

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO  
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Yara Braz Vieira

**A participação docente no Planejamento Pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais**

Juiz de Fora

2025

Yara Braz Vieira

**A participação docente no Planejamento Pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Rosa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2025

Vieira, Yara Braz.

A participação docente no planejamento pedagógico da educação infantil : Estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais / Yara Braz Vieira. -- 2025.

144 f.

Orientadora: Ana Rosa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de

Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Planejamento Pedagógico. 2. Autonomia Docente. 3. Protagonismo Infantil. 4. Educação Infantil. I. Moreira, Ana Rosa Picanço , orient. II. Título.

Yara Braz Vieira

**A participação docente no Planejamento Pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação

Aprovada em 25 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.(a) Dr.(a) Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Miriam Raquel Piazzzi Machado  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Víviam Carvalho de Araújo  
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 11/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por Ana Rosa Costa Picanço Moreira, Professor(a), em 26/03/2025, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Miriam Raquel Piazzzi Machado, Usuário Externo, em 04/04/2025, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Víviam Carvalho de Araújo, Usuário Externo, em 07/05/2025, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2285755 e o código CRC 255EF538.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas em cada etapa desta caminhada e pela constante presença que me guiou e sustentou nos momentos mais desafiadores.

Aos meus pais, Sebastião Luiz e Imaculada, por todo o apoio e por compreenderem minha ausência e meu cansaço. Agradeço, especialmente, à minha mãe por todas as suas orações. Ao meu irmão Samuel, meu orgulho, que torna meus dias mais leves e engraçados.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora de mestrado, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Rosa, que, com sua maestria e dedicação, guiou meu trabalho com excelência. Às Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Viviam e Miriam, que tiveram um papel fundamental na construção deste trabalho. Sou também imensamente grata às queridas Lethycia e Mayanna, que, além de contribuírem significativamente para esta pesquisa, sempre tiveram palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

Sou profundamente grata ao meu noivo, Matheus, um verdadeiro presente na minha vida. Obrigada pela paciência, pelo companheirismo e por compreender minha ausência, mesmo estando ao meu lado. Em todas as lutas, é com você que quero estar!

Às amigas de curso e agora de vida, Mariani, Jaqueline, Sabrina e Valdirene, por compartilharem comigo aprendizados, risos e desafios, tornando essa jornada mais leve. Não faço ideia de como teria sido sem vocês.

Às minhas companheiras de caminhada, Luciene (Nega) e Rosane, pela preocupação, pelo apoio e pelo ombro amigo.

Aos amigos da Escola Nova Aurora, principalmente à Vanessa, pela boa vontade e pelo companheirismo.

Aos professores do curso, que, com dedicação e comprometimento, compartilharam seus saberes, contribuindo significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Por fim, a mim mesma, que sei o quão penoso foi esse processo e quantas vezes quis desistir. Agradeço por ter acreditado em mim, mesmo em meio ao desespero! Escrevo com os olhos marejados, mas com o sentimento de dever cumprido.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e tem como foco a análise da dinâmica do planejamento pedagógico na Educação Infantil em uma escola da zona rural do município de Ubá/MG. A questão central da pesquisa diz respeito à autonomia docente no processo de planejamento, tendo em vista que, na rede municipal de Ubá, o planejamento pedagógico da Educação Infantil é elaborado por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) e posteriormente encaminhado às escolas, onde as professoras o implementam. O objetivo geral do estudo é investigar como se dá o planejamento pedagógico da Educação Infantil na Escola Nova Aurora (ENA). Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever o processo de elaboração do planejamento no âmbito da SME e na escola pesquisada; analisar a sistemática do planejamento buscando compreender a participação docente; e propor ações que promovam autonomia às professoras da Educação Infantil da ENA no desenvolvimento das atividades pedagógicas. A metodologia adotada incluiu análise documental sobre os marcos legais e históricos da Educação Infantil, articulada à discussão teórica sobre planejamento pedagógico, protagonismo infantil e autonomia docente. Os referenciais teóricos centrais foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os trabalhos de Kulmann Jr. (2000), Zanetti (2015), Ostetto (2000), Borba (2007), Oliveira (2011) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019). Como procedimentos metodológicos, realizaram-se uma roda de conversa com professoras da Educação Infantil da Escola Nova Aurora e entrevistas com a supervisora da escola e uma coordenadora da equipe da SME responsável pela elaboração do planejamento. Os resultados indicaram que a dinâmica de planejamento centralizado adotada pela SME reduz significativamente a autonomia docente, dificultando a adaptação das atividades às especificidades das turmas e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade da aprendizagem. Verificou-se, ainda, que o modelo vigente restringe o protagonismo das crianças — princípio fundamental da Educação Infantil segundo os documentos orientadores da política educacional brasileira.

**Palavras-chave:** Planejamento Pedagógico, Autonomia Docente, Protagonismo Infantil, Educação Infantil

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). It focuses on analyzing the pedagogical planning dynamics in Early Childhood Education at a rural municipal school in Ubá/MG. The central issue addressed is the teacher's autonomy in the planning process, given that, in the municipal education system of Ubá, the pedagogical planning for Early Childhood Education is designed by a team from the Municipal Department of Education (SME) and forwarded to schools for implementation by teachers. The general objective of this study is to investigate how pedagogical planning is carried out in Early Childhood Education at Escola Nova Aurora (ENA). The specific objectives include: describing the planning process at both the SME and the school levels; analyzing the planning system to understand teacher participation; and proposing actions that enhance the autonomy of Early Childhood Education teachers at ENA in developing educational activities. The methodology comprised documentary analysis on the historical conception and legal frameworks of Early Childhood Education, alongside theoretical discussions on pedagogical planning, child protagonism, and teacher autonomy. The theoretical foundation includes the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009), the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), and works by Kulmann Jr. (2000), Zanetti (2015), Ostetto (2000), Borba (2007), Oliveira (2011), and Oliveira, Maranhão & Abbud (2019). The empirical investigation involved a focus group with Early Childhood Education teachers at ENA and interviews with the school supervisor and a coordinator from the SME planning team. The findings reveal that the centralized planning model adopted by the SME significantly limits teacher autonomy, restricting their ability to adapt activities to the needs of their students and compromising learning quality. Furthermore, the standardized planning model reduces children's protagonism — a key principle of Early Childhood Education as outlined in national educational policy documents.

**Keywords:** Pedagogical Planning, Teacher Autonomy, Children's Protagonism, Early Childhood Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Pavimento térreo com salas de aula, sala do diretor e secretaria da escola.....	38
Figura 2	- Banheiro de professores e para as crianças feminino e masculino.....	38
Figura 3	- Biblioteca.....	39
Figura 4	- Sala de café.....	39
Figura 5	- Rampa de acessibilidade.....	40
Figura 6	- Sala de vídeo e salas de aula.....	40
Figura 7	- Banheiro de professores e para as crianças feminino e masculino (2º pavimento).....	41
Figura 8	- Pátio coberto.....	41
Figura 9	- Jardim.....	42
Figura 10	- Almoxarifado e salas de aula.....	42
Figura 11	- Quadra coberta.....	43
Figura 12	- Banheiro com acessibilidade para crianças cadeirantes e com necessidades especiais.....	43
Figura 13	- Parquinho.....	44
Figura 14	- Planejamento pedagógico da Educação Infantil na SME/Ubá.....	47
Figura 15	- Criança brincando com a dobradura do sapo.....	53
Figura 16	- Crianças no pátio brincando com a dobradura do sapo.....	53
Figura 17	- Modelo 5W2H.....	96

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	- Cursos de capacitação ofertados em 2023.....	36
Tabela 1	- Quantitativo de estudantes da Escola Nova Aurora, por etapa de ensino, em 2023 .....	45
Quadro 2	- Perfil dos participantes da pesquisa profissionais entrevistados.....	73
Quadro 3	- Ações propositivas por eixo de análise.....	95
Quadro 4	- Descrição dos termos do modelo 5W2H.....	96
Quadro 5	- Síntese das ações propositivas.....	98
Quadro 6	- Organização das rodas de conversa.....	101
Quadro 7	- Possíveis temas para capacitação das professoras da Educação Infantil.....	103
Quadro 8	- Divisão da jornada de trabalho semanal das professoras do Ensino Fundamental.....	107
Quadro 9	- Divisão da jornada de trabalho semanal das professoras da Educação Infantil.....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DOEI	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENA	Escola Nova Aurora
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Atendimento Educacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDE	Secretaria Estadual e Distrital de Educação

SME            Secretaria Municipal de Educação  
UFJF           Universidade Federal de Juiz de Fora  
TCLE          Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL .....</b>	<b>16</b>
2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	16
2.2 MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBÁ – MINAS GERAIS.....	28
2.4 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA NOVA AURORA .....	37
<b>3 COMPREENDENDO O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA NOVA AURORA (ENA) .....</b>	<b>56</b>
3.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	56
3.2 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	62
3.3 PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	65
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO – CAMINHOS DA PESQUISA.....	70
3.5 ANÁLISE DE DADOS: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA PARA PROMOVER A AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>93</b>
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....	96
4.1.1 Roda de conversa: início de um planejamento participativo.....	100
4.1.2 Capacitação para as professoras da Educação Infantil: protagonismo da criança	102
4.1.3 Implementação do horário extraclasse .....	106
4.1.4 Utilizar o horário extraclasse para reuniões individuais com a supervisora.....	109
4.1.5 Reuniões coletivas e formação continuada – Módulo II .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	122
ANEXO B – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SME UBÁ – 3ª SEMANA/ OUTUBRO	123
APÊNDICE A – PLANO DE AULA 3ª SEMANA/OUTUBRO .....	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A SUPERVISORA ..	135

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO .....	136
APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....	137
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A SUPERVISORA .....	138
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO.....	140
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....	142

## 1. INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico da Educação Infantil é um instrumento essencial para o trabalho do professor, tendo como objetivo promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, de forma intencional e com qualidade. Segundo Ostetto (2000), a intencionalidade pedagógica está diretamente ligada à atenção dedicada ao planejamento. Diante disso, surgem algumas questões: como esse planejamento é elaborado? Quais aspectos são considerados? Este trabalho busca responder a essas e outras questões relevantes ao tema.

Sou<sup>1</sup> graduada em Licenciatura Plena em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa desde julho de 2015. Desde 2016, atuo na rede pública de ensino como professora de Educação Infantil. Em julho de 2022, comecei a trabalhar na Escola Nova Aurora<sup>2</sup> (ENA), localizada na zona rural de Ubá, Minas Gerais, onde, desde então, exerço a função de professora regente do primeiro período.

Desde o início, o planejamento pedagógico do município me chamou a atenção por ser bastante diferente daquele que vivenciei durante a graduação e do que estava familiarizada em outro município. Sinto que a atuação do professor, diante desse planejamento, torna-se engessada, sem espaço para considerar as diversidades encontradas em sala de aula. Além disso, percebo que a forma como o planejamento é estruturado mecaniza a Educação Infantil, restringindo a autonomia do docente e o desenvolvimento integral das crianças. Essas inquietações em relação ao planejamento pedagógico me instigaram a desenvolver esta pesquisa.

A educação oferecida pelo município de Ubá funciona em rede, na qual todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguem o mesmo planejamento, de acordo com o ano escolar. Esse planejamento é elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), por uma equipe de apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME), composta por oito supervisoras efetivas, que são lotadas nas escolas municipais, mas cedidas à SME para elaborar os planejamentos e enviá-los às escolas.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação quando usarmos a primeira pessoa do singular estamos nos referindo à autora principal desse texto, suas experiências, impressões e pensamentos.

<sup>2</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da escola e dos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que os professores regentes não participam da elaboração desse planejamento. No caso da Educação Infantil, ele já é entregue com as atividades que devem ser realizadas em sala de aula. Diferentemente do Ensino Fundamental, no qual há um planejamento padrão, mas os professores têm autonomia para definir suas atividades, na Educação Infantil o planejamento é estruturado previamente, determinando todas as atividades a serem realizadas, sem possibilidade de adaptações conforme a realidade da turma.

Atuando como professora de Educação Infantil há pelo menos nove anos em outro município e há pouco mais de dois anos no município de Ubá, percebo muitas diferenças em relação ao planejamento pedagógico. Como mencionado anteriormente, o planejamento da Educação Infantil em Ubá é elaborado por uma equipe de supervisoras que atuam na sede da SME. Esse planejamento é enviado às supervisoras escolares, que têm a responsabilidade de repassar o documento às docentes. As professoras<sup>3</sup> da Educação Infantil recebem o planejamento mensal contendo habilidades e objetivos a serem alcançados, bem como as atividades que devem ser desenvolvidas para atingir esses objetivos.

As professoras da Educação Infantil na rede municipal de Ubá não possuem horário extraclasse, conforme previsto em lei, para realizar a hora de trabalho pedagógico. Dessa forma, as reuniões de repasse do planejamento ocorrem durante o horário de aula, de forma breve e sem um momento adequado para discussões e trocas, já que, durante essas reuniões, as crianças ficam sob os cuidados da professora eventual, da monitora ou da estagiária.

