Fundamentos da Educação Infantil e o Estágio curricular obrigatório em Centros Municipais de Educação Infantil. Os momentos de formação possibilitaram entender essa etapa da Educação Básica enquanto direito de todas as crianças, que “tem como finalidade 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 escolha do tema se deu a partir desse contato com a Educação Infantil, ao perceber a importância de planejar a rotina e o trabalho pedagógico com os pequenos, a fim de que os objetivos desta etapa da educação sejam alcançados.

O planejamento é uma prática pedagógica discutida ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia. A discussão se intensifica, no que se refere à prática docente, durante os momentos em que ocorrem reflexões acerca dos estágios obrigatórios. Nos estágios, os licenciandos planejam as intervenções pedagógicas de aproximação/práxis, vivenciam o processo de ensino, de planejar e (re)planejar, a luz de princípios e metodologias que possibilite a aprendizagem, já que esta não é espontânea, mas intencional. (Arce, 2013)

Esse trabalho parte da perspectiva de que a Educação Infantil é uma etapa da educação, promotora de aprendizagens e do desenvolvimento humano, abordagem esta relativamente nova, que tem acompanhado a transição histórica da legislação na passagem de uma visão assistencialista para uma educação de direito e dever do sistema público. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discutir a relevância do planejamento na rotina da Educação Infantil, apresentando o educar e o cuidar, como elementos que norteiam o trabalho docente e o desenvolvimento das crianças nessa etapa.

Dentre os objetivos específicos, traremos para a discussão a importância de o profissional desta etapa da educação ter uma concepção de Educação Infantil e Infância, procuramos responder se nela as crianças aprendem e desenvolvem-se, para posteriormente evidenciar a relevância do planejamento pedagógico para a EI.

O artigo está organizado em três seções: a introdução com uma breve contextualização da Educação Infantil, justificativa da escolha do tema e objetivo, na segunda seção são apresentados os aspectos teóricos e legais das discussões sobre EI, assim como a fundamentação teórica relacionada ao desenvolvimento infantil. A terceira seção apresenta a metodologia, os resultados e discussões acerca do planejamento e sua importância na EI. Em seguida apresentam-se as considerações finais e referências.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL - SITUANDO A ETAPA E O CAMPO

A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito assegurado por lei a todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido pela Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010). A Educação Infantil passou a fazer parte dessa estrutura da educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, reconhecendo-a como fase essencial para o desenvolvimento educacional do país.

Compreende-se como atendimento oferecido por instituições como creches, pré-escolas, escolas e centros de educação infantil. É imprescindível que este atendimento seja pensado e realizado com compromisso e qualidade para com as crianças e suas famílias, pois, desempenha um papel fundamental na formação integral das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social desde os primeiros anos de vida.

É na EI o primeiro contato da criança com a “escola”, neste caso com a instituição que oferece cuidados e a educação das crianças de zero a cinco anos. É um dos primeiros lugares onde começam acontecer as interações sociais fora do seu círculo familiar, início do contato com práticas pedagógicas planejadas, em outras palavras, é o primeiro contato com o processo de ensino e aprendizagens da

escola formal, mesmo que pese todas as diferenças e especificidades desta etapa em relação ao restante do ciclo escolar.

A EI atua nos aspectos de desenvolvimento da criança, entendendo-a nas diversas concepções práticas de infância que estão submetidas, além das características individuais na relação com o corpo, o ambiente social, o contexto cultural, econômico e afetivo. Autoras como Arce (2013) e Martins (2013) se debruçam sobre o tema e apontam para a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Arce (2004; 2013), Barbosa (2010), Kramer (2000), Marsiglia (2011), Martins (2008; 2013) e Ostetto (2010) são os referenciais teóricos sobre a EI e nos auxiliam a integrar análises de como o planejamento pedagógico é parte importante do trabalho com crianças em instituições de Educação Infantil. Nos pautamos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para discutir tal tema, tendo em vista articulação do binômio cuidar e educar.

