

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**VERGÍLIO GABRIEL DA SILVA**

**“ISSO É TIRO, PROFESSOR”:  
O planejamento na escola de Educação Infantil em território de vulnerabilidade  
social**

**São Leopoldo  
2023**

VERGÍLIO GABRIEL DA SILVA

**“ISSO É TIRO, PROFESSOR”:**

**O planejamento na escola de Educação Infantil em território de vulnerabilidade social**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa

São Leopoldo

2023

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, Lisiane, por sempre acreditar em meu potencial, trazendo motivação nos momentos mais difíceis. Este trabalho é a ponte para a conquista de um sonho que compartilhamos juntos.

Agradeço à minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Daianny Madalena Costa, por toda a sua orientação, carinho e sensibilidade, que contribuíram para a construção deste lindo trabalho.

Com muito carinho, agradeço aos professores do curso de Pedagogia e a prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, que contribuíram na minha formação acadêmica e profissional.

Por último, mas não menos importante, agradeço do fundo do meu coração a parceria e amizade do meu colega, amigo/irmão do coração, Christian Rodrigues, que caminhou junto comigo desde o início do curso até aqui. Sou grato ao universo, por ter te conhecido. Com certeza, compartilharemos outras conquistas juntos. Essa aqui, é apenas o começo.

“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.”  
(Redin; Barbosa, 2012).

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema o planejamento pedagógico de docentes que atuam em uma escola de Educação Infantil localizada em um território de vulnerabilidade social. A escolha deste é reflexo das inquietações do autor que atua como professor na mesma escola. O tema do trabalho, torna-se relevante, ao problematizar e apresentar reflexões em relação ao território de vulnerabilidade social, PPP da escola e planejamentos pedagógicos. Este estudo visa identificar como se constitui o planejamento pedagógico dos professores de uma escola de Educação Infantil, localizada em um território de vulnerabilidade social no município de Porto Alegre - RS. A metodologia utilizada para a pesquisa, trata-se de uma análise documental sobre o PPP da escola, e dos planejamentos pedagógicos de duas turmas, sendo uma da etapa creche e outra de pré-escola. A partir da análise dos documentos, percebe-se que existem (des)encontros entre o PPP e os planejamentos pedagógicos dos professores. O PPP prevê a organização de um planejamento pensado a partir das necessidades e interesses das crianças, tendo sua organização baseada na pedagogia de projetos e com inspirações na abordagem educacional de Reggio Emilia. Com a análise realizada, percebe-se que o PPP foi elaborado amplamente sem considerar questões pertinentes em relação ao território de vulnerabilidade social, suas famílias e o planejamento pedagógico. Em relação aos planejamentos dos professores, identifica-se que estes estão pautados em uma pedagogia transmissiva, onde os professores são o centro da ação pedagógica e as crianças são meras receptoras do conhecimento. Destaca-se que embora tenham sido identificadas questões latentes sobre o PPP e os planejamentos dos professores, a escola de Educação Infantil continua cumprindo o seu papel social, sendo um espaço de proteção, acolhimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola de Educação Infantil; território de vulnerabilidade social; Projeto Político Pedagógico; planejamento.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Excerto de planejamento .....	35
Quadro 2 – Excerto de planejamento .....	35
Quadro 3 – Excerto de planejamento .....	36
Quadro 4 – Excerto de planejamento .....	37
Quadro 5 – Excerto de planejamento .....	38

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação à distância
PIM	Primeira Infância Melhor
PPP	Projeto Político Pedagógico
SASE	Serviço de Apoio Socioeducativo
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo
SMED	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Justificativa do tema escolhido.....</b>	<b>8</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Uma reflexão sobre a escola e o ensino público no brasil .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 A escola de Educação Infantil em locais de vulnerabilidade social.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 O planejamento pedagógico na escola de Educação Infantil .....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 O projeto político pedagógico: algumas definições e a sua relação com o território.....</b>	<b>22</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Escola, seu território e suas famílias: algo a ser considerado .....</b>	<b>27</b>
4.1.2 Proposta pedagógica, planejamento, interesses e necessidades das crianças .....	30
<b>4.2 Planejamento: a intencionalidade pedagógica nas propostas desenvolvidas .....</b>	<b>33</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>46</b>



## **1 INTRODUÇÃO**

No primeiro capítulo, apresento um relato sobre a escolha do tema dessa monografia e qual a sua relevância para comunidade acadêmica, principalmente para estudiosos e profissionais atuantes na área da educação. Em seguida, exponho os objetivos do trabalho, sua metodologia e análises de dados. Por último, apresento como estão organizados os capítulos e assuntos do referido estudo.

### **1.1 Justificativa do tema escolhido**

Em fevereiro de 2023, iniciei como professor de Educação Infantil em uma escola comunitária, localizada no Município de Porto Alegre - RS. A escola atende crianças com faixas-etárias de dois a cinco anos, sendo quatro turmas: maternal I, maternal II, jardim A e jardim B. Meu atendimento dedica-se à turma de jardim B, a qual tem capacidade para vinte e duas crianças, mas no momento atende onze.

Na entrevista de emprego, os recrutadores enfatizaram que a rede administra escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade e que buscam colaboradores dispostos a atuar nessas realidades. Eu, após ter atuado como visitador no programa Primeira Infância Melhor (PIM) e ter atendido crianças, gestantes e famílias residentes em território de vulnerabilidade, aceitei o cargo.

A escola de Educação Infantil e as demais escolas da rede, seguem a abordagem Reggio Emilia, que visa considerar as potencialidades das crianças. Por esse motivo, nós, professores, visamos extinguir métodos tradicionais e vemos as crianças como protagonistas de suas aprendizagens. Aqui posso compartilhar que a rede almeja isso, mas percebe-se a fragilidade na formação de alguns professores e, por isso, acredito que nossa escola tenha uma inspiração em Reggio.

A instituição recebe muitos recursos da rede mantenedora, desde a oferta do alimento até o material pedagógico. Ao conversar com colegas que atuam há mais tempo como colaboradores da rede, descobri que, antes de existir a escola, existia um serviço de convivência que atendia os moradores da comunidade. Esse serviço era mantido por uma rede religiosa que acabou deixando o espaço. Depois do ocorrido, outra rede assumiu em convênio com a prefeitura, momento no qual realizou mudanças nos espaços e reformas para que pudessem atender crianças.

O espaço físico da escola é composto por 4 salas de referência, 3 pátios externos, sala multiuso e refeitório. São turmas de maternal 1 com 17 crianças, maternal 2 com 16 crianças, jardim A com 15 crianças e jardim B com 11 crianças.

Ao lado, existe o serviço de convivência administrado pela mesma rede e atende crianças e jovens com idades de seis a dezoito anos. O serviço funciona como uma espécie de contraturno escolar, onde as crianças e adolescentes participam de diferentes propostas de aprendizagem. Muitas crianças que concluem a etapa de Educação Infantil na escola iniciam no serviço de convivência.

Estando em sala com a minha turma (Jardim B), deparo-me com uma realidade diferente das que presenciei em outros espaços escolares. Nossas crianças estão muito próximas à cena do consumo e tráfico de drogas, além disso, nas imediações da escola existe muito lixo, carros abandonados e barricadas feitas com carcaças de eletrodomésticos descartados.

Percebo que algumas crianças da turma passam por uma espécie de negligência familiar, ao apresentarem alergias na pele, piolhos, falta de higiene, alimentação inadequada que acaba por acarretar obesidade infantil, entre outras questões. Ao falar de negligência familiar, sinto-me incomodado, pois acredito que esta, seja, talvez, reflexo da falta de cuidado que perdura por gerações.

Sendo o responsável da criança no espaço escolar, considerado um terceiro educador na abordagem de Reggio Emilia, coloco-me em reflexão: como exigir de alguém aquilo que não lhe foi ensinado. Penso que precisamos aproximar nossas famílias da escola e mostrar a elas possibilidades de caminhos oferecidos para nossas crianças.

Estar em sala com elas é um momento único e com muitos desafios. É ter oportunidade de propor experiências que as levam a questionamentos sobre o mundo. É desenvolver propostas que as desafiem e as conduzam para a aprendizagem.

Considerando a importância do professor e do seu papel social para com a educação, pretendo, com essa pesquisa, identificar como se constituem os planejamentos pedagógicos dos professores da escola em questão; bem como se esses apresentam elementos que consideram os interesses, necessidades e a realidade das crianças. Portanto, o objetivo geral é identificar como se constitui o planejamento pedagógico dos professores de uma escola de Educação Infantil,

localizada em um território de vulnerabilidade social no município de Porto Alegre - RS.