Diante desse contexto, cabe aos docentes apenas organizar a distribuição das atividades previamente previstas ao longo da semana, sem abertura para propor ou desenvolver outras atividades que não estejam incluídas no planejamento enviado pela SME. Esse planejamento é extenso e contém muitas atividades direcionadas. Além disso, a SME desenvolve alguns projetos cujas atividades não constam no planejamento inicial. Por esse motivo, a supervisora da escola seleciona quais atividades devem ser priorizadas e, caso haja tempo disponível, as professoras podem desenvolver atividades que considerem relevantes para as crianças.

No entanto, devido à grande quantidade de atividades previstas, elas são realizadas em um curto período de tempo, sem respeitar o ritmo individual das crianças na assimilação do

---

<sup>3</sup> Usamos o termo “**professoras**” no feminino nesse estudo de caso porque todas professoras da Educação Infantil, que participaram da pesquisa, são mulheres.

que está sendo proposto. Além disso, observa-se que as crianças sentem falta de momentos de brincadeiras livres, nos quais podem decidir como explorar a ludicidade e desenvolver a criatividade de forma mais autônoma.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como ocorre o planejamento pedagógico da Educação Infantil na Escola Nova Aurora. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos:

- a) descrever como acontece o planejamento pedagógico da Educação Infantil tanto no âmbito da SME, quanto na escola pesquisada;
- b) analisar a sistemática do planejamento para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ubá, bem como da escola, buscando compreender a participação docente nos momentos destinados a ele;
- c) propor ações para que os docentes que lecionam para Educação Infantil, na Escola Nova Aurora, tenham maior autonomia em relação as atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

O texto desta dissertação está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 2, intitulado “A Educação Infantil no contexto nacional e local”, discute o planejamento pedagógico da Educação Infantil no município de Ubá e, mais especificamente, na ENA. Para isso, o capítulo está dividido em quatro seções.

A primeira seção, “Concepção histórica da Educação Infantil”, apresenta a visão dessa etapa da educação com base nos estudos de Kuhlmann Jr. (2000). A segunda seção, “Marcos normativos da Educação Infantil”, trata das leis e referenciais que regulamentam e orientam essa etapa, desde a Constituição de 1988 até a BNCC, de 2017. A terceira seção aborda a Educação Infantil no município de Ubá, Minas Gerais, descrevendo como é realizado o planejamento pedagógico nesse contexto. Por fim, a última seção do capítulo trata do planejamento pedagógico da Educação Infantil na escola onde foi realizada a pesquisa, detalhando sua estrutura e funcionamento.

O Capítulo 3 analisa a sistemática do planejamento para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ubá e na ENA, buscando compreender a participação docente nos momentos destinados a essa atividade. Para isso, o capítulo está dividido em cinco seções.

A primeira seção apresenta uma discussão sobre o planejamento pedagógico da Educação Infantil, baseada nos estudos de Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), Borba (2017) e Ostetto (2000), além de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a BNCC (2017). A segunda seção aborda o protagonismo

da criança na primeira etapa da Educação Básica, com base nas obras de Ostetto (2000), Borba (2017), Oliveira (2011) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019).

Na terceira seção, discute-se o papel do professor no planejamento pedagógico, fundamentado nos estudos de Ostetto (2000) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019). A quarta seção descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os instrumentos e os sujeitos envolvidos no estudo. Por fim, a quinta seção apresenta a análise dos dados obtidos na pesquisa, encerrando o capítulo.

No quarto e último capítulo, é apresentada uma descrição detalhada do Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe um plano de intervenção com ações estruturadas a serem cumpridas a médio prazo. O objetivo é garantir que as professoras da Educação Infantil da ENA tenham maior autonomia na definição das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Após esse capítulo, o texto se encerra com as considerações finais, nas quais são apresentados os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisados e desenvolvidos a partir da minha perspectiva como pesquisadora e profissional.

## 2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

Este capítulo tem como objetivo descrever o planejamento pedagógico da Educação Infantil, tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ubá quanto na Escola Nova Aurora (ENA).

Para isso, o capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta a concepção histórica da Educação Infantil no Brasil, desde o surgimento das primeiras creches e pré-escolas até o panorama atual, com base nos estudos de Kuhlmann Jr. (2000). A segunda seção, fundamentada na tese de Zanetti (2015), trata dos marcos normativos que regulamentam a Educação Infantil, partindo da Constituição Federal de 1988 e abrangendo outras leis, regulamentos e diretrizes que orientam essa etapa da Educação Básica.

A terceira seção trata da Educação Infantil no município de Ubá, em Minas Gerais, apresentando e caracterizando o município com ênfase no contexto educacional. Além disso, discute as metas condicionais do Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025) para a Educação Infantil e descreve como é realizado o planejamento pedagógico municipal para essa etapa da Educação Básica.

Por fim, a última seção do capítulo aborda o planejamento pedagógico da Educação Infantil na ENA, local onde a pesquisa foi realizada, detalhando sua estrutura e seu funcionamento.

### 2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção dedica-se a traçar a concepção histórica da Educação Infantil no Brasil. Serão abordadas as origens das primeiras instituições de Educação Infantil e as abordagens pedagógicas adotadas por essas instituições, estabelecendo-se um panorama comparativo com a Educação Infantil contemporânea. A escrita deste segmento será fundamentada nas obras de Kuhlmann Jr. (2000).

Creches, maternais e jardins de infância foram considerados modelos de instituições em sociedades civilizadas nos países centrais da Europa durante os séculos XIX e XX. Especificamente, as creches surgiram na França, em 1844, e começaram a se difundir internacionalmente na década de 1870, período em que também chegaram ao Brasil.

Primeiramente, durante o Período Imperial do Brasil, a Educação Infantil era representada pela Associação Protetora da Criança Desamparada, estabelecida na província do

Rio de Janeiro. Essa associação visava à instrução rural e infantil de crianças pobres, órfãs ou "ingênuas" (nascidas livres de ventre escravo), entre 10 e 14 anos de idade. Já no período republicano, foram criadas as primeiras instituições formais, com menos de 15 creches em 1921. Esse número aumentou para 47 creches em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Naquela época, as creches, incluindo jardins de infância e escolas maternas, atendiam crianças de 4 a 6 anos de idade. O atendimento era realizado por professores com formação técnica específica, embora também atuassem mulheres sem qualificação formal, que adquiriram conhecimento por meio da experiência prática.

O número de creches começou a aumentar significativamente após a legislação trabalhista de 1932, especificamente o Decreto nº 21.417-A. O artigo 12 desse decreto exigia que estabelecimentos com trinta ou mais mulheres trabalhadoras, com idade acima de 16 anos, fornecessem um local supervisionado e com assistência para que pudessem deixar seus filhos durante o período de amamentação. A educação oferecida nessas instituições era baseada em uma pedagogia da submissão, cujo objetivo era preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado, por sua vez, não gerenciava diretamente essas instituições, delegando a responsabilidade às entidades mantenedoras, que recebiam recursos governamentais.

Com o passar do tempo, as escolas maternas, originalmente voltadas para o atendimento de crianças pobres, passaram a atender a faixa etária de 2 a 4 anos, enquanto os jardins de infância eram destinados às crianças de 5 a 6 anos. Nos anos seguintes, essas especificações evoluíram para designações de turmas como berçário, maternal, jardim e pré-escola, em instituições que passaram a acolher crianças de 0 a 6 anos.

Em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCR), vinculado ao Ministério da Saúde e responsável, entre outras funções, pelas creches, instituiu o Plano de Assistência Pré-Escolar. Esse plano estipulava que as igrejas, independentemente de suas denominações, deveriam estabelecer centros de recreação para crianças de 2 a 6 anos. Além disso, a educação pré-escolar foi designada como responsabilidade do Ministério da Educação. Essa medida foi vista como uma solução para combater a pobreza e as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau, posicionando a Educação Infantil como uma estratégia crucial para o desenvolvimento educacional inicial.

Até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil passaram por um processo lento de expansão. Essas instituições eram divididas em duas partes: uma delas, responsável pelo atendimento de crianças de 4 a 6 anos, estava integrada ao sistema

educacional; a outra, voltada para crianças de 0 a 3 anos, estava vinculada aos órgãos de saúde e assistência social. Esse dualismo estrutural teve consequências que ainda são percebidas na Educação Infantil contemporânea.

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil eram percebidas tanto como um meio de auxiliar as famílias e atenuar conflitos sociais quanto como um veículo para promover uma sociedade mais igualitária, servindo também como instrumento de libertação das mulheres em relação às obrigações domésticas. A campanha por uma pré-escola pública, democrática e popular entrelaçava-se com movimentos mais amplos por transformação política e social. Nesse contexto, o atendimento em creches começou a ganhar legitimidade social, estendendo-se além do seu público originalmente visado, que eram os filhos de famílias pobres.

No início da década de 1980, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) passaram a tratar a educação pré-escolar como abrangendo crianças de 0 a 6 anos, o que incluía a faixa etária de 0 a 3 anos, até então atendida pelo Ministério da Saúde. A partir desse período, impulsionado pelo movimento de luta por creches e pelos profissionais dessas instituições, surgiu a proposição de que a Educação Infantil deveria ser reconhecida como um direito da criança, e não apenas como um direito da família ou da mãe. Contudo, mesmo com a inclusão das creches nos sistemas educacionais, a concepção assistencialista da educação ainda persistia.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF), um marco significativo na legislação educacional. A Constituição dedica uma seção específica aos direitos educacionais (artigos 205 a 214), afirmando que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Estabelece princípios para o ensino, garantindo a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos de idade, bem como assegura a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Devido à sua expressiva relevância, a Constituição de 1988 será discutida com mais detalhes na próxima seção.

A década de 1990 representou um marco importante para a Educação Infantil, consolidando a visão de que o cuidado e a educação das crianças são indissociáveis. Embora o ato de cuidar já fosse uma prática em instituições que atendiam crianças em idade do Ensino Fundamental, essa dimensão ganhou ainda mais relevância no atendimento às crianças em tenra idade, mesmo que a educação nessa faixa etária ainda não fosse obrigatória.

Entretanto, certos conteúdos escolares começaram a ser motivo de preocupação para as crianças da Educação Infantil, conforme apontado por Kuhlman Jr. (2000). À medida que as crianças se aproximavam da idade do Ensino Fundamental, tornou-se necessário encarar a pré-escola como uma instituição educativa legítima, evitando práticas arbitrárias de controle e obediência, que eram comuns à época.

Em vez disso, era essencial promover práticas educacionais que valorizassem o aprendizado da criança. Essa abordagem é respaldada pelas orientações contidas no último volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Esse documento serve como guia para a Educação Infantil no Brasil, oferecendo orientações pedagógicas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, contribuindo para uma formação integral desde a primeira infância.

Após a publicação do RCNEI, um dos documentos mais significativos para a Educação Infantil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas em 2009. Essas diretrizes visam proporcionar uma orientação mais ampla e atualizada sobre os objetivos, princípios e direitos fundamentais da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, incorporando avanços na compreensão do desenvolvimento infantil.

As DCNEI têm como foco estabelecer uma base nacional comum para a Educação Infantil e garantir normas que assegurem a qualidade do atendimento educacional em todas as instituições que oferecem esse nível de ensino. Elas orientam sobre aspectos fundamentais, como a interação e a brincadeira, além de enfatizar a importância de uma abordagem que respeite a diversidade e promova a inclusão.

As DCNEI, o RCNEI e a CF, citada anteriormente, são importantes marcos para a Educação Infantil. Juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses documentos formam o alicerce das políticas educacionais no Brasil. Todos serão explorados detalhadamente na próxima seção, com ênfase em suas contribuições específicas e nas interações que estabelecem no âmbito da Educação Infantil.

## 2.2 MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção é dedicada à análise dos marcos normativos que regem a Educação Infantil no Brasil, com ênfase especial na Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. Além disso, aborda o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), que reforça os direitos educacionais das crianças; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam os conteúdos e as práticas pedagógicas nesta etapa da educação. Também discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem a base para a organização curricular das instituições de ensino. Para uma descrição aprofundada e crítica dos documentos e de sua implementação, a seção foi elaborada sob a perspectiva de Zanetti (2015), cujo estudo é significativo para a compreensão das políticas educacionais aplicadas à Educação Infantil no contexto brasileiro.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como um direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, além de considerar creches e pré-escolas como instituições educacionais. Essas mudanças foram conceituais, pois as legislações anteriores não consideravam a Educação Infantil um direito da criança, mas sim uma medida assistencialista.

Dessa forma, a Constituição instituiu um conjunto de princípios orientados ao cuidado e à educação das crianças pequenas, consolidando a concepção da criança como cidadã. Assim, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado (Brasil, 1988).

Esses princípios foram reafirmados e complementados em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse documento reforça a concepção da criança como cidadã, além de garantir seus direitos. Isso pode ser observado nos artigos 53 e 54 do Capítulo V dessa lei, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

*Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. *Parágrafo único.* É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. [...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às*

*crianças de zero a cinco anos de idade; [...]* (grifos feito pela autora) (Brasil, 1990)

A normativa é uma legislação fundamental para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade em um ambiente seguro e inclusivo. Ela assegura que crianças e adolescentes sejam sujeitos de direitos, com necessidades específicas que devem ser atendidas pela sociedade e pelo Estado. Além disso, ressalta a importância de os educadores conhecerem e aplicarem as diretrizes do ECA em sua prática pedagógica, promovendo uma educação que respeite a dignidade e a integridade dos estudantes.