Sobre o cuidar, o contexto da prática com a EI apresenta as seguintes compreensões, o educar se refere a instruir e transmitir conhecimentos, considerando a compreensão do mundo que a criança tem. "Enquanto cuidar, trata-se de atender às demandas de sono, higiene e alimentação. O significado desses aspectos, e a importância de estarem unificados na prática pedagógica, devem estar claros na formação dos professores de Educação Infantil" (Pilonetto; Mariott, 2023, p. 99)

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura será apresentada em dois tópicos, a saber: 'Da creche aos Centros de Educação Infantil: reflexões sobre a mudança na nomenclatura e na abordagem pedagógica' vai tratar da mudança na nomenclatura de creche para Centros de Educação Infantil, antes de caráter assistencialista e hoje mais preocupada com o desenvolvimento integral das crianças e o princípio do trabalho do(a) professor(a) que atua nesta etapa;

'Desenvolvimento, ensino e aprendizagem na Educação Infantil' discorre sobre o desenvolvimento infantil a partir de Vigotski, Leontiev e Luria, articulando o desenvolvimento ao ensino e aprendizagem das crianças em fase pré-escolar;

2.1.1 Da creche aos Centros de Educação Infantil: reflexões sobre a mudança na nomenclatura e na abordagem pedagógica

Até o ano de 1996 a Educação Infantil era organizada por duas expressões diferentes: a creche atendendo crianças de 0 a 3 anos e a pré escola responsável por atender crianças de 4 a 5 anos, entendendo que a creche era subordinada às questões médicas ou assistenciais, já a pré-escola à educação das crianças. Atualmente as análises e movimentos em defesa da infância, com vistas à Constituinte e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evocaram a expressão "educação da criança de 0 a 5 anos" ou "Educação Infantil" para designar o trabalho com crianças em creches e pré-escolas, consolidadas em documentos oficiais como a LDB, o ECA e PCN's. (Kramer, 2000)

Se antes estas instituições, chamadas creches ou pré-escolas tinham um caráter somente assistencialista, responsáveis por manter os cuidados pessoais, higiênicos e integridade física da criança, hoje autoras como Arce (2004; 2013), Martins (2013), Kramer (2000), Pasqualini (2008); Martins (2008), Ostetto (2010) argumentam que a EI, além de ser responsável pelos cuidados físicos, é também por ensinar e educar, buscando o desenvolvimento físico cultural, psicológico, intelectual e social.

Mas qualquer educação infantil contribui para o desenvolvimento humano e social? Também em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras. (Kramer, 2000, p.2)

Diante do contexto histórico que explica a presença em massa de mulheres trabalhando com a EI, este fato associado ao caráter assistencialista das antigas instituições, permanece, por vezes, a visão de senso comum de que as professoras são atendentes ou que por serem mulheres, tendem a ser mais afetuosas, amorosas, cuidadosas, portanto, saberiam cuidar melhor de crianças. Sobre esta questão, Arce (2001, p.167) usou o termo "naturalmente educadora", perante a

interpretação da sociedade a respeito da pessoa que trabalha com a EI. A autora argumenta que:

Às crianças, subtraídas tão precocemente do convívio familiar em tempo integral, seriam dispensados aos cuidados básicos com segurança, alimentação, higiene, e uma acolhida afetiva, convertidos em palavras de ordem nesses contextos, cujas demandas requeriam pouquíssima ou nenhuma profissionalização. Bastava ser mulher, a quem, historicamente, foi delegada a educação dos filhos. (Arce, 2013, p.5)

Hoje o(a) professor(a) da educação infantil, conforme a LDB, tem como finalidade do trabalho educativo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, complementando a ação da família e ou da comunidade. (BRASIL, 1996, pg. 22). Sobre o trabalho educativo:

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência [...] Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias. (Kramer, 2000, p.3)

O tempo em que as crianças permanecem nos espaços da Educação Infantil, são momentos que, conforme aponta Kramer (2000), precisam propiciar a elas o direito de criar, construir e desconstruir, o que implica a necessidade de materiais, meios e oportunidades para que ocorram essas vivências e aprendizagens. Entretanto, instituições de EI enraizadas na perspectiva assistencialista, pautam seu trabalho somente no cuidar, o que faz com que o trabalho educativo não seja considerado pertinente.