Destaco como objetivos específicos:

- a) descrever o contexto do território de vulnerabilidade social da escola;
- b) perceber os elementos que constituem o planejamento pedagógico docente da escola de Educação Infantil.

O trabalho está estruturado por 5 capítulos: (1) a presente introdução, onde faço uma breve explanação sobre minha caminhada profissional na escola em questão, bem como o que me levou a desenvolver essa pesquisa. (2) Fundamentação teórica, onde apresento uma reflexão sobre a escola e o ensino público, definições sobre o tema vulnerabilidade e a importância da escola e do planejamento na Educação Infantil. Além disso, explano algumas considerações sobre a construção do PPP e suas relações com o território. (3) Logo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa. (4) A análise dos dados e, por fim, (5) considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo será apresentada uma breve reflexão sobre a escola e o ensino público no Brasil. Logo, serão apontadas algumas definições sobre o conceito de vulnerabilidade e seus reflexos perante a comunidade, onde trago algumas considerações sobre a escola de Educação Infantil e sua importância para a primeira infância, dando continuidade na reflexão a partir do planejamento pedagógico. E, por último, apresento algumas definições sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua relação com o território.

### 2.1 Uma reflexão sobre a escola e o ensino público no Brasil

Não podemos falar da escola sem antes refletirmos sobre algumas funções que esta possui em nossa sociedade. Presente em diferentes contextos e territórios, a escola é uma das instituições mais antigas que existe. Com o passar do tempo ocorreram inúmeras reconfigurações sobre sua estrutura e o ensino ofertado. A educação pública brasileira tornou-se mais abrangente, mas isso não garante que o acesso e permanência do estudante ocorra de maneira eficaz. Considerando o art. 205 da Constituição Federal de 1988:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Entende-se, portanto, que a educação é um instrumento capaz de auxiliar no desenvolvimento do ser humano, e ela deve ser assegurada pelo estado e família. O dever da escola é garantir uma educação de qualidade, que permita que o educando seja protagonista de sua aprendizagem. A escola precisa instigar o pensamento reflexivo dando lugar aos questionamentos, dúvidas, posicionamentos e interesses dos estudantes, mas muitas vezes isso ainda é uma utopia. Neste sentido, Spozati (2000) contribui que:

considerada como espaço de um *ethos*, a escola é construção da memória local, construção da cidadania. Somos cidadãos de um lugar. Insisto em afirmar que se desconhece o lugar onde se vive. A topografia do local, o nome de córregos e sus afluentes, a história do bairro, o poder político local (Spozati, 2000, p.27).

A escola, muitas vezes, não conhece sua própria realidade, nem mesmo a de seus alunos e comunidade. Olhar para educação pública brasileira é olhar para uma educação que, em certas realidades, é pouco flexível e que continua muito vinculada ao treinamento e a disciplinarização. Muitas vezes no próprio ambiente escolar o jovem é silenciado e sua vontade é diminuída. Aqui, estabeleço uma relação com o filósofo e sociólogo Émile Durkheim a partir da obra de Rodrigues (2011). Para o autor a educação funciona como uma forma de enquadrar o sujeito em sociedade, ou seja, ela é normalizadora.

Ainda é visível na escola um currículo engessado que visa ensinar os mesmos conteúdos linearmente, entretanto o estudante está cansado da mesmice. Isso não quer dizer que ele perdeu o interesse, mas que esse interesse está impelindo esse estudante para fora da escola. Talvez este seja um dos motivos para o alto índice de evasão escolar.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação básica é dividida em três etapas, sendo a primeira delas a Educação Infantil. Essa etapa é marcada pela garantia do direito de acesso à educação para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Assim, desde muito cedo a escola está presente na realidade dos indivíduos.

O ambiente escolar acaba muitas vezes servindo como um refúgio para o estudante. É na escola que ele aprende, se alimenta, faz amigos, estabelece relações com melhores oportunidades. Esse ambiente é repleto de sonhos e é importante acreditar neles.

A escola deve ser aberta, ir além dos muros, considerando sua importante função social. Por isso, acredito no que Masschelein e Simons (2013) chamam de “Tempo Livre”, um tempo ofertado pela escola que promova a liberdade:

um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado (Masschelein; Simons, 2013, p. 20).

Nesta perspectiva devemos pensar em uma escola que seja capaz de libertar os estudantes, colocá-los em “suspensão”, proporcionando outras experiências, garantindo direitos e fazendo com que eles sejam capazes de se (re)apropriarem. É possível que, assim, possam construir novos significados e ter novas possibilidades.

No art. 206 da Constituição Federal de 1988 estão presentes incisos que garantem um ensino baseado na igualdade de acesso e permanência, liberdade de pesquisa e pluralismo de ideias, mas o que assegura isso? A educação pede socorro, a escola está sucateada e o estudante, muitas vezes, abandonado à própria sorte. É dado o ultimato, precisamos nos reerguer, pensar em uma nova configuração para a educação pública. A escola precisa de investimentos na estrutura física, no seu corpo docente e principalmente em seus estudantes.

O Brasil é um país marcado historicamente pelas desigualdades do seu povo, são inúmeros indivíduos que ainda precisam lutar pelo direito à saúde, educação e moradia, mas quem “ensina” a lutar? A escola é um lugar para a expansão das possibilidades, mas para isso precisamos de uma educação de qualidade. O ensino necessita de políticas públicas de incentivo e profissionais qualificados que acreditem no potencial dos estudantes.

Neste caminho, Freire (2006) contribui ao refletir sobre a escola pública:

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (Freire, 2006, p.16).

A escola deve ser um espaço aberto, que acolha e considere as necessidades de sua comunidade. Um local onde haja o respeito às singularidades e, a partir delas, a promoção de diferentes culturas.

## **2.2 A escola de Educação Infantil em locais de vulnerabilidade social**

Antes de pensar na instituição escolar infantil em territórios vulneráveis, acredito que seja importante discorrer a respeito do termo vulnerabilidade. Após realizar pesquisas e leituras em diferentes plataformas de produções sobre o tema, compreende-se que o termo “vulnerabilidade” carrega diferentes significados na literatura.

Para Cruz e Hilleshein (2016, p.300) o termo vulnerabilidade “deriva do latim *vulnerabilis*, que significa causar lesão, provocar danos. Vulnerabilidade tem, portanto, uma conotação negativa, relacionando-se com a ideia de perdas”.

Ouvir o termo vulnerabilidade pode causar estranhamento nos indivíduos e suscitar pensamentos e reflexões negativos sobre determinados grupos sociais, baseados em concepções pré-concebidas e olhares estigmatizados. Assim:

a vulnerabilidade social se refere à situação na qual os recursos e habilidades de um determinado grupo são insuficientes e/ou inadequados para manejar as ofertas sociais, as quais possibilitariam ascender a maiores níveis de bem-estar ou reduzir a probabilidade de deterioração das condições de vida dos atores sociais (Cruz; Hillesheim, 2016, p. 301)

Em nossa sociedade, a vulnerabilidade social se caracteriza a partir de diferentes fatores, tais como: a falta de acesso à educação de qualidade, saúde, saneamento básico, mobilidade, recursos financeiros e outros que influenciam de maneira informal na ordem social. Ao parafrasear Kaztman (2008), Giusto e Ribeiro (2019) contribuem que:

há uma combinação de fatores presentes em algumas localidades que caracterizam a vulnerabilidade social de um indivíduo ou grupo, como: frágeis laços com o mercado de trabalho - com menor vínculo de estabilidade e exclusão a postos de melhor qualidade; isolamento sociocultural e político; homogeneidade social dos bairros; baixa escolaridade de seus moradores; baixo acesso à serviços públicos e privados, bem como serviços precários, dentre outros fatores (Kaztman, 2000, apud Giusto; Ribeiro, 2019, p. 4).

Essas condições corroboram para o aumento das exclusões, dos preconceitos e das desigualdades sociais, ao atravessarem e agirem violentamente no dia a dia dos indivíduos e no cotidiano do ambiente escolar. Sobre o ambiente ainda destacam que:

há um conjunto de elementos externos e internos à instituição escolar, advindos da vulnerabilidade no território, que exercem influência sobre a escola interferindo em suas atividades e rotinas tanto administrativas quanto pedagógicas. Pode-se destacar: maior carência de instrumentos promotores de bem-estar social no território; homogeneidade do corpo discente; possibilidade de seleção de alunos e professores; maior rotatividade de profissionais; formação profissional insuficiente; representação negativa dos alunos; simplificação de conteúdos e menor tempo dedicado às práticas educacionais (Giusto; Ribeiro, 2019, p. 3).