Entre os anos de 1994 e 1996, foram realizados diversos seminários e debates promovidos pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI), órgão vinculado ao MEC. Esses debates subsidiaram a formulação de políticas nacionais para a Educação Infantil e resultaram em produções importantes para essa área. Em 1994, foi elaborada uma política de formação para os profissionais da Educação Infantil, denominada Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (PNEI), além de um estudo sobre a situação da Educação Infantil no Brasil. No ano seguinte, os debates abordaram os critérios para o atendimento em creches, garantindo o respeito aos direitos fundamentais das crianças. Nesse contexto, o MEC também elaborou uma bibliografia anotada com referenciais teóricos sobre Educação Infantil, destinada a auxiliar os profissionais da área (Zanetti, 2015).

Já em 1996, as discussões avançaram para temas como propostas pedagógicas e currículo da Educação Infantil, consolidando diretrizes para a qualificação do ensino e do atendimento às crianças. Alinhada a esse movimento de criação normativa, em 1996, após tramitar por oito anos no Congresso Nacional e no Senado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um grande avanço para a educação, especialmente para a Educação Infantil, ao defini-la como a primeira etapa da educação básica.

A LDB determinou que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Essa regulamentação pode ser observada na Seção II, artigos 29 a 31, que trata especificamente da Educação Infantil.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

Alguns anos após a promulgação da LDB, o Capítulo I, artigo 208 da Constituição Federal foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estabeleceu como dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. Dessa forma, a matrícula de crianças em idade pré-escolar passou a ser obrigatória, uma vez que a Educação Infantil foi consolidada como a primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, o poder público também tem a responsabilidade de oferecer educação para crianças em idade de creche. Embora, nesse caso, a matrícula não seja obrigatória, o Estado deve garantir a oferta desse atendimento às famílias que desejarem matricular seus filhos.

As mudanças trazidas pela LDB e pela Emenda Constitucional nº 59 são extremamente relevantes para a Educação Infantil. Contudo, o fato de a matrícula ser obrigatória apenas para crianças em idade pré-escolar ainda reflete uma visão assistencialista da educação oferecida nas creches. Apesar de a matrícula de bebês e crianças bem pequenas não ser obrigatória, é fundamental que as famílias que desejarem matricular seus filhos tenham esse direito garantido pelos municípios.

Outro equívoco comum é considerar a pré-escola apenas como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. A Lei nº 12.796, de 2013, que altera o artigo 31 da LDB/1996, ressalta que essa etapa não deve incluir avaliações com o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental, mas sim avaliações baseadas no acompanhamento e no registro do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2013).

A LDB/1996, em seu artigo 61, redigido pela Lei nº 12.014, de 2009, estabelece que, para atuar como professor(a) na Educação Infantil, é necessário possuir habilitação em nível médio ou superior, em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC (Brasil, 2009).

Complementando o que foi estabelecido pela Constituição Federal, a LDB define as atribuições de cada ente federativo. Ficou sob responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto os estados e a União têm a função de complementar essa oferta, caso o município não consiga atender toda a demanda.

No ano de 1998, os seminários e debates realizados pelo COEDI subsidiaram a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil. Nesse mesmo ano, o MEC publicou uma série de documentos direcionados à orientação curricular para os diversos níveis e modalidades de ensino. Entre esses materiais, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O processo de elaboração desse documento foi conduzido por especialistas e, posteriormente, avaliado por outros profissionais da área, cujos pareceres subsidiaram a revisão e a construção da versão final. No entanto, sua elaboração gerou polêmicas, pois desconsiderou os debates coordenados pelo COEDI nos anos anteriores.

O então Ministro da Educação justificou a elaboração do documento como uma forma de atendimento ao que estava previsto na LDB/1996, que incluía a Educação Infantil na Educação Básica. Dessa forma, o RCNEI/1998 é um documento não obrigatório, cujo objetivo é “auxiliar (o professor) na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998, p. 6).

Mesmo sem caráter obrigatório, o RCNEI/1998 foi amplamente divulgado no país e tornou-se mais conhecido nos sistemas de ensino do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 1999, que possuem caráter obrigatório.

A DCNEI/1999, formulada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tem a função de estabelecer os fundamentos para a construção de práticas democráticas nas instituições de Educação Infantil, representando um avanço significativo para essa área (Zanetti, 2015). No entanto, por não ter sido amplamente divulgada pelo governo federal, essa diretriz não chegou ao conhecimento de muitos profissionais da Educação Infantil.

As DCNEI/1999 trouxeram princípios importantes para a organização curricular da Educação Infantil, com ênfase na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, no direito da criança à aprendizagem significativa e no papel social da instituição de ensino. Além disso, o documento reforça a necessidade de respeitar a diversidade cultural e social das crianças e de

promover práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil (Brasil, 2009).

Embora tenha sido um marco na formulação de políticas para a Educação Infantil, sua pouca divulgação fez com que muitas redes de ensino continuassem baseando suas práticas no RCNEI/1998, um documento de caráter orientador, mas sem obrigatoriedade legal.

No ano seguinte à elaboração das DCNEI/1999, com a finalidade de esclarecer as dúvidas dos sistemas de ensino em relação aos artigos da LDB/1996, o CNE elaborou um parecer que deu origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI), promulgadas em 2000. Essas diretrizes ratificam os princípios fundamentais da CF/1988, do ECA/1990 e da LDB/1996, enfatizando a indissociabilidade entre o cuidado e o ensino na Educação Infantil e abordando aspectos essenciais para a operacionalização dessa etapa da Educação Básica.

Segundo Zanetti (2015), o DOEI/2000 tratava da inserção das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, reforçando o caráter obrigatório dessa medida, mas admitindo a necessidade de um período de transição para sua implementação. Além disso, destacou a importância da colaboração entre os entes federativos para viabilizar essa integração. A normativa também abordou a construção de propostas pedagógicas e regimentos para a Educação Infantil, a formação dos professores e demais profissionais que atuavam nessa etapa, bem como a organização dos espaços físicos e dos materiais pedagógicos.

Vale destacar que, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), com validade de dez anos, como forma de atender ao artigo 214 da CF/1988, que atualmente apresenta a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

O PNE 2001-2010 estabeleceu como meta para a Educação Infantil que, até 2011, 50% das crianças de 0 a 3 anos estivessem matriculadas em creches, e 80% das crianças de 4 a 6 anos estivessem matriculadas em pré-escolas.

No entanto, o Censo Escolar de 2005 evidenciou dificuldades no cumprimento da meta estabelecida pelo PNE 2001-2010 para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Do percentual de 30% previsto para 2005, atingiu-se apenas 13%. Em contrapartida, o atendimento em pré-escolas superou a meta estabelecida, tendo percentual 62% em 2005, quando o esperado era 60% (Zanetti, 2015).

Já em 2010, o atendimento a crianças de 4 e 5 anos atingiu 80%, estabelecidos como meta no PNE 2001-2010, enquanto o de crianças de 0 a 3 anos chegou a 23,6% (BRASIL, 2013). Esses dados demonstram um crescimento em ambos os atendimentos; porém, o avanço no acesso às creches foi mais lento e ficou aquém da meta estipulada pelo PNE 2001-2010. Por outro lado, a matrícula na pré-escola superou o índice previsto, proporcionando um crescimento acima do esperado para essa etapa da Educação Infantil.

No decorrer da vigência do PNE 2001-2010, mais precisamente em 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, que alterou o artigo 32 da LDB/1996, estabelecendo que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório, com duração de nove anos, gratuito nas escolas públicas, iniciando-se aos seis anos de idade e tendo como objetivo a formação básica do cidadão (Brasil, 2006).

Essa mudança implicou a redefinição da faixa etária da Educação Infantil, que passou a atender crianças de 0 a 5 anos. Com isso, houve uma redução no público atendido pelas pré-escolas, uma vez que, anteriormente, as crianças de 6 anos ainda integravam essa etapa educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído em 2014, estabeleceu 20 metas educacionais a serem alcançadas até 2024. No que se refere à Educação Infantil, a meta 1 prevê a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação do atendimento em creches, com o objetivo de garantir que 50% das crianças de 0 a 3 anos frequentem essas instituições até 2024 (Brasil, 2014).

Entretanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, 9% das crianças de 4 a 5 anos não frequentavam a Educação Infantil. Esse índice evidencia que a meta do PNE 2014-2024, que previa a universalização da pré-escola até 2016, não foi cumprida.

Em 2019, o percentual de crianças dessa faixa etária fora da escola caiu para 6%. No entanto, nos anos seguintes, houve uma redução no número de matrículas, especialmente devido aos impactos da pandemia de COVID-19. Como consequência, o percentual de crianças fora da escola aumentou, atingindo 7% em 2022 (Brasil, 2022).

No que se referia às crianças de 0 a 3 anos, em 2016, 68% delas não frequentavam creches. Esse percentual caiu para 63% em 2019 e manteve-se em 2022. Assim, no ano de 2022, 37% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches (BRASIL, 2022).

Além do PNE 2014-2024, o ano de 2014 também foi marcado por intensos e complexos debates entre movimentos sociais, entidades representativas de diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação. Esses debates fortaleceram as discussões em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A CF/1988, entre suas propostas, previa a construção de uma Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme previsto na LDB/1996, tornou-se necessário incluir essa etapa na BNCC.

A BNCC visava minimizar as desigualdades sociais e econômicas, solucionar questões relacionadas à distribuição de recursos entre os diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e gerar impactos positivos nos resultados de avaliações internacionais.

Nesse contexto, em setembro de 2015, foi divulgada a versão preliminar da BNCC, elaborada por especialistas de diversas áreas do conhecimento e da Educação Infantil, com abertura para contribuições de professores, gestores, instituições educacionais, movimentos sociais, grupos de pesquisa e associações científicas. Nessa versão, foram incorporados os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, além dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem para essa etapa da educação.

Em maio de 2016, foi lançada uma nova versão da BNCC, com alterações relevantes para a Educação Infantil, como a reorganização do currículo, a definição dos direitos de aprendizagem e o destaque da brincadeira como metodologia central, valorizando as interações e o desenvolvimento infantil. No entanto, esse ano também foi marcado por uma crise política nacional, que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, um processo visto por muitos como um golpe político. Esse cenário impactou a elaboração da BNCC, pois os especialistas envolvidos na construção da Base foram afastados do processo.

No ano seguinte, o MEC, contrariando todo o movimento de debate e participação, elaborou uma terceira versão da BNCC e a encaminhou ao CNE. Assim, em 15 de dezembro de 2017, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada, sendo oficializada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Em seu texto, a BNCC estabelece que se trata de um documento de referência para as instituições educacionais públicas e privadas, e não de um currículo, pois é necessário reconhecer a autonomia das instituições educativas (Brasil, 2017). Conforme indicado na LDB/1996, a elaboração dos currículos deve contar com a participação efetiva e democrática dos professores e demais trabalhadores da instituição. Dessa forma, a BNCC é concebida como um documento norteador.

No entanto, em 2018, o MEC criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o objetivo de apoiar os entes federativos no processo de revisão, elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC. Esse apoio se daria por meio da atuação das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME).

A estratégia central do programa consistiu na oferta de formação continuada on-line, na qual foram apresentados textos e conteúdos com discursos que, na prática, se transformaram em mecanismos de imposição da BNCC. Isso fez com que os professores perdessem autonomia e poder de criação, contrariando o princípio da liberdade curricular assegurado pela LDB/1996. Assim, o que deveria ser apenas uma referência acabou se tornando uma prescrição curricular, promovendo a homogeneização dos conteúdos e da organização da Educação Infantil no Brasil. (Ximenes; Melo, 2022)

A implementação da BNCC/2017 consolidou muitos dos princípios já estabelecidos pelas DCNEI, ampliando sua visibilidade e aplicação no contexto educacional. Enquanto a DCNEI enfatiza a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a valorização das interações e o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, a BNCC sistematizou essas diretrizes ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiência, que direcionam a organização curricular da Educação Infantil.

Apesar de ambos buscarem garantir uma educação de qualidade, a BNCC assumiu um caráter mais normativo e prescritivo, o que gerou debates sobre o equilíbrio entre a padronização das aprendizagens e a autonomia das redes e instituições de ensino previstas nas DCNEI. Dessa forma, a implementação da BNCC trouxe avanços na consolidação dos

direitos educacionais da infância, mas também desafios quanto à sua aplicação nas diferentes realidades do país.

Em outubro de 2024, a Resolução CNE/CEB nº 1 instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, estabelecendo parâmetros a serem implementados em todo o território nacional. Essas diretrizes têm como objetivo assegurar o acesso, a permanência e o atendimento educacional de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, contemplando aspectos fundamentais como gestão educacional, infraestrutura, ambientes de aprendizagem e práticas pedagógicas.