Tratando da especificidade do trabalho pedagógico da EI, Pasqualini e Martins (2008) em um trabalho conjunto, discutem sobre a falta de identidade do segmento responsável pelo atendimento às crianças de zero a seis anos. Durante a pesquisa duas perspectivas de Educação Infantil são apresentadas, uma anti-escolar, essa sugere que a adoção do "modelo escolar" é inadequada para essa faixa etária e pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças pequenas, defende a ideia de que a instituição de Educação Infantil deve ser educativa, mas não seguir o modelo tradicional de escola. E outra perspectiva da EI escolar a qual antecipa funções do Ensino Fundamental. (Pasqualini; Martins, 2008)

A contextualização da Educação Infantil, perpassa pelo caráter assistencialista, Pasqualini e Martins (2008) fundamentam a perspectiva assistencial da Educação Infantil:

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente educacional. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado. (Pasqualini; Martins, 2008, p. 74)

As autoras sustentam ainda a ideia de que essa educação assistencial é destinada a uma parcela social da população, dirigida às classes mais pobres e que este fato representa uma concepção de educação por si só. Ou seja, “a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.” (Pasqualini; Martins, 2008, p. 78)

Ainda neste trabalho sobre a identidade do professor(a) da EI, Pasqualini e Martins (2008) argumentam “que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. [...] a creche, ao “cuidar” das crianças enquanto suas mães trabalhavam, sempre as educou em determinada direção.”(Pasqualini; Martins, 2008, p. 77-78)

2.1.2 Desenvolvimento, ensino e aprendizagem na Educação Infantil

Esta seção tem por objetivo abordar o desenvolvimento infantil, a partir da teoria dos autores Vigotski (2010), Leontiev (2010) e Luria (2010), teóricos da psicologia histórico-cultural que analisaram o desenvolvimento humano a partir das interações da criança nas relações sócio-culturais, mediadas pela linguagem. Os psicólogos estudaram os conceitos mais importantes da psicologia cognitiva: percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora, a fim de entender questões do comportamento e desenvolvimento humano (Luria, 2010).

Vigotski em seu arcabouço teórico baseou-se no marxismo e “influenciado por Marx, concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”. (Luria, 2010 p. 25). Demarca que a pesquisa psicológica não deve limitar-se a uma especulação sofisticada e ao laboratório, porque a separa da realidade social. Para Oliveira (1992, p. 24) “falar da perspectiva de Vigotski é falar da dimensão social do desenvolvimento humano”.

Assim, como Vigotski (2010), Luria (2010) critica as concepções idealistas e materialistas mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia, a psicologia histórico-cultural.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. (Luria, 2010, p.27)

Para Vigotski estes processos são intersíquicos, ou seja, eles são partilhados entre pessoas. Na relação adulto-criança, neste estágio o adulto é agente externo e serve de mediador do contato da criança com o mundo. Mas à medida que vão crescendo, os processos que inicialmente eram compartilhados entre criança-adulto acabam por serem produzidos dentro das próprias crianças, isto é, de forma intrapsíquica. (Luria, 2010). Vigotski (2010) expõe essa função da seguinte forma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotski, 2010, p. 114)

“Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero.” (Vigotski, 2010, p.109). Diante disso, Vigotski (2010) destaca que a característica essencial da aprendizagem é que dá existência ao desenvolvimento

potencial da criança, as inter-relações com as demais pessoas, possibilitam estímulos na criança, despertando um grupo de processos internos de desenvolvimento, ao ponto que:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2010 pg. 115)

Vigotsky (2002), explica que os seres humanos possuem dois tipos de funções psicológicas. Inicialmente, as funções elementares, de natureza biológica, são marcadas pelo imediatismo, pressupondo uma reação direta à situação-problema enfrentada pelo organismo. Essa diretamente determinada pela estimulação ambiental, sendo definidas por meio da percepção, uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os indivíduos. Já as funções superiores são caracterizadas pela presença mediadora do signo, que, com uma orientação interna, dirige-se ao próprio indivíduo. Uma característica importante dessas funções é a ação reversa, ou seja, o signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. (Vigotski, 2002)

Sobre a ação fala-pensamento, Vigotski (2010) aponta que nas fases no desenvolvimento das relações fala-pensamento, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação, as expressões emocionais e os outros tipos de fala social, e como a criança convive com membros mais velhos em sua família, vai aprendendo a partir da fala, esta vai tomando traços demonstrativos, de modo que permite que ela indique o que está fazendo e o que deseja. Luria (2010) a partir da fala-pensamento, explica a transição da fase intersíquica para a intrapsíquica:

Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção. (Luria, 2010, p. 30)

Leontiev (2010) para tratar do desenvolvimento infantil, criou uma descrição dos estágios reais pelos quais passa uma criança durante este processo. Segundo ele, a idade pré-escolar é o período da vida da criança em que o mundo da realidade

humana a cerca e se apresenta cada vez mais para ela. Em suas atividades e jogos, ela adentra em um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz, de modo que:

Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas, neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (Leontiev, 2010, p.59)

Então nessa etapa da vida a criança tem dependência do adulto para cumprir com suas necessidades de sobrevivência, Leontiev (2010) diz que nas relações das crianças com os adultos vão existir dois grupos de pessoas, o primeiro são os adultos mais próximos, mãe, pai, avós etc, as relações com estes determinam suas relações com todo o resto do mundo. E, o segundo são as demais pessoas, esse é um grupo mais amplo, composto por todas as outras pessoas do mundo, a convivência com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo. “E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância.” (Leontiev, 2010, p. 60)

Sua rotina parece mudar muito, “seu modo de vida parece mudar radicalmente, e em uma certa medida isto é verdade, mas psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muito importantes limites básicos” (Leontiev, 2010, p.60). Sabemos o quanto as crianças nessa idade pré-escolar são também dependentes dos professores, demandam muita atenção e por vezes intervenção do(a) professor(a) em situações conflituosas com seus colegas ou outras. “Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.” (Leontiev, 2010, p.60)

O psicólogo aponta que, a transição do período pré-escolar para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança já na escola, onde o sistema de suas relações é mudado e reorganizado, pois ela começa a ter obrigações, como por exemplo, a de fazer lições, agora antes de se ater a brinquedos, é preferível que pegue um livro.

[...] agora as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas. Por boas que sejam as relações "domésticas", íntimas, que a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. A

própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia. (Leontiev, 2010, p.61-62)

Assim é que ocorre a transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência de uma criança, ocorre seguindo o mesmo padrão interior até que atinja a fase adulta. Vão mudando suas necessidades, capacidades físicas, saberes, conhecimentos e principalmente, suas relações com as outras pessoas.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado (Leontiev, 2010, p.63)

Segundo Leontiev (2010) o que de fato determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida, sua realidade social e o desenvolvimento dos processos reais da vida. Ainda, que ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, é preciso começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, a forma como é construída nas condições de sua realidade de vida. Só com esse tipo de análise é que compreendemos melhor o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em suas ações diante desta realidade, o que determinará sua psique e sua consciência. (Leontiev, 2010, p. 63)

Para ele, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. Leontiev (2010) vai chamar de atividade principal aquela a qual o seu desenvolvimento encaminha as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em uma certa parte do processo de seu desenvolvimento.

O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. (Vigostski, 2010, p. 103)

Partindo dos apontamentos da psicologia histórico-cultural de que as relações sociais são fatores determinantes no desenvolvimento infantil, seria então a etapa da Educação Infantil momento e espaço oportuno para que as relações criança-criança,

professor-criança e a rotina junto às diversas propostas pensadas para as crianças, corroborem para o desenvolvimento das mesmas.

Pasqualini (2010) buscou investigar e analisar as relações entre desenvolvimento infantil e ensino de crianças entre os 0 e 6 anos, a partir da teoria dos autores Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Daniil El'konin. A pesquisadora constatou uma prevalência, na literatura contemporânea da Educação Infantil, de uma ideologia anti escolar, que muitas vezes nega o ato de ensinar na EI. Partindo dessa observação, a pesquisa foi pautada nos estudos dos autores mencionados da psicologia histórico-cultural, os quais defendem o ensino como um elemento indispensável na atuação do professor dessa faixa etária.

Ao longo da pesquisa de Pasqualini há um debate entre duas perspectivas principais da EI: umas das perspectivas se caracteriza como uma ideologia anti-escolar e a outra 'escolar'. Sobre a ideologia anti escolar da EI, Arce (2021) aponta ser desqualificadora da transmissão dos conhecimentos passíveis de aprendizagem por crianças de 0 a 6 anos. (Pasqualini, 2010)

A ideologia anti-escolar defende que a Educação Infantil, não deve se focar no processo de ensino das crianças, mas, em relações educativas mais amplas, que englobam diversas dimensões do desenvolvimento infantil, além do cognitivo, rejeita o ensino e o coloca como prática prejudicial ao desenvolvimento infantil. Em oposição a isso, na perspectiva escolar, Arce (2013) argumenta que, “apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano” (Arce, 2013, p.31). A autora argumenta que:

A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (Arce, 2013, p.32)