Esses são elementos que, muitas vezes, contribuem para a existência de uma escola que reproduz preconceitos, exclusões e desigualdades sociais. Neste caminho, os estudos de Lopez (2008) contribuem para um entendimento sobre a educabilidade e papel da escola neste contexto:

as escolas vão contra a educabilidade de seus alunos quando esperam que estes possam assistir às aulas em momentos do ano em que sua participação em determinadas atividades produtivas é vital para a sobrevivência de suas famílias e de sua comunidade; quando passam deveres para serem feitos em casa para crianças que não contam com as condições mínimas para fazê-los, ou quando esperam padrões de comportamento inexistentes nas suas famílias. Também o fazem quando os admitem, mas com a convicção de que, por sua condição social, étnica ou racial, não poderão ter um adequado desempenho (Lopez, 2008, p. 338).

Esses tipos de ações, alinhadas com questões referentes ao território de vulnerabilidade social, corroboram para uma precarização do ensino, causando a diminuição de um trabalho efetivo por parte da escola. Desta forma, em sua tese de doutorado, Silva (2021) afirma que:

é salutar destacar que, no campo educacional, a vulnerabilidade social se caracteriza pelas dificuldades no acesso às oportunidades sociais e educacionais. Em outras palavras: quanto maior a vulnerabilidade social do entorno da escola, menor será a oferta de oportunidades educacionais de qualidade (Silva, 2021, p. 49).

Com isso, Giusto e Ribeiro (2019) apontam que alguns dos desafios enfrentados pela escola estão relacionados ao território vulnerável em que ela está inserida e destacam o impacto do “efeito vizinhança sobre a educação”. Sobre esse efeito:

especificamente, o Efeito Vizinhança sobre a Educação, refere-se ao impacto do território sobre o destino escolar de seus indivíduos. Em geral, entende-se que escolas inseridas em locais com populações muito vulneráveis socialmente tendem a apresentar dificuldades para manter satisfatoriamente suas funções primordiais de ensino (Giusto; Ribeiro, 2019, p. 5).

Além de conhecermos alguns dos seus desafios, surge a necessidade de entendermos as funções sociais da escola para com os indivíduos, mais especificamente relacionado à Educação Infantil. Para entendermos as principais funções da escola deste nível da educação e a sua importância para a primeira infância, principalmente em territórios vulneráveis, precisamos recordar o passado



para compreender que nem sempre o atendimento de crianças de 0 a 6 anos ocorreu em instituições escolares. Com isso, Redin, Gomes e Fochi (2013) contribuem que:

é durante a elaboração do Código de Menores de 1927 – primeira lei especificamente voltada para os menores de idade, concebida com base na assistência e na justiça, e marcada pela ideia da criança como problema e solução social – que surge a proposta de criação de creches (Projeto nº 94, 1912, de João Chaves). A intenção era dar conta de um grupo social que, por circunstâncias de abandono, vulnerabilidade em matéria de saúde ou moralidade, já não poderia estar sob a responsabilidade da família. Aliás, vale ressaltar que é dentro desse contexto que surge o termo “família” no ordenamento legal. Com isso fica evidenciada, na história da legislação para a infância, que a creche originariamente atende ao que se denominava “menor”, expressão utilizada “para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras” (Redin; Gomes; Fochi, 2013, p. 37).

Desde então ocorreram outros avanços no que diz respeito a garantia de direitos das crianças e o seu atendimento, sendo importante citar a promulgação da Constituição de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

A respeito da Constituição:

no que diz respeito ao ordenamento legal, pode-se dizer que a Constituição Nacional de 1988 traz uma mudança importante de enfoque no que tange ao atendimento à primeira infância. No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos consistia em um direito da família, opção dos pais, mas, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança, dever do Estado. O trabalho desenvolvido com esse ciclo de vida é reconhecido como trabalho de Educação Infantil, superando, no ordenamento legal, a visão meramente assistencialista e, com isso, incluindo as instituições de Educação Infantil no Sistema de Educação Básica. Assim, o cuidado e a educação passam a ser tratados de forma indissociável, como complementares e constituidores da ação educativa e humana qualificada. A Constituição amplia o que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) havia consagrado como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, o atendimento de seus filhos em creches (Redin; Gomes; Fochi, 2013, p. 35).

Entende-se que a partir da Constituição (Brasil, 1988), a criança passa a ser considerada um indivíduo com direitos e o seu acesso à educação deve ser garantido pelo estado. A Educação Infantil perde o seu caráter totalmente assistencialista, e se torna parte da educação básica. Desta forma, as instituições escolares passam por inúmeras reconfigurações e assumem um papel de compromisso com a educação para a primeira infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem contribuições acerca da função social da Educação Infantil:

considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da educação básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas (Brasil, 2010, p. 5).

Dessa forma se reconhece que na Educação Infantil as crianças devem ser vistas como indivíduos com direitos e que estes precisam de um espaço de aprendizagem que promova seu desenvolvimento integral e que contribua para o exercício da cidadania. Ao refletirmos sobre a presença das escolas de Educação Infantil em diferentes localidades, principalmente em territórios vulneráveis, precisamos considerar que suas contribuições vão além da garantia do acesso à educação para crianças.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil prevê que:

as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2010, p. 9).

Assim, entende-se que a escola de Educação Infantil contribui de diferentes formas nas várias realidades brasileiras. Na escola, as crianças têm acesso à educação, alimentação e outros cuidados que contemplem as dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais.

Para podermos entender como as instituições escolares brasileiras se organizam para atender todas essas demandas, é necessário olharmos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento norteador de currículo para as escolas brasileiras. Sobre a BNCC:

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Ao entendermos que a educação básica é constituída por três etapas, sendo a primeira delas a Educação Infantil, “a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (Brasil, 2018, p. 23). O documento apresenta um breve relato sobre as mudanças na configuração da etapa da Educação Infantil no Brasil e esclarece que ela “passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (Brasil, 2018, p. 36).

Salienta também que:

[...] de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

A partir desses eixos estruturantes e das competências para a educação básica previstas na BNCC, estão definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças na Educação Infantil. Esses devem ser considerados pelos professores, quando planejam propostas que consigam promover experiências e desafios significativos para as crianças.

Para apresentar de forma simplificada:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os

campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40).

Essas são as orientações presentes no documento que norteia os currículos das escolas brasileiras, buscando a garantia dos direitos da primeira infância. Como vimos até aqui, a organização escolar passou por algumas reconfigurações para que pudesse continuar atendendo as necessidades das crianças. Com isso procura-se destacar a importância do ambiente escolar nos diferentes territórios brasileiros, principalmente naqueles de vulnerabilidade social, pois:

se as áreas de alta vulnerabilidade social, que são lugares muito áspers de produções de vidas, já nos mostram o esfacelamento cotidiano de vínculos de afetos para os adultos, imaginemos o que estas situações não causam a uma criança. Daí a importância e a necessidade de haver uma instituição escolar digna onde ela possa brincar, aprender, alimentar, enfim, ser respeitada enquanto cidadão de direitos (Rodrigues, 2016, p. 40).

Para o autor, a escola neste espaço deve ser um local acolhedor, que cuida, ensina e protege a infância. É importante pensar quais são os caminhos necessários para que ela cumpra sua função.

O ambiente escolar é composto por diferentes agentes, sendo um dos principais o professor. Este tem um compromisso social com a educação e deve desenvolver práticas pedagógicas baseadas em um planejamento voltado para os interesses e necessidades das crianças. Para isso o professor, precisa ter em consideração:

o que diz respeito à escola e às suas relações com a realidade social para a qual a ação pedagógica será planejada. Esta variável constitui-se numa etapa indispensável da atividade educativa e política, que fornecerá elementos concretos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem [...]. Assim, a realidade sociocultural construída pelos seres humanos será o ponto de referência inicial, o ponto de partida, para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente (Rays, 2000, p.17).

Todas essas questões e a realidade do território no qual a escola está inserida, precisam ser consideradas no planejamento pedagógico, por isso, a necessidade de compreendermos como esse documento pode ser pensado e desenvolvido.

### 2.3 O planejamento pedagógico na escola de Educação Infantil

Para entendermos a finalidade do planejamento pedagógico no espaço escolar, busco contribuições em Gandin (1983), que apresenta questões referentes ao processo e organização do planejamento, e Ostetto (2000) que se dedica a falar do planejamento com foco na Educação Infantil.

O ato de planejar acontece em diversos espaços, mas sobretudo no escolar, “o planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência. Isto é, elaboram-se planos, implementa-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução” (Gandin, 1983, p. 16). Assim, o planejamento pode ser entendido como uma forma de organização, um passo a passo em busca de algo.