O documento enfatiza a relevância da gestão democrática, da formação continuada e adequada dos profissionais da educação, da elaboração de propostas pedagógicas em consonância com as normativas vigentes e da avaliação contínua da qualidade da educação ofertada. Ademais, reconhece e valoriza a diversidade presente nas distintas modalidades educacionais, incluindo a educação escolar indígena, quilombola, bilíngue de surdos, especial e do campo, promovendo uma educação inclusiva e culturalmente contextualizada. As diretrizes, portanto, orientam a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a efetivação de uma educação equitativa e de qualidade para todas as crianças (Brasil, 2024).

Após a apresentação dos marcos normativos referentes à Educação Infantil no âmbito nacional, a próxima seção deste capítulo abordará as normativas que regulamentam essa etapa da Educação Básica no município de Ubá. Além disso, será feita a caracterização do município, contextualizando o local onde foi realizada a pesquisa deste trabalho.

### 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBÁ – MINAS GERAIS

Esta seção trata da Educação Infantil no município onde a pesquisa foi realizada. Para isso, será feita a apresentação e caracterização do município de Ubá, com ênfase no contexto educacional. Além disso, serão demonstradas as metas do Plano Municipal de Educação (Ubá, 2015) relacionadas à primeira etapa da Educação Básica e discutida a proposta curricular obrigatória pelo município para a Educação Infantil.

A cidade de Ubá está localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais e possui uma população de pouco mais de 103 mil habitantes (IBGE, 2022). Em 2022, o município se destacou no cenário estadual ao vencer o 2º Prêmio BAND Cidades Excelentes – Eixo

Educação, sendo reconhecido como a cidade com a melhor gestão educacional do estado de Minas Gerais entre os municípios com mais de 100 mil habitantes.

Esse prêmio avaliou diversos indicadores quantitativos relacionados à educação, como o acesso à Educação Infantil, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a aplicação do mínimo constitucional em educação e a gestão dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Ubá, 2022).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o município de Ubá alcançou, em 2019, uma média de 6,8 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a média projetada de 6,5. Esse resultado representou uma conquista significativa, pois a pontuação do município ficou acima das médias estadual (6,5) e nacional (5,9), garantindo a segunda melhor pontuação entre os municípios mineiros com população entre 100 mil e 200 mil habitantes, ao lado de Conselheiro Lafaiete, Passos e Araxá. Entre as unidades avaliadas em 2019, cinco escolas municipais se destacaram, entre elas a Escola Nova Aurora (ENA), que obteve uma pontuação de 6,7, registrando um aumento de 0,2 ponto em relação ao Ideb anterior e superando a meta projetada de 6,5.

Em 2021, a ENA alcançou um Ideb de 7,1, ficando 0,4 ponto acima da média projetada. No entanto, esse desempenho não se refletiu na média do município. Enquanto a meta de Ubá para esse ano era de 6,7, o município obteve 6,4, apresentando uma redução de 0,4 ponto em relação à pontuação alcançada em 2019.

No ano de 2023, a pontuação da ENA foi semelhante à do ano anterior, enquanto Ubá alcançou um Ideb de 6,9, 0,2 ponto acima da meta estabelecida e 0,5 ponto acima da nota obtida em 2021. Mesmo mantendo a pontuação de 2021, o desempenho da ENA garantiu à escola a terceira maior pontuação entre as escolas municipais para o ano de 2023, ao lado de outras duas instituições de ensino.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a realidade educacional de Ubá não é tão favorável. Em 2019, a média projetada para o município era de 5,7; contudo, a média alcançada foi de 4,3. Já em 2021, a média projetada era de 6,0, enquanto a pontuação obtida foi de 5,2. Em 2023, a média municipal caiu, e a nota do Ideb foi de 4,9, enquanto a média projetada se manteve em 6,0.

Dessa forma, é possível observar que o desempenho do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como as pontuações alcançadas em 2021 para os anos iniciais, não se

apresenta como indicadores plenamente desenvolvidos em relação ao reconhecimento recebido pelo município no Prêmio de Gestão Educacional em 2022.

O município de Ubá possui um Plano Municipal de Educação (PME), sancionado em 2015, com vigência de 10 anos (2015-2025). Esse plano estabelece, como meta para a Educação Infantil, a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de atendimentos em creche, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 até 3 anos, conforme previsto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Em relação a essa meta e à Educação Infantil no município, o PME 2015-2025 aponta que 89,5% das crianças de 4 a 5 anos estão matriculadas em instituições educacionais, enquanto 11,5% permanecem fora da escola. Isso significa que, em 2015, das 2.784 crianças em idade pré-escolar existentes no município de Ubá, 342 estavam fora da escola (Ubá, 2015).

Entretanto, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, em 2016, a taxa de frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola no Brasil era de 91% (Brasil, 2022). Assim, observa-se que, já no ano seguinte à entrada em vigor do PME 2015-2025, a média nacional superava a marca registrada no município de Ubá.

Contudo, em relação à universalização da pré-escola, o PME 2015-2025 aponta que o atendimento da rede municipal para o ano de 2015 ainda não era satisfatório. O documento complementa que, para que a universalização ocorresse dentro do prazo estipulado, seria necessário abrir novas turmas e adequar a infraestrutura das escolas (Ubá, 2015).

Apesar de este ser o último ano de vigência do PME 2015-2025, até o momento não há relatórios disponíveis que permitam verificar se o município conseguiu alcançar a universalização da pré-escola.

Em relação à ampliação da oferta de atendimentos em creche, com o objetivo de atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos, o PME 2015-2025 aponta que, em 2015, o município atendeu apenas 13,9% dessa faixa etária, evidenciando que 86,1% das crianças de 0 a 3 anos estavam fora da escola. Esse percentual corresponde a 4.469 crianças sem acesso à creche (Ubá, 2015).

Além disso, a capacidade total de atendimento nessa etapa não é suficiente, uma vez que a infraestrutura existente não comporta a demanda mínima de 50% das crianças em idade de creche, conforme previsto na Meta 1 do PNE 2014-2024 e no próprio PME 2015-2025.

O PME 2015-2025 aponta que o principal desafio enfrentado pelo município em relação à oferta da Educação Infantil é a falta de espaços adequados às normas técnicas. Diante disso, são necessários maiores esforços para garantir o atendimento às crianças dessa etapa educacional, por meio da construção de novas escolas e da adequação das unidades já existentes.

Em 2024, foram inauguradas três unidades educacionais construídas por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), e outras duas unidades ainda estão em construção. Entretanto, apesar da ausência de relatórios municipais que acompanhem a ampliação das vagas oferecidas em creches e pré-escolas, foi possível obter esse dado por meio do site Primeira Infância Primeiro, onde consta que, no ano de 2023, 76% das crianças de 0 a 3 anos eram atendidas em creches, e 99% das crianças de 4 e 5 anos do município frequentavam a pré-escola (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2025).

O PME 2015-2025 destaca que é necessário considerar que “o custo do aluno da Educação Infantil é muito superior ao das outras etapas da Educação Básica, já que o número adequado de alunos por turma para essa etapa é menor do que o adequado para os demais” (Ubá, 2015, p. 58). Isso implica a necessidade de um maior número de profissionais para atender às crianças, tornando a ampliação da Educação Infantil um dos principais desafios para os próximos 10 anos.

O plano enfatiza que a participação das instituições privadas é essencial para viabilizar essa expansão no município. No entanto, essa estratégia levanta questionamentos, pois sugere que as matrículas realizadas na rede privada sejam contabilizadas como parte da ampliação da Educação Infantil oferecida pelo município, mesmo sem um aumento real na oferta pública de vagas e sem que essas matrículas sejam financiadas pelo poder público por meio de convênios, por exemplo. Essa abordagem causa estranhamento, pois pode ser interpretada como uma forma de privatização da Educação Infantil e um possível meio de burlar a Meta 1 do PNE 2014-2024, que prevê a expansão da oferta pública e gratuita dessa etapa educacional.

A educação pública municipal em Ubá funciona como uma rede integrada, composta por 32 escolas que atendem desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, além de oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere à organização das instituições, o município conta com 11 escolas exclusivas para a Educação

Infantil, 7 escolas voltadas exclusivamente para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 12 escolas que atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Além disso, há uma escola que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, e outra dedicada exclusivamente à EJA. Dessa forma, a rede municipal busca atender às diversas demandas educacionais da população ubaense.

No ano de 2024, segundo a SME, a rede municipal de ensino de Ubá contabiliza um total de 7.684 estudantes matriculados em escolas e creches municipais. Desse total, 3.446 crianças pertencem à Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental – Anos Iniciais somava 4.078 matrículas. Já o Ensino Fundamental – Anos Finais contava com 57 estudantes, e a EJA registrava 103 matrículas.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, as matrículas estão distribuídas entre 1.559 crianças de 0 a 3 anos e 1.887 crianças de 4 a 5 anos. Entre as crianças em idade de creche, 766 estão em regime parcial e 793 em regime integral. Já na pré-escola, 1.581 frequentam em horário parcial e 306 em período integral. Esses dados refletem a estrutura da oferta educacional do município, evidenciando a distribuição das vagas entre as diferentes etapas da Educação Infantil e os regimes de atendimento oferecidos.

A Educação Infantil no município atende crianças de 1 ano e 3 meses a 2 anos nos berçários, crianças de 2 anos no Maternal 2, crianças de 3 anos no Maternal 3, crianças de 4 anos no 1º período e crianças de 5 anos no 2º período. Das escolas que oferecem essa etapa da Educação Básica, 11 atendem crianças em idade de creche, sendo que 5 delas possuem berçários. Essas mesmas 5 escolas funcionam em regime de tempo integral, onde, no período da manhã, há um professor regente com horário regular de aula (25 horas semanais, das quais 20 horas são cumpridas na escola), enquanto, no turno da tarde, as crianças ficam sob a responsabilidade de uma monitora.

Nos berçários, porém, não há professores, apenas monitores, o que contraria tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) quanto a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, visando ampliar a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais (Brasil, 2023). O artigo 67, inciso I, da LDB/1996 assegura que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo condições adequadas de trabalho, o que implica a presença de docentes em todos os períodos de funcionamento das instituições de ensino. Já o artigo 61 da LDB/1996 define como profissionais da educação aqueles que, devidamente habilitados, desempenham atividades docentes ou de suporte pedagógico.

Portanto, é obrigatório que os berçários, que atendem crianças de 1 ano e 3 meses aos 2 anos, contem com professores habilitados, garantindo o caráter educativo desse atendimento. Dessa forma, a legislação brasileira assegura que, tanto nos berçários quanto nas escolas de tempo integral, a presença de professores qualificados é indispensável em todos os turnos, garantindo a qualidade e a continuidade do processo educativo.

Ressalta-se que, na rede municipal de ensino, não existe o cargo de vice-diretor. Todas as escolas possuem um diretor e um supervisor, que são conjuntamente responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da escola, respectivamente. Nas escolas com mais de 400 matrículas, é disponibilizado um servidor da escola para exercer a função de apoio pedagógico. Além disso, algumas unidades contam com mais de um supervisor atuando no mesmo horário de trabalho, sendo essa necessidade comprovada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de acordo com o número de estudantes e a diversidade de segmentos atendidos.

O município de Ubá não possui um sistema municipal de ensino próprio e, por isso, sua proposta curricular é baseada no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Dessa forma, há uma equipe de supervisores que atua na SME formando uma coordenação de apoio pedagógico, responsável por elaborar os planejamentos pedagógicos com base nos documentos curriculares nacionais e estaduais. Esse planejamento é, então, enviado às escolas para que os professores se apropriem do material e ministrem suas aulas.

Uma das críticas apontadas neste trabalho refere-se justamente à construção desse planejamento, que é elaborado por profissionais que não vivenciam o dia a dia escolar. Assim, os planejamentos são desenvolvidos de forma impositiva, seguindo uma abordagem verticalizada, o que retira a autonomia das escolas e dos professores, dificultando a contextualização das práticas pedagógicas à realidade de cada unidade de ensino.

A coordenação de apoio pedagógico é composta por oito supervisoras, sendo três responsáveis pelo planejamento da Educação Infantil e cinco pelo Ensino Fundamental. No caso da Educação Infantil, a organização dos planejamentos é distribuída da seguinte forma: uma supervisora é responsável pelo berçário, pelo Maternal 2 e pelo Maternal 3, enquanto as outras duas coordenam o planejamento do 1º período e do 2º período, respectivamente.

Já no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, há uma supervisora responsável pelo planejamento de cada segmento. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a EJA, ambos oferecidos em apenas uma escola, há somente uma supervisora encarregada de indicar os direcionamentos pedagógicos para o ano letivo.

Os planejamentos coletivos são enviados para as escolas e, dentro de cada instituição, o supervisor pedagógico se reúne com as professoras para construir o plano de aula de forma mais contextualizada. Dessa maneira, existe um fluxo programado pela SME para que o planejamento chegue às escolas.

Inicialmente, a responsável da SME pela elaboração do planejamento envia o arquivo por e-mail para a escola, garantindo que todos os supervisores escolares possam acessá-lo. Em seguida, é agendada uma reunião on-line, por meio do Google Meet, para que o planejamento do mês seguinte seja apresentado às supervisoras das escolas.