Sobre o aspecto de humanização, Arce (2013) aponta que a relação criança-criança é importante para este processo, porém, a interação criança- adulto, neste caso, o professor, ganha relevância pois aqui o adulto é responsável por possibilitar a criança humanidade. O professor aqui, retoma a posição daquele que

ensina e que contribui para o desenvolvimento através do conhecimento. (Arce, 2013)

Para a autora, mesmo no momento do cuidado o professor da Educação Infantil propicia conhecimentos às crianças, neste caso, tem o papel de apresentar a criança o mundo social, resalta a importância do resgate desse profissional enquanto intelectual que possui saberes teóricos e práticos sólidos. “O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc.” (Arce, 2013, p.33). Atribuindo esse papel ao professor(a) da EI, de cuidar, educar e ensinar, Arce (2013) destaca:

O professor planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolve estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. (Arce, 2013, p.35)

A intenção da autora é que consigamos pensar a Educação Infantil para além de um atendimento meramente assistencialista ou preparatório para ensino fundamental, que essa etapa da Educação possa contribuir para a formação integral das crianças, a fim de cumprir com o direito de um ensino de qualidade que leva ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas. (Arce, 2013).

3. METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR é pautado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa abordagem busca compreender a educação como um fenômeno histórico-social. A PHC tem como princípio educativo a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade, de forma a não apenas compreender a realidade, mas também transformá-la, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa se caracterizou como qualitativa entendendo-a como “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em

números. O método de abordagem foi o dialético, uma abordagem proposta por Hegel, onde “as contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Empregado em pesquisa qualitativa, é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc”. (Prodanov; Freitas, 2013, p.34).

A pesquisa comportou duas perspectivas: a primeira exploratória, que é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, ou seja, auxilia na delimitação do tema e na organização dos objetivos e formulação de hipóteses. A segunda explicativa, porque procura-se “explicar o porquê das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.” (Prodanov; Freitas 2013, p. 53).

Houve uma perspectiva documental, onde, para fundamentar a legitimação do direito à educação das crianças da EI, foram consultados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, precisamente, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que “define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento”. (Brasil, 2010).

Sobre o procedimento metodológico, realizamos um levantamento de fontes teóricas sobre o tema escolhido, para contextualização e embasamento teórico. Cabe ressaltar que, durante essa fase da pesquisa, a seleção do material não se pautou prioritariamente pelos mais atuais, mas sim pela sua consolidação, guiada pela opção de aderir à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Portanto, o procedimento técnico foi a pesquisa bibliográfica, “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos(...)” (Prodanov; Freitas, 2013, p.54).

3.1 PLANEJAMENTO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Articulando ensino e desenvolvimento à rotina da Educação Infantil, nesta seção aprofundaremos a discussão sobre a prática do planejamento pedagógico na EI. Documentos oficiais que relacionam-se ao planejamento pedagógico variam de acordo com o país, estado ou instituição educacional. No contexto brasileiro, por exemplo, alguns dos documentos relevantes incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e os documentos específicos de cada rede de ensino.

As DCNs estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fornecem diretrizes para a elaboração dos currículos escolares. Elas definem princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a educação básica no país. Os PCNs elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), ofereciam orientações específicas para o planejamento e execução dos currículos nas escolas. Incluía sugestões de conteúdo, metodologias e estratégias pedagógicas. A BNCC (2017) estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, define as competências e habilidades que devem ser contempladas em cada etapa da educação, referência para a elaboração dos currículos escolares.

Específicos para EI, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), orienta o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade, abordando aspectos como o desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e avaliação. E DCNEI trata-se de um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil, que estabelece as diretrizes para a elaboração e implementação dos currículos na Educação Infantil, as DCNEI têm como objetivo orientar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano. Elas abordam temas como o papel das instituições de educação infantil, os objetivos da educação nessa etapa, as características do

ambiente escolar, a formação de professores, a interação com as famílias, entre outros aspectos.

Segundo a BNCC, o planejamento do trabalho anual das instituições de educação infantil, junto às rotinas e os eventos do cotidiano devem levar em consideração a necessidade de superação das desigualdades sociais. “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (Brasil, 2018, p. 15). Sobre os direitos de aprendizagem da EI, no que tange o planejamento a BNCC aponta que a criança da EI deve:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.(Brasil, 2018, p. 38)

As DCNEI não apresentam um conceito rotina e planejamento, mas, articuladas às DCNs reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (Brasil, 2010, p. 11) O documento aponta que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, propiciando vivências, conhecimentos, criações, explorações e interações. (Brasil, 2010)

Além desses documentos, é importante considerar as normativas específicas de cada sistema de ensino, como os documentos emitidos pelas secretarias estaduais ou municipais de educação. Professores e gestores escolares devem sempre estar atualizados e alinhados com esses documentos para planejar suas atividades pedagógicas de acordo com as diretrizes estabelecidas.