Como vimos no tópico anterior, no Brasil, desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), aconteceram mudanças em prol da infância, sendo uma das principais, o reconhecimento da Educação Infantil como uma das etapas da educação básica. Com esse ocorrido, passa a existir um maior cuidado nos espaços escolares. Ostetto (2000) nos ajuda a compreender quando diz que:

no âmbito da Educação Infantil tem crescido a preocupação relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a Educação Infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que deve receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais (Ostetto, 2000, p. 175).

Assim podemos compreender que surge na escola a necessidade de um planejamento pensado para a infância, que seja elaborado a partir de uma intencionalidade pedagógica e que considere os interesses, as necessidades e direitos de cada criança. O planejamento pode ser pensado e estruturado de diferentes formas, mas precisamos nos atentar que:

[...] planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula<sup>1</sup>. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve

---

<sup>1</sup> Importante salientar que documentos orientadores da Educação Infantil, como a BNCC ou as DCNEI, consideram o termo “sala referência” ao invés de “sala de aula”.

todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico (Ostetto, 2000, p. 177).

Não podemos considerar o planejamento como algo engessado com início, meio e fim, ao contrário, deve ser algo flexível e que possa ser reformulado sempre que houver necessidade. A autora contribui que:

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

Nesta perspectiva podemos entender o planejamento como um guia que nos conduz e que instiga a reflexão sobre a própria prática pedagógica, ou seja, o ato de planejar pode ser visto também como um momento de aprendizagem.

Por isso:

como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca de causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (Ostetto, 2000, p. 178).

Aqui precisamos refletir sobre a necessidade de, em meio ao planejamento, olhar para a realidade das crianças. Ao apresentar um planejamento baseado em temas, a autora diz que “[...] os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido” (Ostetto, 2000, p. 185). Assim entendemos a importância do professor em estar aberto e sensível ao ponto de perceber os interesses e necessidades das crianças.

Após alcançarmos certas compreensões sobre o planejamento na Educação Infantil, precisamos nos aproximar de algumas questões presentes na BNCC (Brasil, 2018). Como visualizamos no tópico anterior, a BNCC tem como uma das suas funções, nortear os diferentes currículos das escolas brasileiras. Aqui falamos em diferentes currículos, pois as escolas estão presentes em vários territórios com realidades distintas.

Em um breve relato sobre a etapa de Educação Infantil, o documento prevê que as escolas:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (Brasil, 2018, p. 36).

Embora não exista um parágrafo no documento ou excerto que exemplifique a necessidade de se considerar nas atividades escolares e no planejamento, questões sobre o território no qual as crianças vivem, é notável o objetivo de promover experiências que desafiem as crianças e as aproximem de suas próprias realidades. Neste sentido, Redin e Barbosa (2012), aponta direções sobre o ato de planejar, uma delas é “investigar a realidade: que valores, crenças, posturas estão presentes/ausentes na escola, na comunidade e em seu entorno?” (Redin; Barbosa, 2012, p.28).

Neste ponto destaca-se novamente o importante papel do professor a fim de garantir que sejam desenvolvidas propostas que consideram os direitos de aprendizagem das crianças, seus interesses e necessidades em relação à comunidade onde vivem.

Não podemos pensar apenas no papel do professor, mas no da escola em sua totalidade, essa precisa estar próxima da realidade de suas crianças para poder enfrentar desafios e preconceitos e assim, cumprir sua função social.

#### **2.4 O projeto político pedagógico: algumas definições e a sua relação com o território.**

Na busca de produções sobre o tema, encontramos contribuições nos autores Dias, Arruda, Aguiar, (2019), Silva (2021), Souza (2016), Veiga (1998) e Veiga e Fonseca (2008) que fornecem estudos capazes de nos elucidar sobre como se constitui o PPP da escola e quais são suas relações com o território.

Instituída a LDB (Brasil,1996), está em seu Art. 14 a apresentação das normas de gestão democrática e no seu inciso I, prevê a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil,1996), o PPP é um documento com caráter legal e político que apresenta a

identidade da Instituição Escolar, sua missão e propósito para com a educação e comunidade.

Sobre o PPP:

é imprescindível que a escola construa, entre os vários desafios com que se depara, um trabalho pedagógico estruturado a partir do diagnóstico da realidade local, das expectativas dos sujeitos que a compõem, de forma coletiva e democrática. Nessa perspectiva, consideramos que o PPP pode ser pensado como um processo de permanente reflexão e discussão no cotidiano escolar (Silva, 2021, p. 41).

Considerando a importância deste documento para a organização da instituição, nos colocamos em reflexão com Veiga e Fonseca (2008), que apresenta um ponto de vista emancipatório sobre o PPP:

para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (Veiga; Fonseca, 2008, p. 56).

Neste sentido, o PPP não se caracteriza apenas como um documento construído na obrigatoriedade ou no cumprimento de uma tarefa burocrática, mas como necessário para refletirmos sobre a realidade, a organização do espaço e o tempo escolar.

Ao consideramos sua dimensão política, este deve ser pensado e elaborado coletivamente pela instituição, com a participação de diferentes grupos e segmentos presentes no espaço escolar, alguns deles são: equipe de gestão, professores, auxiliares, famílias, entre outros.

Com isso,

pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de uma escola consciente e possível (Veiga; Fonseca, 2008, p. 57).

Dessa forma, podemos compreender a importância de um projeto (planejamento) de escola pensado e construído de forma participativa e coletiva, onde todos os segmentos compreendem que tipo de escola almejam, qual a sua função social e para quem ela é pensada. Neste mesmo sentido, Veiga e Fonseca (2008), contribuem:



toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza *participativa* deve ter por base o exercício do diálogo. Uma das dificuldades para o desenvolvimento de formas políticas de participação e diálogo é a existência da cultura autoritária no interior das organizações fragilizadas (Veiga; Fonseca; 2008, p. 59).

Aqui surge a necessidade de os diferentes segmentos da instituição escolar unirem-se para juntos discutir, participar, avaliar e repensar a escola que almejam, tornando, através do diálogo, o PPP como um documento verdadeiramente político e democrático.

Todo esse processo de planejamento nos mostra que o PPP pode ultrapassar o objetivo de apenas constituir-se como documento de identidade da escola, pois para Souza (2016, p. 235) “o processo de construção do projeto político-pedagógico pode contribuir, portanto, para a constituição das identidades dos sujeitos, nas dimensões sociais, éticas e políticas, em uma perspectiva crítica”. Uma vez que, estes contribuem ativamente na elaboração desse documento, participando de um exercício de cidadania e partilhando de suas próprias identidades.

O PPP é um documento que nasce a partir de um diagnóstico da realidade local, por esse motivo precisamos considerar a sua imensa importância, principalmente em espaços escolares situados em territórios de vulnerabilidade social. Sendo esses espaços marcados pelas grandes desigualdades e outros fatores relacionados a vulnerabilidade, surge aqui a demanda de um PPP construído coletivamente, que busque investigar, compreender e pensar estratégias capazes de combater as diversas questões que interferem na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste sentido:

o trabalho da gestão para com o PPP da escola é um projeto que necessita da participação e colaboração de todos, pois precisa se considerar as condições socioeconômicas na qual a escola encontra-se inserida, para que se possa pensar em programas/ações específicos frente às demandas dos estudantes na perspectiva de evitar-se a evasão e o fracasso escolar (Dias; Arruda; Aguiar, 2019, p.13).

Um documento construído na coletividade, pode contribuir para existência de uma escola pensada para a comunidade, que considera sua realidade, seus desafios e necessidades.

### 3 METODOLOGIA

Com o intuito de identificar como se constitui o planejamento pedagógico dos professores de uma escola de Educação Infantil, localizada em um território de vulnerabilidade social no município de Porto Alegre - RS, realizei uma pesquisa qualitativa a partir da análise documental. Assim, “a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Fávero; Centenaro, 2019, p.170).

Os documentos utilizados para a pesquisa são o Projeto Político Pedagógico (2020) da escola e os planejamentos pedagógicos dos professores de duas turmas, sendo de maternal 2 e jardim A. Sobre os documentos:

em uma pesquisa científica que se realiza tendo como fonte de dados documentos diversos, três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam (Junior *et al.*, 2021, p. 44).

Para ter acesso aos documentos, mostrei previamente para a coordenadora pedagógica da escola a carta de anuência que apresenta a pesquisa. Posteriormente, solicitei a ela o compartilhamento dos documentos via e-mail, pois estes estão disponíveis em pastas do Google Drive.