Durante essa reunião, as supervisoras escolares não têm abertura para propor ou discutir as atividades incluídas no planejamento. Elas apenas informam se as professoras conseguiram cumprir o que foi planejado no mês anterior. Após a reunião, cada supervisora envia, por e-mail, o mesmo planejamento pedagógico para as professoras de sua escola e se coloca à disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

O planejamento pedagógico da Educação Infantil é feito mensalmente. Contudo, nos meses que antecedem as férias, os planejamentos são agrupados (por exemplo: junho com julho e novembro com dezembro).

O planejamento mensal é estruturado em semanas, e cada uma delas contém os campos de experiências, os objetivos, as habilidades e os procedimentos que devem ser desenvolvidos. Dessa forma, cabe ao professor organizar seu plano de aula, distribuindo as atividades propostas ao longo dos dias da semana, conforme a dinâmica de sua turma.

Um aspecto relevante a ser destacado é que, nas escolas municipais de Ubá, a carga horária semanal dos docentes não inclui tempo destinado a atividades extraclasse como parte da jornada de trabalho, o que contraria o disposto na Lei nº 11.738/08 (Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério). De acordo com o § 4º do artigo 2º da referida norma, na composição da jornada de trabalho docente deve-se observar o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, reservando-se o terço restante para atividades pedagógicas extraclasse (Brasil, 2008). Entretanto, como não há tempo reservado para essas atividades, os professores precisam realizar o planejamento, a

elaboração dos planos de aula, a produção de portfólios e outras ações pedagógicas fora do horário escolar.

Além disso, ao contrário do que ocorre na Educação Infantil, os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais tiveram, em 2023, duas aulas semanais de Educação Física; porém, em 2024, esse número foi reduzido para apenas uma aula por semana. Como consequência, o tempo disponível para os professores realizarem atividades extraclasse, que era de 80 minutos semanais, passou a ser de 40 minutos.

Embora esse tempo não esteja em conformidade com o que está previsto em lei, tem sido utilizado para conversas com um supervisor pedagógico sobre os encaminhamentos das atividades. No entanto, a redução desse período compromete ainda mais as condições de planejamento e organização pedagógica, refletindo diretamente na qualidade do ensino.

Em relação à formação continuada, no ano de 2022, a SME ofereceu um curso obrigatório para supervisores e diretoras, em parceria com a DELAGE Treinamento em Educação, empresa sediada em Juiz de Fora, especializada em treinamento e desenvolvimento profissional e gerencial. O curso, intitulado *A Gestão da Aprendizagem e os Desafios da Aprendizagem*, consistiu em uma palestra presencial mensal ao longo do ano. Além disso, foi oferecido aos supervisores e diretores o curso *Desenvolvimento Profissional para o Ensino Fundamental*, ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com grupos de estudo quinzenais. No entanto, para os demais profissionais, como professores regentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além dos professores de apoio, não foi disponibilizada nenhuma formação continuada ou curso de capacitação ao longo do ano.

Já em 2023, foi oferecido um curso de capacitação para professores regentes, professores de apoio, professores de Educação Física, supervisores e diretores. A formação teve duração de quatro horas e ocorreu durante o horário de aula, o que levou à dispensa das crianças nesse dia.

As capacitações foram segmentadas conforme a área de atuação dos professores, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de capacitação ofertados em 2023

Professores regentes da Educação Infantil (Maternal 2, Maternal 3, 1º Período e 2º Período)	Curso “Musicalidade como Experiência para Crianças da Educação Infantil”, abordando formas de introduzir a música na rotina da sala de aula, brincadeiras cantadas e músicas para diferentes momentos da rotina escolar.
Professores regentes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais	Curso sobre práticas de alfabetização baseadas em evidências
Professores regentes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	Curso “Fluência em Leitura: Precisão, Velocidade e Automaticidade”
Professores do Ensino Fundamental Anos finais e EJA	Capacitação sobre práticas pedagógicas inovadoras para a recomposição da aprendizagem.
Professores de apoio	Curso sobre práticas inclusivas e intervenções para comportamentos desafiadores – ABA.
Professores de Educação Física	Curso sobre habilidades socioemocionais: o outro e a autorregulação das emoções por meio de práticas
Diretores e supervisores escolares	Curso de liderança, engajamento e melhoria dos resultados na gestão educacional.

Fonte: Produzido pela autora (2025)

As formações apresentadas no Quadro 1 foram ministradas ao longo de uma semana, abrangendo todos os professores da rede e encerrando com a formação externa voltada à gestão administrativa e pedagógica das escolas.

Embora os cursos oferecidos tenham sido uma iniciativa para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, algumas dificuldades foram identificadas. O curso de musicalidade, por exemplo, apresentou brincadeiras interessantes para serem desenvolvidas com as crianças; porém, como será discutido na próxima seção, o tempo disponível na rotina escolar não permite a execução dessas atividades de forma eficaz. Além disso, as atividades já estão previamente estipuladas no planejamento enviado pela SME, o que limita a autonomia dos professores na implementação de novas práticas pedagógicas.

Em 2024, foi oferecido, de forma não obrigatória, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para as professoras regentes do 1º e 2º períodos. O curso foi ofertado aos municípios pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no âmbito da política de alfabetização intitulada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), realizada em parceria com universidades federais e estaduais, financiada pelo Ministério da Educação e implementada em articulação com estados e municípios.

No âmbito do CNCA, a proposta formativa nacional do curso LEEI previu a formação de professoras da pré-escola de instituições públicas e de instituições privadas sem fins

lucrativos. Inicialmente, o curso foi organizado em duas turmas, cada uma com aproximadamente 50 participantes, incluindo não apenas professoras de Ubá, mas também docentes de Guidoal e Tocantins, cidades vizinhas. As reuniões aconteciam quinzenalmente, às quartas-feiras, das 17h30 às 21h30, na Escola Municipal Doutor José Campomizzi Filho (CAIC), que funciona como escola de referência e centro estratégico para reuniões e capacitações.

O curso totalizou 16 encontros e, como forma de incentivo à participação das professoras, a SME ofereceu quatro dias de folga às docentes que comparecessem a todas as reuniões. No entanto, ao longo do curso, houve grande evasão por parte das professoras, o que prejudicou significativamente o número de cursistas. Como consequência, as atividades passaram a ser realizadas em apenas uma turma, e os encontros foram transferidos para a Escola Estadual Camilo Soares.

Diante do exposto, a próxima seção abordará, de forma mais detalhada, o planejamento pedagógico da Educação Infantil elaborado pela SME até sua implementação na ENA, escola onde foi realizada a pesquisa deste trabalho. Assim, a seção seguinte destina-se a descrever o que ocorre após as professoras receberem o planejamento pedagógico, com foco no processo de planejamento no interior da escola mencionada, desde a apropriação do material até sua aplicação na rotina escolar.

## 2.4 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA NOVA AURORA

A Escola Nova Aurora (ENA) está localizada na zona rural do município de Ubá, Minas Gerais. Possui dois pavimentos. No piso térreo, há quatro salas de aula, biblioteca, secretaria da escola, sala da direção, sala de café, banheiro dos professores e banheiros infantis, feminino e masculino, conforme ilustrado nas Figuras 1, 2, 3 e 4.

Figura 1 – Pavimento térreo com salas de aula, sala da direção e secretaria da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Banheiro de professores e para as crianças feminino e masculino



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Sala de café



Fonte: Arquivo pessoal

As Figuras 5, 6 e 7 mostram que o segundo piso é composto por uma rampa de acessibilidade, duas salas de aula, sala de vídeo, banheiro dos professores e banheiros infantis, feminino e masculino.

Figura 5 – Rampa de acessibilidade



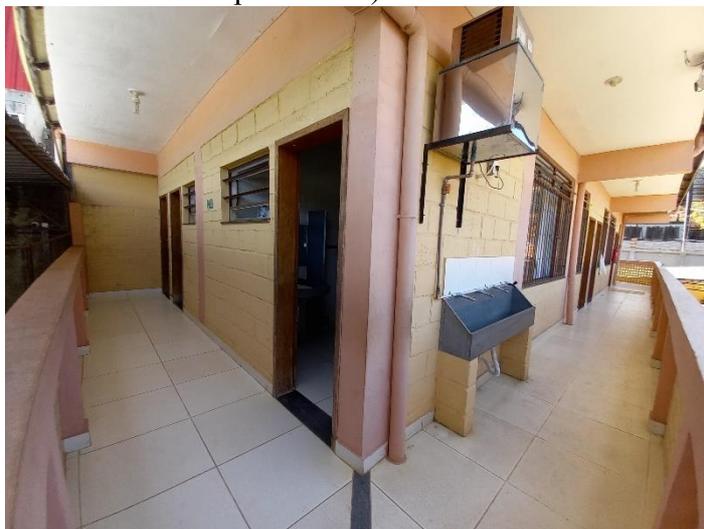
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Sala de vídeo e salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Banheiro de professores e para as crianças feminino e masculino (2º pavimento)



Fonte: Arquivo pessoal

Já no espaço externo tem duas salas de aula, almoxarifado, parquinho, refeitório, pátio coberto, quadra de esportes coberta, jardim, banheiros para crianças feminino e masculino e banheiro, com acessibilidade para estudantes cadeirantes e com necessidades especiais. Assim como mostra as Figuras 8, 9, 10.

Figura 8 – Pátio coberto



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Jardim



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Almoxarifado e salas de aula



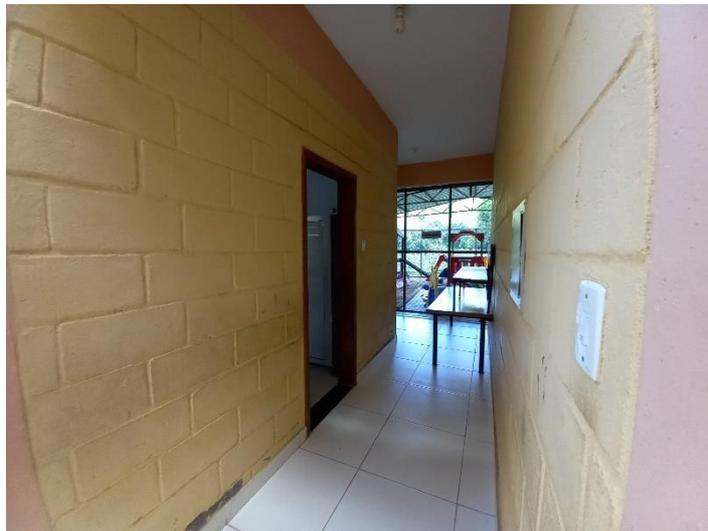
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 – Quadra coberta



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 – Banheiro com acessibilidade para crianças cadeirantes e com necessidades especiais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 – Parquinho



Fonte: Arquivo pessoal

Em 2024, o quadro de funcionários da instituição era composto por 43 servidores, distribuídos da seguinte forma: uma diretora, duas supervisoras pedagógicas, dois secretários escolares, três auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras, duas monitoras, dois vigias, dois motoristas de ônibus, quinze professores regentes, dois professores específicos, seis professores de apoio, dois professores de Educação Física e duas estagiárias.

É importante destacar que os auxiliares de serviços gerais, as cozinheiras e as monitoras são funcionários contratados por uma empresa terceirizada. No caso das monitoras, trata-se de profissionais formadas em Pedagogia, com carga horária de 44 horas semanais, que desempenham diversas funções, como acompanhar as crianças no ônibus, entregar materiais escolares, organizar a biblioteca, auxiliar no recreio e substituir o professor regente quando necessário, mesmo havendo professores eventuais na escola. Além disso, as monitoras também são responsáveis por confeccionar cartazes, histórias e lembrancinhas para datas comemorativas.

No que se refere às etapas da Educação Básica oferecidas, a escola atende parte da Educação Infantil, recebendo crianças de 3 a 5 anos, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2024, havia 203 crianças matriculadas no Ensino Fundamental, com oferta predominantemente no turno matutino, já que apenas uma turma funciona no período da tarde. No período da manhã, são oferecidas oito turmas, sendo duas de cada ano escolar, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já no período vespertino, há duas turmas de 1º ano.

A Educação Infantil contava com 102 matrículas e era oferecida exclusivamente no período da tarde, distribuídas da seguinte forma: uma turma do Maternal 3 (crianças de 3 anos), duas turmas de 1º período e duas turmas de 2º período, totalizando cinco turmas no turno vespertino. A escola não atende crianças do berçário nem do Maternal 2.

O corpo discente da escola, em 2024, era composto por 305 estudantes, distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Quantitativo dos estudantes da Escola Nova Aurora, por etapa de ensino, em 2024

<b>Etapa</b>	<b>Ano/Série</b>	<b>Número de salas</b>	<b>Quantitativo</b>
Educação Infantil	Maternal III	1	22
	1º Período	2	36
	2º Período	2	44
	Total	5	102
Ensino Fundamental	1º ano	2	44
	2º ano	2	36
	3º ano	2	41
	4º ano	2	43
	5º ano	2	39
	Total	10	203

Fonte: Secretaria escolar (2024).