Barbosa (2010) define a Educação Infantil como: “atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças.” (Barbosa, 2010, p.1).

Sobre a rotina, sua importância e conceituação no campo teórico da Educação Infantil, Barbosa (2006, p. 35) trata como "uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas". E, ainda, segundo Carvalho (2015, p.130):

A rotina, também conhecida como planejamento, está relacionada com o modo como o professor organiza as suas aulas; é a sequência das atividades que são/serão desenvolvidas em determinado período de tempo. Além disso, conforme Barbosa (2006), a rotina opera como um filtro curricular, pois pode efetivar o currículo ou constituir-se um empecilho para o seu funcionamento. É através do modo como é organizada a rotina que emergem indícios de como a escola organiza o tempo dos professores, das crianças e do currículo.

Como já mencionamos no decorrer da pesquisa é papel do professor da Educação Infantil, propiciar momentos e propostas que caminhem para o desenvolvimento humano e social das crianças, mas, como aponta Kramer (2000, p.3) no trecho abaixo, sua formação entra em pauta quando depositamos essa enorme responsabilidade no trabalho do professor (a):

Mas, a fim de que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todos coloca-se como desafio urgente, a formação profissional de todos os professores: formação como direito à educação, de todos (crianças, jovens, adultos e dentre eles os professores); formação nas áreas básicas do conhecimento (língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais); e formação cultural, com oportunidade de se discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história. Formação entendida como qualificação, na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário. Formação que implica em constituir identidades, ponto crucial frente à crescente evasão de professores. Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas), seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) - garanta espaço para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer. (Kramer, 2000, p.3)

Sabemos que a realidade educacional das crianças pequenas não é algo bem resolvido no Brasil e está longe de ser, porque existem questões que precisam ser revistas e discutidas. São poucos recursos destinados à infraestrutura, há falta de investimento em formação de professores, inicial e continuada, desinteresse pelas partes responsáveis em criar ou efetivar políticas públicas voltadas à educação das crianças, existência do discurso de leis e falha na concretização das mesmas. O que coloca em ameaça o direito à educação de qualidade de todas as crianças.

Refletindo sobre o motivo dos professores da EI precisarem atentar-se aos diversos tipos de infâncias, pensamos ser importante que sua prática educacional seja próxima a realidade das crianças a ponto de que compreenda suas necessidades e práticas sociais, o que permite que sua práxis seja intencional e comprometida com a finalidade da EI e com os direitos das crianças. Nesse sentido, Arce (2013) compreende a criança como “um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem intervenção de nenhum fator que possa lhe tolher o seu desenvolvimento” (Arce, 2013, p. 17)

Ainda tratando sobre a formação, apesar dos impasses já citados, atribui-se ao professor(a) a responsabilidade de um trabalho comprometido com o cuidado, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pelos aportes teóricos que percorremos na seção anterior, compreendemos que o desenvolvimento infantil acontece a partir das relações sócio-culturais vivenciadas pelas crianças. Estudiosos da área defendem que o desenvolvimento está ligado também ao ensino propiciado na etapa da Educação Infantil.

Arce (2013) ancorada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e nos preceitos da psicologia histórico-cultural, defende que a EI deve ser integrante da educação escolar, de modo que seja a responsável por apresentar de forma planejada e organizada os conhecimentos historicamente sistematizados as crianças. Ainda que as instituições de EI se organizam “mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar” (Arce, 2013, p. 7).

A autora argumenta que a educação escolar é um direito fundamental e uma condição crucial de humanização, inclusive das crianças menores, destaca que a escola⁴ como uma instituição de ensino e aprendizagem, vai além das necessidades práticas da vida cotidiana. De forma que além dos cuidados físicos e educação das crianças, o ensino torna-se importante no desenvolvimento e formação humana. “Para tanto, carecem, urgentemente, destacar o conceito de aprendizagem na

⁴ Ao longo do artigo de referência a autora utiliza o termo escola, ao referir-se às instituições de educação infantil.

educação infantil, o que implica, obviamente, em afirmar o ensino como eixo diretivo das práticas que realiza.”(Arce, 2013, p. 7).