Escolhi o PPP da escola como um dos documentos para análise, pois entendo que este é um planejamento macro que apresenta dados importantes sobre a realidade e organização da instituição. Ele, também, contém elementos capazes de nos ajudar a compreender como se constitui o planejamento pedagógico dos professores.

Os planejamentos pedagógicos selecionados, correspondem ao período de outubro a novembro de 2023, tendo em vista que a partir do mês de agosto o documento assumiu uma nova estrutura, sendo realizado em tabelas do Google Docs. A turma de maternal 2 corresponde a etapa creche com 16 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, atendidas por duas professoras. Ambas possuem formação no curso normal - magistério e estão cursando pedagogia EaD (educação à distância). Uma das professoras atua há 5 cinco anos na instituição e a outra há 5 meses.

A turma de jardim A corresponde a etapa da pré-escola com 18 crianças na faixa-etária de 4 a 5 anos, atendidas por um professor que possui formação no magistério. Este atua há 4 meses na instituição.

Para a análise do PPP realizei a leitura em arquivo PDF, onde destaquei trechos que evidenciam a forma de organização da escola, sua realidade e a suas concepções sobre a educação na primeira infância. Na análise dos planejamentos, em meio à leitura, realizei destaques nos trechos que trazem à tona a intencionalidade pedagógica e as propostas, pois se caracterizam como peças-chave para a estrutura do planejamento.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

A presente análise será apresentada a partir de categorias que, no meu ponto de vista, tiveram maior destaque nos documentos. Em relação ao PPP, destaco excertos relacionados ao território onde a escola está inserida e questões sobre as famílias atendidas. Logo, apresento excertos atribuídos à proposta pedagógica, organização do planejamento, interesse e necessidades das crianças.

Sobre os planejamentos, apresento dados referentes à intencionalidade pedagógica e propostas desenvolvidas. Toda a análise foi embasada e construída a partir do referencial teórico e das minhas reflexões como professor da escola e autor deste trabalho.

### 4.1 Escola, seu território e suas famílias: algo a ser considerado

Ao considerarmos o PPP um documento com caráter identitário da escola, que visa partir de um diagnóstico da realidade local, precisamos identificar quais elementos caracterizam este lugar. Sendo um território de vulnerabilidade social, Dias, Arruda e Aguiar (2019), nos dizem que:

[...] é preciso fazer o diagnóstico da situação de risco em que a criança e o adolescente encontram-se e perceber de que forma o cotidiano das crianças influencia no seu aprendizado e desenvolvimento e até que ponto o que acontece em sua volta influencia na sua aprendizagem e como as situações de conflito vão desempenhar no seu cotidiano. A negação dos aspectos estruturantes que o sujeito precisa para sua vida, tais como: educação, saúde, lazer e cultura, desenvolvem/criam uma situação de perigo e torna esses indivíduos mais suscetíveis a cometerem delitos e a serem expostos a situação de perigo (Dias; Arruda; Aguiar, 2019, p.11).

Com isso apresento excertos do PPP que formulam o texto de diagnóstico do território onde a escola está inserida.

constituída em uma área íngreme do Morro Santa Tereza, sendo muito precária em termos de serviços de infraestrutura e saneamento básico, onde a inexistência de vias públicas inviabiliza o acesso de bens e serviços para comunidade (PPP, 2020, p.8).

Após apresentar um pouco da situação geográfica, o documento segue:

no entorno da escola há um minimercado, Escola de Ensino Fundamental, empresas de telefonia, condomínios residenciais, ferragem, escola de

educação infantil e o mirante do morro XXXXX<sup>2</sup>. E inseridos na comunidade existem outros estabelecimentos, dentre eles: Lancheria, minimercado, templos religiosos e casa noturna (PPP, 2020, p.8).

Ao lermos os trechos apresentados, infelizmente é possível identificarmos um diagnóstico, realizado amplamente, sem dar atenção para as redondezas que cercam a escola e diferentes aspectos que caracterizam o território de vulnerabilidade social no qual está inserida.

Para a escola poder elaborar estratégias que sejam eficazes para o acolhimento das famílias e ensino das crianças, ela precisa ir a fundo na sua realidade, buscando compreender quais elementos definem seu território. Segundo Giusto e Ribeiro (2019):

a vulnerabilidade social no território não pode ser captada por uma variável somente, como a de renda, por exemplo. Para a caracterização de situações de vulnerabilidade social devem-se considerar, além dos indicadores de renda familiar, outros referentes à escolaridade, saúde, condições de inserção no mercado de trabalho, acesso aos serviços prestados pelo Estado e oportunidades de mobilidade social (Giusto; Ribeiro, 2019, p.4).

A busca pela identificação desses elementos pode qualificar o diagnóstico do território, mostrando caminhos a serem percorridos para elaboração do PPP, em que estarão presentes os objetivos e metas da escola. Como conheço a realidade do local da escola onde o estudo é realizado, posso informar alguns pontos que caracterizam o território de vulnerabilidade. Ao caminharmos nos arredores é possível visualizar muita poluição, esgoto a céu aberto, animais abandonados e o tráfico de drogas muito próximo ao portão da escola.

Para muitas pessoas, mas principalmente para aquelas que moram neste território, a situação de violência não chama a atenção. Esta é muito comum no dia a dia da comunidade. Por diversas vezes ouvimos gritos da palavra “chuva”, que tem como significado, a chegada da polícia. Em seguida, escutamos pessoas correndo pelo corredor de acesso<sup>3</sup> e até mesmo troca de tiros.

No primeiro mês em que iniciei como professor na escola, ficava assustado ao ouvir tiros e pedia para que as crianças se afastassem das paredes que tem divisa com o corredor. Algumas vezes, elas riam e me chamavam de exagerado,

---

<sup>2</sup> Escolhi suprimir o nome do morro para não identificar a instituição de ensino.

<sup>3</sup> Este é o corredor de acesso para a escola, ele tem divisa com as paredes do refeitório e duas salas de aula

outras, identificavam quando era som de tiro ou foguete. Com o passar do tempo, fui me acostumando com a realidade. Esses são alguns dos vários fatores que caracterizam o território de vulnerabilidade social.

Para dar continuidade a análise do PPP, apresento excertos do documento que mostram um certo conhecimento sobre a realidade e estrutura das famílias, além da vontade de aproximá-las da vida escolar das crianças.

de modo geral as famílias necessitam ser estimuladas diariamente para se tornarem atuantes no processo escolar de seus filhos, pois sofrem, em sua estrutura, a influência do contexto de carência financeira. Nessa realidade a cultura, a formação e o ensino não são prioridades, desta forma acabam não acompanhando o processo escolar de seus filhos (PPP, 2020, p.8).

No mesmo sentido, o documento apresenta que:

no que se refere ao grau de instrução, grande parte dos familiares possui apenas o ensino fundamental incompleto. Apresentam um núcleo familiar composto por mãe e irmãos, onde a característica marcante dentre as famílias é a influência afetiva ligada à pessoa do sexo feminino (mãe, avó, tia...), levando em consideração que poucas crianças conhecem e/ou mantêm contato com o pai (PPP, 2020, p.9).

Após apresentar questões relacionadas aos contextos e dinâmicas familiares, o documento prevê que:

o ambiente escolar deve ser uma extensão na vida da criança que complete o ambiente familiar, sendo este agradável e gerador de afeto. Quando falamos em educação de crianças, podemos salientar duas partes importantes nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança para que se torne um cidadão crítico e responsável (PPP, 2020, p.9).

A partir dos excertos, conseguimos identificar a vontade que a escola tem em aproximar as famílias da vida escolar das crianças, mas no documento não foram encontradas quais são as estratégias e iniciativas pensadas para haver essa aproximação. Este é um ponto importante para ser refletido entre o grupo escolar e comunidade na próxima reelaboração do documento.

Incentivar e valorizar a participação das famílias na vida escolar das crianças, pode ser um meio de aproximá-las ainda mais da escola. Para isso, é necessário um trabalho em conjunto entre direção, professores e demais colaboradores. Uma sugestão, seria, encontrar no planejamento pedagógico um meio de convidar pais

e/ou responsáveis a participar de propostas desenvolvidas com as crianças, tendo em vista o cuidado de não pedagogizá-los.

Outra forma seria encontrar meios para as famílias poderem participar da elaboração do PPP, entendendo que este é um documento democrático e participativo. Neste sentido:

ao caracterizar-se como instrumento que, intencionalmente, possibilita um repensar da ação educativa, o projeto político-pedagógico leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno e da sociedade estão em permanente transformação (Souza, 2016, p.229).

Propor a participação das famílias e de outros segmentos da instituição, proporciona um entendimento do lugar escola e quais são os seus propósitos.