No que se refere ao quadro de professores da escola, há cinco professoras regentes na Educação Infantil e dez no Ensino Fundamental. Além dessas, a equipe do magistério conta com dois professores eventuais, sendo que um deles também atua como apoio pedagógico quando necessário, dois professores de Educação Física e seis professoras de apoio, totalizando 24 docentes. Dentre eles, 12 não são servidores efetivos. Em relação aos professores de Educação Física, cada um atua em um turno; no entanto, as aulas dessa disciplina são ministradas somente para os educandos do Ensino Fundamental.

Quanto às supervisoras, que são responsáveis pela gestão pedagógica da escola, suas funções são divididas entre os turnos matutino e vespertino, acompanhando os respectivos anos escolares de cada período. A supervisora do turno matutino é contratada, uma vez que a servidora originalmente lotada para esse horário foi cedida à Secretaria Municipal de Educação (SME) para compor a equipe responsável pelo planejamento escolar. Já a supervisora do período vespertino é uma servidora efetiva da escola.

No que se refere à organização pedagógica, a escola não possui Conselho Escolar, embora a criação de um esteja prevista na elaboração do PPP para o ano de 2024. Em relação

à Educação Infantil, o PPP apresenta os objetivos para essa etapa da educação e a organização curricular dividida em campos de experiência. Ao tratar da matriz curricular, o documento faz a seguinte menção:

É parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sua organização deve ser realizada de acordo com as etapas de ensino: Educação Infantil - LDB nº 9394/1996, Resolução CNE/CP nº 02/2017, Resolução CNE/CBE nº 5/2009 e Resolução do CEE/MG nº 472/2019. Ensino Fundamental - Artigos 26 e 27 LDB 9394/96 e da Resolução CNE/CEB nº 07, de 15.12.2010 e nº 04, de 13.07.2010, Resolução CNE/CP nº 02/2017, Resolução CEE nº 470/2019. As matrizes curriculares em vigência segue como anexo I desse documento (Escola Nova Aurora, 2024, p.26).

O Anexo I mencionado na citação acima refere-se às matrizes curriculares utilizadas na escola, as quais estão dispostas no Anexo A desta dissertação.

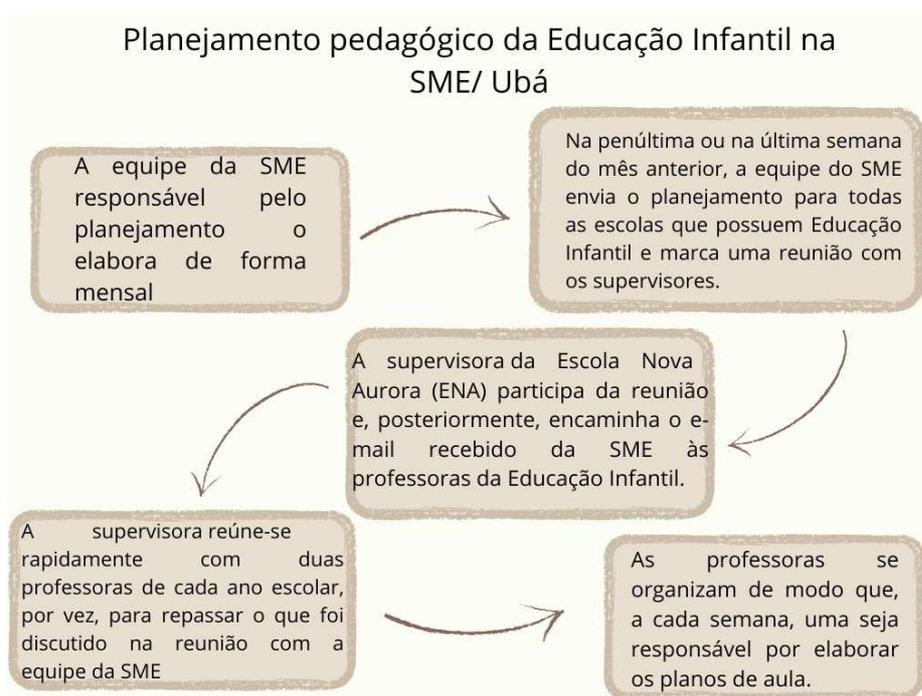
No que se refere ao planejamento pedagógico realizado na escola, após o recebimento do planejamento mensal e a participação na reunião com as coordenadoras da SME responsáveis por sua elaboração, a supervisora escolar encaminha, por e-mail, o arquivo para as professoras regentes, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Esses planejamentos são elaborados com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Em cada campo de experiência, são definidos os objetivos a serem exercitados e as habilidades que devem ser desenvolvidas. No caso do Ensino Fundamental, os planejamentos são enviados a cada bimestre, porém organizados por mês e por disciplina.

Diferentemente do planejamento para a Educação Infantil, o planejamento do Ensino Fundamental não indica quais atividades o professor deve desenvolver para trabalhar as habilidades propostas para o mês. Há apenas uma observação sobre um trabalho que deve ser continuado; ainda assim, cabe ao professor decidir como dar continuidade, considerando o que é mais pertinente para a realidade de sua turma.

No que se refere ao planejamento pedagógico da Educação Infantil na escola, a Figura 14 apresenta um fluxograma referente a esse processo. Além de enviar o planejamento por e-mail para os docentes, o supervisor realiza uma reunião mensal na qual lê e destaca as atividades mais relevantes a serem planejadas em cada semana. Essas atividades, que recebem maior ênfase no repasse entre a SME e a supervisora, são, na maioria das vezes, voltadas para artes ou para projetos de leitura.

Essa reunião ocorre em dias e horários aleatórios, sendo as professoras avisadas pela própria supervisora ou pela professora eventual no dia anterior ou no próprio dia. Sua duração máxima é de 30 minutos, e ela é realizada com as duas professoras do mesmo ano escolar, durante o horário de aula. Enquanto as professoras participam da reunião, a professora eventual assume uma das turmas, enquanto a outra fica sob a responsabilidade da monitora ou da estagiária.

Figura 14 – Planejamento pedagógico da Educação Infantil na SME/Ubá



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após receberem da supervisora o planejamento previsto para o mês, as professoras se organizam para elaborar os planos de aula. Como mencionado anteriormente, a escola possui duas turmas de cada ano escolar da Educação Infantil, com exceção do Maternal 3, que conta com apenas uma turma. Por isso, a cada semana, uma das professoras regentes fica responsável pela elaboração do plano de aula.

Depois de pronto, o plano de aula é compartilhado com a outra docente, que deve segui-lo. Dessa forma, cada professora elabora seu plano de aula quinzenalmente. Por exemplo, se nesta semana a elaboração do plano de aula foi responsabilidade da professora A do 1º período, na semana seguinte, a professora B será responsável pela divisão das atividades. Os planos são elaborados em semanas alternadas, havendo uma rotatividade na

construção dos planejamentos semanais, que são feitos individualmente por uma das professoras regentes.

Para compreender a dinâmica dos momentos de planejamento pedagógico na escola, pode-se tomar como exemplo as reuniões ocorridas no período de outubro de 2022 a julho de 2023. Nos meses de outubro e novembro de 2022 (sendo que o planejamento de novembro abrange também dezembro), a supervisora enviou o planejamento por e-mail para as professoras da Educação Infantil com uma semana de antecedência e solicitou que fizessem a leitura do documento. Caso houvesse dúvidas, deveriam procurá-la para esclarecimentos. Nesse período, não houve reunião de repasse para as professoras do 1º período.

Pelo fato de as professoras da Educação Infantil não disporem de um terço da carga horária fora da sala, as conversas com a supervisora ocorrem via WhatsApp, no início ou no final da aula, durante os dez minutos de intervalo, ou em saídas rápidas da sala para esclarecimentos de eventuais dúvidas. A falta de tempo para realizar atividades extraclasse faz com que as conversas entre as professoras, ou entre estas e a supervisora, sejam sempre muito breves, o que dificulta a troca de ideias entre os profissionais, prejudicando a criação de um ambiente escolar colaborativo e a melhoria da prática pedagógica.

No primeiro semestre de 2023, ocorreram algumas mudanças na forma de realizar as reuniões para o repasse do planejamento. Essas mudanças podem ser divididas em três estratégias, descritas a seguir.

A primeira estratégia implementada ocorreu antes do início do ano letivo, quando a SME organizou o calendário de forma a disponibilizar três dias escolares para a realização de reuniões entre a gestão escolar e o corpo docente. No primeiro dia, houve uma reunião geral, na qual a diretora e a supervisora forneceram orientações administrativas e promoveram um momento de acolhimento aos docentes. Os dois dias seguintes foram dedicados aos repasses do planejamento referentes ao mês de fevereiro. Essa reunião de planejamento seguiu o modelo habitual, em que a supervisora destacou as atividades que necessitariam de maior atenção. No entanto, por ter ocorrido em um dia letivo, as professoras não precisaram se ausentar da sala de aula e tiveram um tempo um pouco maior para conversar com a supervisora.

A segunda estratégia foi aplicada em março e abril de 2023, período em que as reuniões de repasse do planejamento voltaram a ser realizadas durante o horário de aula, como ocorria em 2022. Nesses meses, as professoras precisaram se ausentar da sala, ficando as crianças sob a supervisão das estagiárias ou da professora eventual. A terceira estratégia

ocorreu em maio de 2023. Para viabilizar os repasses do mês, a SME determinou que, em toda a rede, as crianças fossem liberadas mais cedo. Dessa forma, as crianças do Maternal 3 e do 1º período foram dispensados às 15h, permitindo que a supervisora realizasse reuniões de planejamento com duração de uma hora para cada ano escolar. No dia seguinte, a mesma medida foi adotada para as crianças do 2º período e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Essa estratégia apresentou um ponto positivo, pois proporcionou reuniões com maior duração, permitindo uma abordagem mais detalhada do planejamento. No entanto, mesmo com essa ampliação, não foi possível traçar estratégias para a realização das atividades, mantendo-se o caráter informativo da reunião, ainda que mais aprofundado. Por outro lado, a liberação antecipada das crianças causou impactos na rotina escolar e familiar. As crianças reclamaram por não participarem do horário de recreio e por irem embora sem jantar, enquanto a escola enfrentou dificuldades, pois as atividades planejadas para aquele dia não foram realizadas e não havia possibilidade de reposição em outro momento.

Nos meses seguintes, as reuniões organizadas foram novamente realizadas durante o horário de aula, da mesma forma como ocorreu em 2022 e em abril de 2023.

Assim, o primeiro semestre de 2023 contou com três momentos distintos em relação às reuniões de repasse do planejamento. No entanto, todas essas reuniões mantiveram a mesma função: apresentar as atividades previstas para cada mês. Dessa forma, a dinâmica manteve-se inalterada, sem espaço para que as professoras propusessem atividades diferentes das previstas no planejamento pedagógico enviado pela SME. A única flexibilização foi a possibilidade de remanejar alguma atividade para a semana em que julgassem mais adequada sua realização. Afinal, em algumas semanas, especialmente na segunda de cada mês, não há tempo suficiente para desenvolver todas as atividades selecionadas como relevantes pela SME e pela supervisora. Assim, foi concedida às professoras a oportunidade de reorganizar algumas atividades para a semana seguinte.

Além das atividades previstas no planejamento pedagógico, a escola desenvolve alguns projetos, como o projeto Contos e Emoções, planejado pela equipe de apoio pedagógico da SME para toda a Educação Infantil do município. Esse projeto tem como objetivo estimular o apreço pela contação de histórias, além de trabalhar determinadas emoções com as crianças. A SME estipula quais histórias serão contadas a cada mês e quais sentimentos as professoras deverão explorar a partir dessas narrativas. Por exemplo, a primeira história do projeto em 2023 foi O Soldadinho de Chumbo, a partir da qual deveria ser trabalhado o sentimento da alegria. Na história do Patinho Feio, o foco foi a tristeza; na

história do Rei Sapo, trabalhou-se o nojo; e assim sucessivamente, com outras histórias ao longo do ano.

Além das histórias contadas, a SME define atividades a serem realizadas com as crianças. Essas atividades compõem o Álbum das Emoções, que as crianças levam para casa ao final do ano letivo. A cada mês, são produzidas três páginas para esse álbum. A primeira consiste em uma ilustração acompanhada de um pequeno texto explicativo sobre o sentimento que será trabalhado no mês. A segunda é uma atividade enviada pela SME. Já a terceira página deve conter uma atividade relacionada à história, como um quebra-cabeça ou uma dobradura, sendo essa escolha feita pela professora. As duas primeiras páginas já vêm prontas, enquanto a terceira é definida pela docente.

O projeto é realizado, geralmente, na segunda semana do mês. Em cada edição, uma professora da Educação Infantil fica responsável por confeccionar o material necessário para a apresentação da história. A atividade ocorre na sala de vídeo, onde as crianças são levadas para ouvir a narrativa, que é contada pela professora regente. Durante esse momento, é necessário registrar a atividade por meio de fotos das crianças com os materiais utilizados na contação da história. Para isso, a professora pode solicitar o auxílio de uma estagiária na coleta das imagens ou realizar o registro sozinha. As fotos são enviadas à supervisora, que as publica nas redes sociais da escola. Após a contação, as crianças realizam as atividades do Álbum das Emoções em sala de aula.