Pensando na responsabilidade de conduzir essa etapa favorável ao desenvolvimento infantil e ainda garantir à criança o direito ao cuidado, educação, brincar e o ensino, é imprescindível que o(a) professor(a) organize sua prática, a partir do planejamento pedagógico. "Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento" (Ostetto, 2010, p.175). Para Ostetto o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, além de ser somente um papel preenchido, deve ser atitude e envolver todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças (Ostetto, 2010, p.177). Enquanto docente e profissional que precisa cuidar, educar e propiciar o brincar, o professor que atua nesta área precisa ter claro em sua prática, para quem; o que ensinar; e como ensina; Isso somente é possível através do planejamento, de forma com que não seja uma rotina improvisada e sem intencionalidade. Sobre o planejamento Campos (2023):

Discutir sobre planejamento de ensino conduz a muitas reflexões, mas a intenção nesta escrita é reforçar que o planejamento de ensino precisa ser organizado, também, a partir das necessidades de aprendizagem das crianças e que se trata de um instrumento de trabalho que “organiza e sistematiza o fazer docente”, que “exige escolhas, opções metodológicas” e auxilia o professor a “fugir do improvisado e da rotina” (Farias, 2011, p. 111). Por outro lado, o planejamento também precisa ser flexível e passar por adequações didático-metodológicas sempre que necessário, isso porque a sala de aula é constituída de processos de ensino e aprendizagem que estão em movimentos constantes. (Campos, 2023, p. 107)

Em consonância com a PHC, a qual vê a educação como possibilidade de acesso a todos os sujeitos do conhecimento sistematizado, conhecimento elaborado e a cultura erudita. Pensamos o planejamento como ferramenta que auxilia o trabalho do profissional que atua na educação e que através dele planeje, construa, reflita, avalie e quando necessário (re)planeje sua prática pedagógica, de forma que exerça a práxis.

Ao pesquisar encontraremos várias formas diferentes de planejar, deixemos claro então que não estamos a procura de um modelo único de planejamento, mas,

apontar a prática pedagógica do planejamento como um instrumento orientador do trabalho⁵ docente que auxilia na rotina com a Educação Infantil e conseqüentemente expressa a intenção do professor. Abuchaim (2016) sobre o planejamento:

O planejamento poderia ser considerado, assim, uma atividade mediadora do professor e uma das principais ferramentas da prática docente, pois: facilita o diálogo do professor com o currículo e deste com a prática; propicia ao professor um momento de reflexão sobre o trabalho realizado e a realizar e permite a expressão da própria identidade profissional do professor e de seu grupo de crianças. Desse modo, o planejamento possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica, uma vez que pode ser usado tanto para projetar quanto para avaliar essa prática. (Abuchaim, 2016, p.157)

Comenta que na bibliografia brasileira sobre a EI pouco é mencionado sobre a atividade de planejamento, como se esse processo fosse inerente ao ato de ser professor ou como se o planejamento nesta etapa fosse de menor importância. “Existem muitos livros, artigos e pesquisas que tratam de concepções teóricas e de modelos pedagógicos, mas são encontradas poucas reflexões sobre as estratégias usadas para colocar em prática tais aportes.” (Abuchaim, 2016, p.157-158)

Campos (2023) diz que não se trata apenas de um como fazer ou como ensinar. Pensar o planejamento do trabalho pedagógico para além de momentos e procedimentos didáticos específicos. É importante pensá-lo, “sobre e a partir de uma concepção pedagógica, filosófica e epistemológica que orienta o trabalho do professor sobre o que ensinar, as estratégias e recursos didáticos definidos, o sequenciamento das ações pedagógicas, o processo avaliativo e a participação das crianças. (Campos, 2023, p.99)

Arce (2013) em um artigo sobre a Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, traz as contribuições de Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004), quando dizem que as instituições de EI são ambientes educacionais onde os professores precisam oportunizam às crianças momentos de atividades estruturadas por eles mesclados com momentos de atividades abertas, as autoras apontam ainda:

Que o ambiente educacional excelente para produzir desenvolvimento na criança é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidades de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que deseja fazer [...] este processo está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade de atividades

⁵ O termo trabalho nesta pesquisa, em conformidade com o pensamento Marxista, apresenta-se como atividade essencial humana, consciente, com finalidade e intencionalidade. (Marsiglia, 2011).

planejadas, iniciadas e propostas pelo professor. São ainda requisitos para a qualidade: o motivar a criança, envolvê-la nas atividades e a postura positiva do professor diante da criança. (Siraj-Blatchfor; Sylvia Kathy *apud* Arce, 2013)

Para elas a interação adulto-criança é fundamental e deve ser planejada com o objetivo de propiciar o pensamento compartilhado sustentado, definido pelas autoras como interação entre dois ou mais indivíduos, trabalhando em conjunto de forma intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas. (Siraj-Blatchfor; Sylvia Kathy *apud* Arce, 2013).