#### 4.1.2 Proposta pedagógica, planejamento, interesses e necessidades das crianças

Com o intuito de dar continuidade a análise, busquei por informações relacionadas a proposta pedagógica da escola e a organização do planejamento pedagógico. Os excertos apresentados foram retirados do PPP e estão presentes nos capítulos: referencial teórico, planejamento e organização da ação educativa.

Para apresentar e refletir sobre a proposta pedagógica da escola, trago excertos presentes no referencial teórico do documento:

a escola também realizou uma adequação na proposta pedagógica, passando a seguir a pedagogia sócio interacionista unificando com os princípios da pedagogia<sup>4</sup> XXXX e as inspirações de Reggio Emilia (PPP, 2020, p.7).

Ainda contribuí que:

dentro da abordagem de Reggio Emilia (1999) para a educação infantil fica claro que a criança é um ser cheio de criatividade, espontaneidade e muito curioso, e que sempre que ela estiver inserida em situações de pesquisa e debate, os questionamentos sobre si e tudo a sua volta vai torná-la mais participativa e crítica, tornando-se um cidadão ciente de seu papel na sociedade. Contudo, buscamos ter uma pedagogia voltada para a escuta (PPP, 2020, p.8).

---

<sup>4</sup> O excerto foi suprimido pois ele apresenta os princípios da pedagogia da instituição e poderia expor a identidade da escola, onde o estudo foi realizado.

Após realizar buscas por fontes que pudessem explicar um pouco sobre Reggio Emilia, deparei-me com o livro “As cem linguagens das crianças” de Caroly Edwards, Lella Gandini e George Forman, que apresenta aspectos e princípios sobre a abordagem. Com isso:

Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomamos com um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e criatividade, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em sistema municipal de cuidados infantis operado em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p.23).

Ao apresenta uma pequena introdução sobre a abordagem Reggio Emilia, é importante destacar que o PPP, não apresenta em seu texto informações e referências sólidas que possam informar ao leitor, quais são os princípios da abordagem e como ela é desenvolvida no ambiente escolar.

Infelizmente, percebe-se no cotidiano da escola, uma imensa dificuldade por parte do grupo de professores, de entender e desenvolver a abordagem em seu planejamento. Assim como está dito no excerto do documento, a escola segue “inspirações” de Reggio Emilia, mas quais são elas?

Nas formações e alinhamentos pedagógicos, em alguns momentos, conversamos de forma rápida sobre a abordagem, sem muitos esclarecimentos. A escola dispõe do mesmo exemplar do livro que utilizei como referência, este fica disponível na sala dos professores, sem muita procura, ao lado de muitos outros relacionados ao campo da educação.

Dando continuidade à análise, em seguida apresento excertos presentes no texto do referencial teórico e planejamento do PPP. Esses excertos nos ajudam a



compreender como é pensado e organizado o planejamento pedagógico dos professores.

Sobre o planejamento:

prioriza um olhar educativo, voltado para as necessidades e características das crianças, sempre respeitando sua faixa etária e proposta pedagógica, com isso proporciona uma nova perspectiva de vida para essa comunidade (PPP, 2020, p.8).

A respeito de sua estrutura e organização:

acontecem mensalmente. Planeja-se: as atividades a serem realizadas junto às crianças; o desenvolvimento dos projetos; as ações pedagógicas; o atendimento das demandas apresentadas pelas crianças e a jornada (rotina) das crianças. O planejamento da equipe é elaborado em uma planilha no Google Drive, onde após a revisão da coordenação pedagógica a planilha é impressa e anexada no caderno de registro diário de cada turma. A análise e avaliação do Planejamento da Equipe de Educadores é realizada quinzenalmente, pela Coordenação Pedagógica na própria planilha google drive. A devolutiva da avaliação é feita em reuniões de equipe mensais pela Coordenação Pedagógica, quando são retomados os apontamentos feitos nos registros de planejamento. Nessas reuniões busca-se propor a reflexão sobre o que foi destacado pela coordenação pedagógica. Sempre que necessário e pertinente são feitas sugestões de mudança e recondução do planejamento (PPP, 2020, p.21).

Como foi apresentado na metodologia, em agosto de 2023 o documento assumiu uma nova estrutura e vem sendo realizado no formato de tabela do Google Docs. É relevante dizer que essa nova estrutura é fruto de muitos pedidos e reivindicações por parte dos professores, pois estes tinham muitas dificuldades ao utilizar o Google Planilhas, além de serem exigidas muitas informações e atividades descritas, que tornavam o ato de planejar maçante e cansativo.

Ao se refletir sobre o primeiro excerto, entende-se que o planejamento nasce a partir da observação e envolvimento do professor no dia a dia com as crianças, onde as necessidades, características e interesses delas são o fio condutor.

“Os planejamentos devem partir do interesse das crianças”. Essa é a frase que muitos professores escutam nos momentos de formação e/ou atendimento realizado com a coordenação pedagógica da escola. Por diversas vezes, e até mesmo hoje, me permito questionar a coordenação e outros segmentos da escola, como podemos prever os interesses e necessidades de um grupo de crianças com um mês de antecedência? Tendo em vista que, no dia vinte de cada mês, nós professores precisamos apresentar o planejamento do mês seguinte. Mesmo com

muitas conversas e argumentos sustentados na literatura acadêmica e na BNCC, a equipe de coordenação mantém tal organização.

Colocando-nos em reflexão sobre o ato de planejar, Redin e Barbosa (2012), afirma que:

nossa ação pedagógica precisa ser pensada. Muitas vezes desconstruindo paradigmas, rompendo algumas barreiras para poder experienciar novas alternativas. Se vivemos em uma sociedade contemporânea em crise e acreditamos na educação das crianças ou no tempo e espaço em que elas ficam na escola como uma das alternativas para ressignificar o mundo onde vivemos, precisamos tornar os saberes mais próximos dos sabores, precisamos ousar em nossos sonhos, lançando mão de outros recursos que nos tornam sujeitos capazes de assombrar-se com o corriqueiro e vislumbrando saídas apontadas pela estesia (Redin; Barbosa, 2012, p. 22).

Em suas lindas palavras, a professora nos mostra a importância de um planejamento pensado a partir de nossa estesia, ou seja, da nossa capacidade de sentir, de nossa sensibilidade. Ainda contribui que:

planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento (Redin; Barbosa, 2012, p.22).

Professores e crianças precisam atuar juntos, onde os pequenos apresentem ideias, caminhos, dúvidas, interesses; e professores consigam ser mediadores desse processo. Voltando à reflexão para o excerto que apresenta como o planejamento é avaliado pela coordenação pedagógica, posso contribuir que, infelizmente, esta avaliação não é tão eficaz, pois ao consideramos todas as demandas existentes no ambiente escolar, muitas vezes falta tempo e espaço para o diálogo entre coordenação e professores. O que acaba, muitas vezes, tornando o planejamento, uma tarefa meramente burocrática.

#### **4.2 Planejamento: a intencionalidade pedagógica nas propostas desenvolvidas**

Antes de apresentar uma análise sobre planejamentos pedagógicos é necessário reforçar que, conforme anunciado no início deste trabalho de conclusão de curso, a BNCC se caracteriza como um documento norteador dos currículos das escolas brasileiras. Este documento é dividido em três etapas, sendo elas a da

Educação Básica. Aqui, dedico a análise dos planejamentos utilizando referências deste documento, encontradas na etapa de Educação Infantil.

Como foi apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, os eixos que estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nesta etapa, são as interações e brincadeiras. Estes eixos, alinhados com competências gerais da Educação Básica, apresentam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças na Educação Infantil (Brasil, 2018). São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes estão garantidos nos cinco campos de experiência que organizam o currículo nesta etapa.

Sobre a organização do currículo na Educação Infantil:

[...] na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 456).

Toda essa estrutura, que apresenta os objetivos de aprendizagem organizados conforme as diferentes faixas etárias, em consonância com as necessidades e interesses das crianças que devem ser percebidas no cotidiano escolar, determinando a intencionalidade pedagógica do planejamento.

Na BNCC, contempla-se a concepção de criança:

essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos, se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p.38).

Ao entendermos a necessidade da “intencionalidade educativa”, ou como é mais conhecida, intencionalidade pedagógica, no planejamento, gostaria de comentar rapidamente sobre sua estrutura:

Sendo realizado em tabelas do Google Docs, este apresenta dados de identificação da turma, nome do projeto, intencionalidade pedagógica e cinco colunas que representam os dias da semana. Nas colunas, estão descritas as

propostas que serão desenvolvidas e a identificação dos campos de experiência que se relacionam. Logo abaixo, encontra-se um espaço dedicado para o feedback da coordenação.