A culminância do projeto ocorre no Sarau Literário, evento estipulado pela SME, no qual são expostos trabalhos das crianças sobre uma das histórias do projeto, como dobraduras ou outras produções artísticas. Além disso, podem ocorrer apresentações teatrais. As atividades expostas no sarau não fazem parte do planejamento pedagógico e devem ser definidas pelas professoras regentes. O evento é interno e conta com a participação de toda a escola.

Embora o projeto literário seja interessante, assim como o planejamento, sua execução ocorre de maneira impositiva, não permitindo que o professor adapte as atividades à realidade de sua turma nem respeitando a equidade entre os educandos. Além disso, o ponto culminante do projeto acabou se tornando uma disputa por visibilidade nas redes sociais, na qual cada escola busca se destacar, relegando a segundo plano as atividades efetivamente realizadas pelas crianças.

O planejamento é denso, contendo, em média, 50 atividades por semana. Essas atividades geralmente estão relacionadas ao tema estipulado pela SME para aquela semana,

que deve ser trabalhado pelas professoras em sala de aula, ou então à introdução de letras e números. Devido ao tempo reduzido para a realização das atividades, elas acabam sendo desenvolvidas sem considerar o ritmo e o tempo necessários para que cada criança conclua as propostas. Dessa forma, as atividades são executadas de maneira mecânica, com o objetivo principal de serem registradas por fotografia. Caso não sejam fotografadas, dependendo da atividade, é necessário refazê-las posteriormente.

Muitas vezes, as crianças realizam duas atividades simultaneamente. Enquanto trabalham em uma atividade na carteira, como a escrita espontânea do nome, desenho livre ou modelagem com massinha dirigida, precisam interromper o que estão fazendo para realizar outra tarefa, como uma pintura na mesa da professora. Após a conclusão, essa pintura é registrada por foto e enviada via WhatsApp para uma supervisora, que a publica no Instagram da escola ou a encaminha para o responsável pelo planejamento na SME.

Nem todas as atividades precisam ser fotografadas, apenas aquelas que fazem parte do desenvolvimento de algum projeto. Normalmente, uma supervisora informa, por meio do grupo de WhatsApp, quais atividades da semana devem ser registradas. Caso necessário, ela mesma vai até a sala para fotografá-las ou solicita que uma estagiária realize o registro.

Para exemplificar, utiliza-se a terceira semana do mês de outubro de 2023. No planejamento enviado pela SME, constam, em média, 50 atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana, conforme pode ser verificado no Anexo A, incluindo atividades do projeto *Contos e Emoções*, já descrito anteriormente. No plano de aula elaborado pela professora, há cerca de 40 atividades planejadas, conforme o Apêndice B, pois, durante a reunião de repasse do planejamento, foi discutido com a supervisora que não seria possível realizar todas as atividades propostas no planejamento prévio da SME. Dessa forma, algumas atividades foram remanejadas para a semana seguinte.

O critério utilizado para decidir quais atividades seriam remanejadas teve como base o que havia sido discutido na reunião de planejamento entre a SME e os supervisores. Durante essa reunião, foi determinado que não deveria haver introdução de letras no mês de dezembro e que as atividades do projeto *Contos e Emoções* deveriam ser fotografadas, a fim de que a SME pudesse acompanhar seu desenvolvimento. Assim, as atividades que não estavam relacionadas ao projeto ou à introdução da letra V foram transferidas para a semana seguinte.

No entanto, não houve tempo suficiente para a realização de todas as atividades previstas no plano de aula semanal, sendo possível desenvolver apenas 26 delas. Dentre essas, duas foram selecionadas para serem fotografadas e postadas nas redes sociais da escola,

permitindo o acompanhamento por parte da SME. Ambas estavam relacionadas ao projeto Contos e Emoções: uma foi registrada no Álbum das Emoções, e a outra consistia em uma dobradura que as crianças levaram para casa. Essas atividades precisaram ser realizadas com o auxílio direto da professora e, apesar de constarem no plano de aula para serem desenvolvidas no mesmo dia, isso não foi possível devido ao tempo insuficiente.

Na quarta-feira<sup>4</sup>, 18 de outubro de 2023, foi realizada a terceira atividade do Álbum das Emoções, escolhida pela professora responsável pelo plano de aula da semana. A história trabalhada no mês foi Príncipe Sapo, e a atividade consistiu na montagem de um sapo com dois semicírculos. Antes da realização, as crianças participaram da contação da história na sala de vídeo e, em seguida, o sentimento “nojo” foi abordado em roda de conversa.

Para a atividade, a professora preparou previamente os materiais e elaborou um modelo colado no quadro, explicando que as crianças deveriam seguir o mesmo padrão. Após escreverem seus nomes na folha do álbum, as crianças receberam os semicírculos e foram fotografadas posicionando-os corretamente antes da colagem. Algumas expressaram o desejo de passar cola nos círculos, mas, devido ao número de crianças e ao tempo limitado, a professora realizou essa etapa. Da mesma forma, para aquelas que apresentaram dificuldade em posicionar os semicírculos, a docente fez os ajustes necessários. Após colarem os recortes, as crianças desenharam os membros e os olhos do sapo, podendo ainda adicionar elementos extras, como sol, nuvens ou um lago. Por fim, colaram a coroa sobre os olhos e entregaram as folhas finalizadas antes de passarem para a próxima atividade.

Na quinta-feira, 19 de outubro de 2023, as crianças realizaram a dobradura do sapo, que seria levada para casa. A professora preparou previamente os recortes necessários, incluindo círculos verdes e brancos para os olhos, semicírculos para as pálpebras e círculos maiores para o rosto. A língua do sapo foi feita com um brinquedo tipo “língua de sogra”, produzido com papel de seda e canudinho. Após conversa com a supervisora, decidiu-se adicionar círculos pretos, recortados pela estagiária, para representar as pupilas.

Durante a atividade, a professora apresentou um modelo pronto e orientou as crianças a escreverem seus nomes nos círculos maiores antes de dobrá-los ao meio. Após conferirem a dobra, ela passou de mesa em mesa para recortar, encaixar a “língua de sogra” e colar as extremidades para fixá-la. Em seguida, distribuiu os olhos e as pupilas para que as crianças os

---

<sup>4</sup> A autora está fazendo um relato sobre atividades desenvolvidas por ela mesma.

posicionassem antes de colá-los. Por fim, fixou os olhos na parte superior da dobradura, garantindo que a língua de sogra ficasse centralizada. Após a conclusão, os trabalhos foram guardados e entregues às crianças na sexta-feira, quando foram levadas ao pátio para brincar com as dobraduras e registrar o momento em vídeos e fotos, conforme ilustrado nas Figuras 15 e 16. Devido ao tempo demandado pela atividade de dobradura, outras tarefas planejadas para o dia não puderam ser realizadas.

Figura 15 – Criança brincando com a dobradura do sapo



Fonte: Rede social da Escola Nova Aurora (ENA)

Figura 16 – Crianças no pátio brincando com a dobradura do sapo



Fonte: Rede social da Escola Nova Aurora (ENA)

Como exemplificado anteriormente, as crianças não desfrutam das atividades como deveriam, pois os planos de aula são extensos. Diariamente, há, em média, oito atividades a serem realizadas, cada uma demandando cerca de 30 a 40 minutos para sua execução.

Algumas, como pintura e grafia do nome, requerem acompanhamento individualizado e um tempo maior, o que acaba reduzindo o tempo disponível para outras tarefas ou comprometendo a realização das atividades previstas para o mesmo dia. Muitas vezes, quando as crianças demonstram interesse por determinada atividade, não podem permanecer nela por muito tempo, pois as professoras são cobradas a desenvolver a maioria das atividades previstas no planejamento. A escolha das atividades a serem realizadas fica a cargo da escola, que geralmente prioriza aquelas vinculadas a algum projeto, esteja ele incluído ou não no planejamento inicial.

Existe uma hierarquia na execução das atividades: primeiro, são desenvolvidas as atividades dos projetos enviados pela SME; em seguida, aquelas sinalizadas pela supervisora; depois, as atividades de artes constantes no planejamento; por fim, as que a professora considera relevantes entre as propostas enviadas pela SME. Na maioria das vezes, a escolha das atividades é feita pela supervisora ou pelas próprias professoras, mas todas devem estar contidas no planejamento estipulado pela SME.

As crianças têm pouco tempo para brincar livremente, contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que preconizam que os eixos estruturantes dessa etapa são as interações e as brincadeiras. Durante a semana, elas têm apenas uma hora de parquinho, dividida em dois dias. No entanto, esse tempo raramente chega aos 60 minutos completos, pois é necessário considerar o trajeto até o parquinho, bem como o tempo gasto para retirar e colocar os calçados. Além disso, em algumas situações, o período destinado ao parquinho é reduzido ou substituído por outra atividade cuja realização e registro são exigidos.

A equipe da SME, responsável pela elaboração do planejamento coletivo, acompanha o desenvolvimento das atividades por meio das fotos enviadas pela supervisora em um grupo do WhatsApp, do qual participam diretores, supervisores e membros dessa equipe, ou pelas fotos postadas no Instagram da escola. Segundo a supervisora, durante a reunião de repasse do planejamento para o mês seguinte, a responsável pelo planejamento de cada ano escolar questiona os supervisores sobre o andamento das atividades.

Ao buscar evidências na escola sobre como esse acompanhamento é realizado, fui informado de que a equipe da SME também realiza visitas periódicas às unidades escolares.

No entanto, entre junho de 2022 e dezembro de 2024, a escola recebeu apenas uma visita, realizada pela responsável pela elaboração do planejamento do segundo período. Após essa visita, a equipe gestora da escola, composta pela diretora e pela supervisora, em conjunto com a professora eventual (que, quando necessário, oferece suporte pedagógico), marcou uma reunião com as professoras da Educação Infantil, a qual ocorreu após o horário de aula. Como as docentes não dispõem de um terço da carga horária fora da sala para atividades extraclasse, conversas ou reuniões pedagógicas precisam ser realizadas nesse formato.

Os principais pontos discutidos foram: as crianças devem estar sentadas, no mínimo, em duplas; todas as crianças da sala devem realizar a mesma atividade simultaneamente; a roda de conversa deve ser realizada no chão todos os dias; atividades ao ar livre precisam ser desenvolvidas; toda transição entre atividades deve ser sinalizada com uma música correspondente à ação que está ocorrendo; as atividades precisam ser envolventes para as crianças, utilizando-se de recursos variados na contação de histórias; e, por fim, as fotografias das atividades não devem ser esquecidas.

Diante do exposto, vale reafirmar que todas as decisões pedagógicas são tomadas pela equipe responsável pelo planejamento, enquanto as dúvidas eventuais dos professores são esclarecidas pela supervisora e pela professora eventual, que, como mencionado anteriormente, em algumas situações auxilia em questões pedagógicas. Observa-se que o professor assume um papel meramente executor, seguindo o planejamento enviado pela SME, sem margem para adaptações. Além disso, as crianças não dispõem de tempo suficiente para desenvolver adequadamente as atividades propostas — duas questões identificadas nesta pesquisa como adversas a uma boa gestão pedagógica ou, ainda, como entraves à constituição de uma gestão pedagógica eficiente.

Dessa forma, o próximo capítulo tem como propósito analisar o planejamento da Educação Infantil na rede municipal de Ubá. Para isso, será realizada uma discussão sobre o conceito de planejamento da Educação Infantil, o protagonismo da criança e a autonomia do professor frente ao planejamento. Além disso, será apresentado o percurso metodológico a ser desenvolvido e analisados os dados coletados por meio da pesquisa de campo.

### **3 COMPREENDENDO O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA NOVA AURORA (ENA)**

O presente capítulo tem o objetivo de analisar a sistemática do planejamento para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ubá, bem como na Escola Nova Aurora (ENA), buscando compreender a participação docente nos momentos destinados a ele.

O capítulo é organizado em cinco seções distintas. Na primeira seção, o foco é o planejamento pedagógico na Educação Infantil, explorando suas especificidades, conforme estabelecido nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017). A discussão é enriquecida com as contribuições das autoras Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), Borba (2007) e Ostetto (2000), além da análise de documentos normativos relevantes.

A segunda seção do capítulo dedica-se ao eixo teórico que aborda a concepção de criança presente nos documentos que orientam o currículo da Educação Infantil. Com base nos estudos de Ostetto (2000), Borba (2007), Oliveira (2011) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), busca-se compreender como esses autores entendem e destacam o protagonismo da criança nesta fase da Educação Básica.

O subtópico seguinte concentra-se no papel do professor na Educação Infantil, tecendo discussões sobre as práticas pedagógicas do docente em relação às crianças e o papel crucial que desempenha no planejamento pedagógico. A análise é fundamentada nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017), com o apoio teórico das autoras Ostetto (2000) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019).

A quarta seção tem como propósito apresentar o percurso metodológico adotado na pesquisa em curso, enfatizando as estratégias utilizadas para a coleta de dados. Em seguida, traz-se uma análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, dialogando com os referenciais teóricos e as normativas presentes neste texto.