Sobre a relação entre o cuidar e o educar, Oliveira (2002) discorre:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede, e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua auto-estima. Educar e cuidar são formas de acolher. (OLIVEIRA, 2002, p. 47)

O(a) professor(a) da EI precisa aproveitar os momentos de interação com as crianças para que a partir deste envolvimento, de modo que aproxime-se e conheça as particularidades do grupo, tenha uma escuta atenta para entender as necessidades e interesses dos mesmos. A fim de que consiga planejar a rotina, as propostas pedagógicas estruturadas, brincadeiras, os momentos que necessitam de intervenção pedagógica e os livres, com intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa era evidenciar a importância do planejamento pedagógico na rotina da Educação Infantil, por meio de referencial bibliográfico que abordasse essa temática. Nessa busca, percebemos o(a) professor(a) da EI como mediador no processo de cuidar e educar, responsável por promover espaços e momentos propícios para o desenvolvimento infantil que deve estar atento às necessidades específicas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Ao longo da pesquisa, foram encontrados argumentos consistentes que evidenciam o planejamento como recurso que norteia a ação docente e que

apontam para a necessidade de uma abordagem intencional e planejada de práticas pedagógicas, superando a mera sequência de atividades ou ações improvisadas.

Constatamos que a reflexão sobre a concepção de Educação Infantil e Infância é determinante para o profissional que trabalha com educação de crianças, além de identificarmos como importante que o(a) professor(a) e a sociedade em geral, entendam a EI como etapa importante da infância, momento de desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos adequados à faixa etária.

A pesquisa realizada, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e em autores clássicos da psicologia histórico-cultural, destacou a importância do planejamento na rotina da EI, como práxis social, com o intuito de que a partir dele, os processos desta etapa possam ser organizados, compreendidos e posteriormente refletidos, a fim de cumprir com a finalidade da EI.

Esse trabalho permitiu reafirmar a Educação Infantil como um campo que necessita de investigações no sentido de melhor compreender os elementos que caracterizam a prática pedagógica, junto ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. A partir da pesquisa conhecemos as particularidades da EI, compreendemos-a como etapa que perpassa pelo desenvolvimento infantil e que deve garantir a articulação efetiva entre o cuidar e educar.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. O planejamento pedagógico na Educação Infantil: as percepções de professores, diretores e coordenadores pedagógicos. **Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 156-179, dez. 2016.

ARCE, A.. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167–184, jul. 2001.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação Infantil? Salvador, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2013.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

BARBOSA, LG. Prática pedagógica na educação infantil. In OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasil. Acesso em: 22 de Agosto de 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 18 dez de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 14 jan. de 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

CAMPOS, K. Projetos de Trabalho: Apontamentos para a Educação Infantil a partir de uma experiência de formação continuada de professores. In: PILONETTO, R; CONCEIÇÃO, C. (Orgs) **Formação de professores de educação infantil: práticas e concepções pedagógicas**. - 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023.

Carvalho, R. S. de. ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Teias**, 16(41), p. 124–141, 2015.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. **Revista Brasileira de Alfabetização**: Abalf, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-89, jan-jun. 2017.

KRAMER, S. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil. Ministério das Relações Exteriores DR, Brasília, P. 45-69, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica: na educação infantil e no ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade:: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. São Paulo. **Psic. da Ed**, v. 1, n. 27, p. 71-100, nov. 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo, 2010.

PILONETTO, R; CONCEIÇÃO, C. (Organizadoras.) **Formação de professores de educação infantil: práticas e concepções pedagógicas.** 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSENAU, Luciana dos Santos. Um panorama sobre as concepções de infância e de criança. In: ROSENAU, Luciana dos Santos. **Diagnóstico do fazer docente: na educação infantil** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. Cap. 2. p. 5-20.

VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