A seguir, trago excertos da intencionalidade pedagógica e das propostas desenvolvidas no planejamento da turma de maternal 2 no mês de outubro:

#### Quadro 1 – Excerto de planejamento<sup>5</sup>

*Ao perceber que algumas crianças da turma do M2 ainda têm dúvidas ao identificar as cores, as educadoras irão aproveitar o mundo colorido do circo e deixar o aprendizado mais criativo e divertido. Com isso estaremos estimulando a concentração e ampliando o vocabulário das crianças (Professoras M)<sup>6</sup>*

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material empírico (2023).

Logo apresento algumas propostas pensadas a partir dessa intencionalidade pedagógica:

#### Quadro 2 – Excerto de planejamento

Proposta pensada para terça-feira (semana 1):

*Aproveitando o mundo colorido do circo vamos realizar uma atividade colocando bolinhas de plástico coloridas dentro de uma bacia com água e as crianças terão que pegá-las com uma concha grande e transportar para outra bacia que estará vazia (Professoras M).*

Organizada para segunda-feira (semana 2):

*As educadoras irão disponibilizar para as crianças algumas fitas coloridas de tnt, as crianças poderão pegar as fitas com as cores que mais gostam, a educadora vai prender as fitas em alguns pedaços de galhos de árvore e convidaremos as crianças a dançar fazendo movimentos com as fitas". (Professor M)*

Planejada para quinta-feira (semana 3):

*Sobre a mesa de luz as educadoras irão colocar alguns papéis com desenhos de vários formatos e traçados, e as crianças irão pegar tampinhas coloridas de garrafa e colocar sobre a linha do desenho. Em seguida, as educadoras irão fazer uma pilha de copos de plástico e cada criança pegará uma bolinha de plástico colorida e jogar para derrubar a*

<sup>5</sup> A escolha por quadros pareceu a melhor opção para diferenciar os planejamentos analisados (material empírico) do referencial teórico. A escolha por modelo de citação longa poderia confundir a leitura.

<sup>6</sup> Professoras M: abreviação para professoras do maternal

*pilha de copos* (Professor M)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material empírico (2023).

Ao lermos os excertos apresentados, é possível identificar a vontade das professoras em proporcionar para as crianças um momento de aprendizagem lúdico e divertido, onde através da brincadeira, possam aprender e identificar diferentes cores. Todavia, identifica-se um grupo de propostas frágeis, mecânicas e desconectadas, onde todos realizam as mesmas atividades, ao mesmo tempo, sem que haja um momento de experimentação, formulação de hipóteses e interrogações, que permitam que as crianças e professoras possam refletir sobre o que fazem.

Partindo da questão de que o planejamento deve ser pensado a partir das necessidades e interesses das crianças, coloco-me em reflexão com a BNCC, quando apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre o direito de participar:

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).

Entende-se que a criança é um ser crítico e de direitos, que cabe a nós professores organizarmos espaços abertos para o diálogo e escuta. Não podemos nos basear em achismos, dando lugar para práticas engessadas e tradicionais, com início, meio e fim. A seguir, apresento excertos do planejamento de novembro, sendo intencionalidade pedagógica, acompanhada de propostas:

### Quadro 3 – Excerto de planejamento

*Ao perceber que a turma gosta muito de histórias de princesas, príncipes e bruxas, as educadoras resolveram trazer propostas que estimulem a imaginação das crianças e com isso proporcionar oportunidades (a capacidade) de produzirem suas próprias histórias (Professoras M).*

Proposta (semana 1):

*Ao iniciarmos esse novo projeto as educadoras irão receber as crianças fantasiadas de princesa e bruxa, após iremos fazer uma roda de conversa para explicar sobre o novo*

*projeto, as educadoras irão trazer para as crianças figuras de algumas princesas, bruxas e príncipes. Através das figuras mostradas faremos questionamentos: o que uma princesa pode fazer? E o príncipe? E a bruxa?. Conforme forem respondendo iremos anotar no caderno suas falas para depois fazer um cartaz e expor no corredor as falas das crianças (Professoras M).*

Proposta planejada para (semana 2):

*“Vamos fazer uma roda de conversa para explicar para as crianças as propostas deste mês. Iniciaremos com a história da linda rosa juvenil, as educadoras irão colocar um vídeo com a história para as crianças conhecerem. As educadoras irão convidar as crianças para reproduzir a história no pátio da escola” (Professoras M).*

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material empírico (2023).

Novamente nos deparamos com uma intencionalidade pedagógica superficial, acompanhada de propostas pouco significativas e que não atribuem muito sentido às crianças. Nota-se que, de certa forma, as professoras organizaram um momento para diálogo com a crianças, mas a forma, como foi descrita a proposta, utilizando fotos de princesas, príncipes e bruxas, questionando as crianças sobre o que estes podem fazer, talvez corrobore com estereótipos já presentes em algumas produções da literatura infantil.

Ao dar continuidade a essa análise, apresento trechos com intencionalidade pedagógica e propostas referentes ao planejamento do mês de outubro da turma de jardim A.

#### Quadro 4 – Excerto de planejamento

*Ao observar as crianças em sala notamos a curiosidade e interesse das mesmas em conhecer o nome das cores em diversos objetos e coisas. Então ao conversarmos em roda com as crianças, vimos a importância de propiciar as mesmas a visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem o universo das cores. Então a nossa intenção é que as crianças utilizem as cores para expressar ideias e sentimentos para outras pessoas, utilizando linguagens como gravuras, desenhos e pinturas, mostrando assim o colorido do nosso mundo (Professor J<sup>7</sup>).*

Proposta elaborada na semana 1:

<sup>7</sup> Professor J: abreviação para professor da etapa Jardim.

*Na sala, em roda, o educador falará com as crianças sobre o "arco-íris": o que é, se já viram. Em seguida, colocar a música "arco-íris" para que as crianças ouçam. Depois o educador irá propor o registro das cores que chamaram a atenção na música, no papel pardo com tinta guache (Professor J).*

Proposta planejada para semana 2:

*Na sala em roda o educador irá propor para as crianças uma pintura com tinta guache, onde as mesmas farão uma cenoura no papel pardo. A parte verde será feita com a palma da mão molhada na tinta verde. A parte laranja as crianças pintarão com tinta laranja. Cada criança fará a sua cenoura. Assim trabalharemos as cores secundárias (Professor J).*

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material empírico (2023).

O universo das cores aparenta ser um tema de muito interesse entre as crianças das duas turmas. Em reflexão sobre a intencionalidade no planejamento da turma de jardim, alinhada com as propostas apresentadas, percebo que o interesse e curiosidade sobre o tema das cores, está no professor e não nas crianças.

As propostas estão organizadas de modo que o professor escolhe o que, onde, como fazer, os materiais, as cores que serão utilizadas, de modo que exclui, quase que totalmente, o protagonismo das crianças. Neste sentido, toda criança deve ter direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p.38).

Cabe a nós pesquisadores e profissionais da educação nos interrogarmos, em que momento este e outros direitos são garantidos às nossas crianças nos espaços escolares. O que elas dizem? Será que conseguem expressar suas ideias e sentimentos através das cores?

Em seguida apresento excertos do planejamento, referentes ao mês de novembro.

#### Quadro 5 – Excertos de planejamento

Intencionalidade pedagógica:

*Ao observar as crianças em sala notamos que ao fazerem a higiene, os mesmos têm desperdiçado muita água. Então ao conversarmos em roda com as crianças, percebemos que ficaram curiosos em saber como que a água iria acabar, pois as crianças ao olharem pela janela da escola, disseram que o "Guaíba" está cheio. Então, reconhecendo a*

*importância da água para todos, a nossa intenção é sensibilizar e conscientizar as crianças sobre o uso racional da água, preservando o meio ambiente (Professor J).*

Propostas organizadas:

*Em sala com a turma, o educador fará com os mesmos um cartaz referente a conservação e preservação da água. Utilizaremos papel pardo ou cartolina, tinta guache e pincel. Nele as crianças pintaram gotas de água e será escrito frases sobre o tema (professor J).*

*Na sala com a turma, será proposto um "Cartaz referente ao desperdício" da água. Utilizaremos papel cartaz ou cartolina. Nele terá para as crianças pintaram uma torneira, e com a palma das mãos (digitais), molhadas na tinta azul. Representando as gotas de água. Também estará escrito no cartaz "feche a torneira para o desperdício (Professor J).*

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material empírico (2023).

Percebe-se que o professor de certa forma é a peça central do planejamento, quando, no lugar, deveriam ser as crianças. Como foi dito na intencionalidade “ao observar as crianças” e depois em roda “ficaram curiosos”, é como se a aprendizagem fosse totalmente conduzida por um só caminho, visando um resultado, apenas.

A escolha de como serão confeccionados os cartazes, os materiais utilizados, as informações escritas, quase que silenciam as crianças. Não estou dizendo que o tema “água e seu desperdício”, não seja importante para as crianças e para o ambiente escolar, mas precisamos problematizar a forma como é desenvolvido. Com certeza as crianças têm muito a contribuir. Neste sentido, para Redin e Barbosa (2012):

não podemos pensar um jeito de planejar duro, fechado, “correto”, ordenado, hierarquizado, próprio dos currículos escolares tradicionais, quando ao nosso redor o mundo é um turbilhão de acontecimentos, descobertas, problemas, esperando soluções sábias (Redin; Barbosa, 2012, p.26)

A criança, enquanto um ser crítico e em constante desenvolvimento, consegue expressar opinião, propor ideias e pensar diferentes formas, mas para isso, precisamos escutá-la.

Após a análise realizada sobre os planejamentos, percebe-se uma dificuldade por parte dos professores em se organizar na própria estrutura do documento.



Muitas colunas estavam em branco, deslocadas mas, principalmente, a área reservada para os feedbacks da coordenação, estavam todas em branco. O que nos mostra uma certa divergência na forma como é apresentada a organização do planejamento pedagógico no PPP da escola.

Ao refletirmos sobre os excertos apresentados nos deparamos com os reflexos de uma educação tradicional, que “procura transmitir à geração seguinte as competências, os fatos, os padrões de conduta moral e social que os adultos consideram necessários para o sucesso material e social dessa geração” (Dewey, 1938). Digo reflexos porque, provavelmente, estes profissionais passaram por esse processo de transmissão do conhecimento e hoje reproduzem práticas fragmentadas.

Estudiosos no campo da primeira infância, Formosinho e Oliveira-Formosinho, mostram a diferença entre pedagogias transmissivas e participativas:

as pedagogias transmissivas definem um conjunto mínimo de informações considerado essencial e perene, cuja transmissão, por si só, permitiria a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. [...] O professor é visto como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido ontem - como elo entre esse conhecimento perpétuo e a criança aprendente. [...] As pedagogias participativas envolvem uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação. Para desenvolver pedagogias participativas é preciso desconstruir o modo tradicional transmissivo (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p.16).

Nas pedagogias participativas encontramos modos de considerar os interesses, as necessidades e realidades das crianças. Estas pedagogias propiciam um currículo adaptado, participativo e que, acima de tudo, atribua sentido à prática pedagógica (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019).

Para isso, torna-se necessário repensar o papel do professor na ação pedagógica, uma vez que “não é método de ensino que ‘faz’ o educador, mas, sim que é o educador que ‘faz e re-faz’ o método de ensino conforme o contexto que esteja atuando” (Rays, 1999, p.227).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, é possível identificar que existem (des)encontros entre o PPP e planejamento pedagógico. Conforme previsto para a organização da sua ação educativa:

[...] opta-se como metodologia de organização da ação educativa a Pedagogia de Projetos. [...] Os projetos são organizados de maneira a contemplar os diferentes Campos de Experiências (BNCC, 2017), enquanto metodologia de aprendizagem em que as crianças são estimuladas a pesquisar, investigar - respeitando o seu tempo e ritmo - a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar e a refletir coletivamente[...] (PPP, 2020, p.22).

No processo de análise, percebeu-se que a estrutura e as informações dos planejamentos pedagógicos estão um pouco distantes, do que é previsto no PPP e na Pedagogia de projetos. Sobre essa pedagogia:

A ideia principal da Pedagogia de Projetos ou também conhecida como Pedagogia por Projetos é fazer com que o ator principal do processo ensino/aprendizagem, o alunado<sup>8</sup>, participe com mais afinco de todo este processo de construção do conhecimento (Guedes *et al.*, 2017, p. 241).

Neste sentido, identifica-se a necessidade de uma reflexão por parte dos profissionais da escola, sendo coordenação pedagógica, professores e outros segmentos, buscando iniciar uma caminhada em prol do mesmo objetivo. Aqui, abro destaque para a importância de um PPP elaborado participativamente, onde os sujeitos da escola e comunidade na qual está inserida têm o direito de fala e escuta, pois:

a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (Veiga, 1998, p.2).

Desta forma, compreendo a importância de um documento que sinalize os interesses e necessidades de sua escola, sendo o seu território, suas crianças,

---

<sup>8</sup> Importante salientar que a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, consideram o termo “crianças” ao invés de aluno.

famílias, professores e demais comunidade. Embora tenham sido feitos estes apontamentos no decorrer do trabalho, a escola, objeto do estudo, é fruto de muita perseverança e resiliência por parte da comunidade na qual está inserida, pois:

a origem da Escola XXXX<sup>9</sup> para atender as crianças da comunidade está ligada à luta de um grupo de mulheres, cujo objetivo era geração de renda e alfabetização de jovens e adultos considerando a mulher um elemento de força decisiva neste contexto (PPP, 2020, p.5).

É possível considerar que o território no qual está inserida a escola e todos os acontecimentos que atravessam a vida das crianças, bem como demais pessoas da comunidade, posso citar um exemplo desses atravessamentos: o momento que um menino identifica o som de um tiro ao lado da sala. A escola ainda cumpre o seu papel social, sendo um espaço de proteção, acolhimento e aprendizagem. E por último, mas não menos importante, o grupo de professores e demais colaboradores. Estes que por vezes se deparam com a mira de uma arma empunhada pela polícia.

Gostaria de compartilhar que, nos finais de tarde, momento em que as crianças estão indo para suas casas, é possível visualizarmos um lindo pôr do sol no rio Guaíba. Este nos energiza e dá esperança, acreditando que um novo dia está por vir, e junto, novas possibilidades. Espero que este trabalho possa trazer contribuições para escola e para comunidade acadêmica, propondo ideias para futuras pesquisas.

---

<sup>9</sup> Trecho suprimido para não identificar a escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, Lilian; HILLESHEIM, Betina. Vulnerabilidade Social. In: FERNANDES, Rosa M. C. Fernandes; HELLMANN, Aline. **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1938. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod\\_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf) Acesso em: 29 nov. 2023.

DIAS, Yasmin C.; ARRUDA, Ana L; AGUIAR, Natália Jimena da Silva. **Enfrentamento da Vulnerabilidade Social na Escola: uma análise a partir dos projetos políticos pedagógicos**. UFPE - Recife: 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. São Paulo: Penso. 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de; PASCAL, Christiane (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, 270p.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di; RIBEIRO, Vanda Mendes. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019026-e019026, 2019.

GUEDES, José Demontier; SOUZA, Antonielle; SIDRIM, Francisca; LIMA, Quenilda. Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 237-256, 2017

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKEBERG, Guilherme Fernano. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões obre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luís César de Queiroz; KATSMAN, Rubem (org.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre. Sulina, 1999.

REDE XXXXXX<sup>1</sup>. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Porto Alegre: 2020.

REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria Carme Silveira. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012

REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. 72 p. – (EaD)

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RODRIGUES, Wallace. Educação infantil e vulnerabilidade social: infância pobre e sem educação formal. **Revista Didática Sistêmica**, v. 18, n. 2, p. 30-42, 2016.

SILVA, Zilda Borges da. **ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente de uma EMEF Inserida no Território de Alta Vulnerabilidade**. 2021.

---

<sup>1</sup> Optei por suprimir o nome da rede que mantém a instituição escolar da pesquisa, de modo a preservar a identidade desta escola.

SOUZA, Maria do Rosário Santos Souza. **A contribuição do projeto político - pedagógico para a formação da identidade das escolas**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, 2016.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, v. 17, n. 71, 2000.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, XXXXXXXXXXX, coordenadora da Escola XXXXXXXXXXXXX, declaro estar ciente de que Vergílio Gabriel da Silva, orientado por Daianny Madalena Costa, efetuará a pesquisa intitulada **“ISSO É TIRO, PROFESSOR”, a escola de Educação Infantil em território de vulnerabilidade social**, no período entre julho a novembro, visando Identificar como se constitui o planejamento pedagógico dos professores a partir da análise desse na escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A metodologia prevista consiste na análise de documentos (PPP) e planejamento pedagógico dos 3 professores da instituição.

O pesquisador assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Porto Alegre, 10 de julho de 2023

---

Coordenadora. XXXXXX  
Da Escola de Educação Infantil XXXXXXXX