#### **3.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao se tornar parte da Educação Básica, foi necessário que a Educação Infantil refletisse sobre a construção das questões curriculares. Entretanto, segundo Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), para muitos educadores e pais, a introdução de um currículo formal na Educação Infantil poderia restringir a liberdade de exploração e a aprendizagem experiencial das crianças, visto que esse termo está associado ao percurso de escolarização

vivido no Ensino Fundamental e é “norteado por práticas reconhecidamente fragmentadas, restritivas e centradas na ideia de disciplinas escolares” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 22). Sendo assim, foi preciso pensar em um currículo que garantisse as especificidades da educação e do cuidado com o público-alvo da Educação Infantil.

Era fundamental desenvolver uma prática pedagógica que não fosse centrada no professor, mas que permitisse a esse profissional ter a sensibilidade de se aproximar verdadeiramente da criança, compreendendo-a a partir de sua perspectiva, e não da visão do adulto. Dessa forma, as DCNEI orientam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve estar comprometido com a qualidade e a promoção de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Nessa perspectiva, o documento define o currículo como

conjunto de prática que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.14).

Tal definição contrapõe-se às concepções ultrapassadas de entender o currículo da Educação Infantil como uma “lista de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação, ou ainda da ideia de que, na Educação Infantil, não há necessidade de qualquer planejamento de atividades” (Oliveira, Maranhão, Abbud, 2019, p.24).

Sendo assim, as instituições educacionais que atendem à Educação Infantil têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a construção da aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. Para isso, o planejamento dessa etapa da Educação Básica não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente, contendo apenas uma lista de atividades a serem realizadas em sala de aula. “O planejamento deve ser reforçado no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que um papel preenchido, é uma atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (Ostetto, 2000, p.1).

Para promover efetivamente o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, é crucial realizar um trabalho pedagógico que seja intencional e de qualidade. Assim, as atividades, interações e experiências propostas às crianças devem ser cuidadosamente planejadas, com objetivos bem definidos pelo educador. Nas palavras de

Ostetto (2000), é na intencionalidade do trabalho pedagógico que reside a preocupação com o planejamento.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p.39).

Dessa forma, planejar envolve mais do que simplesmente organizar atividades: é uma atitude que engloba programar, projetar e traçar experiências significativas para o grupo de crianças. O planejamento pedagógico deve emergir de uma atitude crítica do educador em relação ao seu próprio trabalho docente, garantindo que as atividades sejam tanto relevantes quanto enriquecedoras. Afinal, é fundamental revisar e adaptar a prática pedagógica regularmente, para encontrar novos significados sempre que necessário. Trata-se, portanto, de um processo reflexivo e intencional, que respeita as necessidades e os interesses das crianças, focando no seu desenvolvimento integral (Sacristán, 2013).

Assim sendo, o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode se limitar à intenção ou ao campo das ideias. Ostetto (2000, p. 1) complementa que “a intencionalidade se traduz no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador”. Ao documentar o processo, a autora ressalta que o planejamento se torna um instrumento orientador para o trabalho docente.

Mais relevante do que o que está documentado é a visão que os educadores têm sobre o porquê e para quem planejaram. A elaboração do planejamento parte da visão de mundo, de educação e do processo educativo que se tem e que se deseja construir. Além disso, é fundamental conhecer o grupo de crianças como um todo, considerando

seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída em sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo (Oliveira, Maranhão, Abbud, 2019, p.30).

Além desses conhecimentos, ao elaborar o planejamento, é essencial considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais alinhado a um projeto de Educação Infantil de âmbito nacional e, principalmente, à proposta pedagógica da

instituição. As DCNEI (2009) definem a proposta pedagógica, ou Projeto Político-Pedagógico, como o plano orientador das ações da instituição, no qual são estabelecidas as metas a serem alcançadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. O documento ainda ressalta que a proposta pedagógica deve ser elaborada por meio de um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

De igual modo, Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 32) sustentam que as DCNEI representam um “importante guia para a reflexão sobre o planejamento pedagógico”. De acordo com as diretrizes, as propostas pedagógicas devem ser norteadas pelos princípios

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p.16).

A partir de tais princípios, é possível promover práticas educativas que visem à construção da autonomia das crianças para se locomoverem pelo ambiente, explorarem o mundo, criarem relações éticas com seus pares e se posicionarem em situações de conflito. Essas práticas também promovem o respeito ao bem comum, tanto nos espaços da instituição quanto na comunidade, bem como o respeito ao outro, regulando e valorizando suas especificidades (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019).

Dessa forma, os princípios éticos, estéticos e políticos visam ampliar a sensibilidade de adultos e crianças que convivem em uma instituição de Educação Infantil, assegurando uma prática pedagógica lúdica, que valorize a criatividade e a singularidade das crianças. No entanto, as práticas educativas não podem ser oferecidas sem nenhum critério; elas devem estar alinhadas com a proposta pedagógica de cada unidade educacional, levando em conta suas particularidades e especificidades. Isso significa que creches e pré-escolas precisam realizar um estudo do seu entorno, conhecer a comunidade escolar, verificar qual o papel social que a instituição desempenha para aquela sociedade, além de ter clareza sobre quais são as expectativas em relação à educação das crianças. Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 37) afirmam que o modo de articular essas experiências é “o que vai distinguir uma instituição de outra, o que fará um trabalho singular e adequado para atender uma comunidade específica”.

Dentro deste contexto, no planejamento pedagógico da Educação Infantil, as atividades de cuidado e as atividades pedagógicas são vistas como aspectos inseparáveis de uma mesma experiência, do ponto de vista da criança (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019). A rotina pedagógica deve compreender as atividades de cuidado e de educação como indissociáveis, pois, a partir da ação integrada entre o cuidar e o educar, é possível garantir que as crianças vivam “experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a construção da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (Brasil, 2010, p. 26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que as práticas pedagógicas que compõem o planejamento do currículo da Educação Infantil devem ter dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Todas as atividades propostas no planejamento devem ser organizadas com base no eixo das interações, envolvendo não apenas professores e crianças, mas, principalmente, as próprias crianças. Além disso, a brincadeira deve ser priorizada, pois “o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (Borba, 2007, p. 33).

Borba (2007) afirma que a brincadeira é fundamental para que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades em diversas áreas, como linguagem, cognição, valores e sociabilidade. Isso ocorre porque, ao brincar, as crianças têm a oportunidade de ver as coisas sob diferentes perspectivas, atribuindo novos significados a elas. Além disso, podem estabelecer novas relações entre objetos físicos e sociais, coordenar suas ações com as de outros, argumentar e negociar. Também é por meio da brincadeira que organizam novas realidades a partir de planos imaginativos e regulam ações individuais e coletivas com base em ideias e regras do universo simbólico.

Essa visão é complementada pela BNCC, que, dentro dos eixos norteadores propostos pela DCNEI, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos asseguram que as “crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, vivenciar desafios e sentir-se provocadas a resolvê-los, podendo construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

Ao considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil têm as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, e que estão assegurados pelos direitos elencados acima, a BNCC apresenta uma organização curricular estruturada em

campos de experiência. Esses campos constituem um arranjo curricular que acolhe os saberes e conhecimentos fundamentais a serem oferecidos às crianças, associados às suas vivências.

As denominações e definições dos campos de experiência estão baseadas na relação de saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, conforme disposto nas DCNEI.

O eu, o outro e o nós é voltado para o desenvolvimento da identidade pessoal e social das crianças, bem como para a construção de relações interpessoais baseadas no respeito, na empatia e na convivência em grupo (Brasil, 2017, p. 40).

Corpo, gestos e movimento têm como foco o desenvolvimento integral das crianças por meio da exploração, expressão e consciência corporal, valorizando o corpo como meio de interação, comunicação e descoberta do mundo (Brasil, 2017, p. 40).

Traços, sons, cores e formas têm como objetivo promover a expressão artística e a sensibilidade estética das crianças, por meio de vivências enriquecedoras que integram diferentes manifestações culturais e artísticas (Brasil, 2017, p. 41).

Escuta, fala, pensamento e imaginação têm como objetivo desenvolver a capacidade de comunicação, expressão, criatividade e raciocínio das crianças, valorizando a oralidade, a escuta ativa e o uso da imaginação para compreender o mundo (Brasil, 2017, p. 42).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações incentiva o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção espacial e da compreensão do tempo, além de estimular a curiosidade e o pensamento crítico (Brasil, 2017, p. 42).

A BNCC apresenta, em cada um dos campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos, conforme as faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os objetivos, que “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto às vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 44), servem como referências essenciais para que os educadores planejem suas atividades e práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental que tais práticas pedagógicas tomem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, enfatizando a importância do lúdico no processo educativo.

Conforme apontam Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), o planejamento cuidadoso dessas atividades e práticas pedagógicas é crucial para o sucesso do trabalho docente. As autoras enfatizam que o objetivo principal do planejamento é promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para isso, é preciso considerar o que as crianças sabem, suas experiências de vida e os elementos novos que elas trazem na interpretação da realidade.

Para as autoras, o planejamento das atividades destinadas às crianças deve cumprir alguns critérios básicos, tais como:

1. Equilíbrio de propostas individuais e coletivas; espontâneas e orientadas;
2. Variedade, diversidade e regularidade das atividades na rotina, condição fundamental para a construção de uma maior familiaridade com algumas delas e apropriação de conhecimento pelas crianças;
3. Atratividade da atividade proposta, que pode ser regulada de acordo com os problemas e desafios que ela coloca para as crianças de diferentes idades (Oliveira, Maranhão, Abbud, 2019, p.446).

O planejamento na Educação Infantil é uma ação complexa que envolve diferentes níveis de reflexão. Deve ser entendido como uma “atitude crítica de cada educador diante de sua prática” (Ostetto, 2000, p. 9). No ato de planejar, cabe ao educador prever, realizar, registrar e avaliar, para então continuar planejando e replanejando de acordo com o dinamismo, os interesses e as necessidades do grupo de crianças. Como afirma Ostetto (2000), o planejamento não deve ser o ponto de chegada, mas o ponto de partida — ou até mesmo os pontos de passagem —, possibilitando ir além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças.

Na próxima seção, é explorada a concepção de criança na Educação Infantil, utilizando como base documentos normativos, como as DCNEI e a BNCC, além de referenciais teóricos, como Ostetto (2000), Borba (2007), Oliveira (2011) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), nos quais se discute como esses documentos enfatizam o protagonismo da criança nesta etapa da Educação Básica, destacando a importância de considerá-las como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

### 3.2 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa o início do processo educacional da criança e, em muitos casos, marca o momento em que ela se distancia de vínculos familiares e afetivos. Nesse contexto, é essencial que as instituições educacionais acolham as vivências e os conhecimentos que as crianças trazem de suas famílias e comunidades, integrando-os de forma significativa em suas propostas pedagógicas.

A articulação entre a instituição de Educação Infantil e a família, pautada no diálogo e no compartilhamento de responsabilidades, é fundamental para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017). Para isso, é necessário que creches e pré-

escolas conheçam e trabalhem com as riquezas e diversidades culturais das famílias e comunidades.

É relevante também a visão que se tem da criança e, referente a isso, as DCNEI pontuam que a criança é

sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Assim sendo, a criança, desde o nascimento, tem o direito de ser reconhecida e valorizada como parte ativa da sociedade e da cultura. Em suas vivências na instituição de Educação Infantil, ela não se limita a ser uma receptora de informações, mas atua como um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de seu desenvolvimento integral.

Nas palavras de Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 9), é preciso adotar uma “visão de criança que reconheça seu papel como sujeito ativo e cidadão desde o nascimento”. Com base nessa perspectiva, torna-se necessário promover mudanças significativas nas concepções educacionais que tradicionalmente colocam o adulto no centro, especialmente na Educação Infantil. A criança deve ser reconhecida como protagonista no processo educacional, pois é capaz de participar, explorar, criar e construir conhecimento de forma inteligente e colaborativa. Essa abordagem valoriza as experiências, os interesses e as iniciativas da criança, posicionando-a no centro das práticas educativas, além de contribuir para a formação de indivíduos mais independentes, conscientes e participativos, preparados para interagir de forma ativa e crítica com o mundo ao seu redor.

As DCNEI destacam, em sua definição de criança, que é por meio das interações que ela vivencia no mundo social. Nesse sentido, a experiência em um ambiente coletivo de educação pode oferecer um conjunto de interações diversas e complementares em relação ao contexto familiar, ampliando as possibilidades de aprendizagem (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019). Ao interagir com outras crianças, a brincadeira configura-se como um meio essencial de aprendizagem, pois possibilita compreender o mundo e suas relações, além de promover a descoberta de si e do outro. Também cria oportunidades para a construção conjunta de conhecimentos e cultura, fortalecendo os vínculos com seus pares. Nesse sentido, a BNCC traz que

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar interações e brincadeiras entre as crianças e delas com adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação de emoções (Brasil, 2017, p.37).

Conforme destaca Oliveira (2011), as interações sociais são fundamentais para a gênese do pensamento, a construção de significados e o processo de subjetivação, pois é por meio da apropriação de práticas comuns que uma criança se insere e atua na sociedade. A autora acrescenta que as relações e a cultura são igualmente relevantes para a constituição do pensamento e do sujeito. Nesse sentido, ao se envolver em um ambiente em que diferentes situações, objetos e significados são compartilhados, a criança internaliza estratégias e modos de ação desenvolvidos coletivamente, tais como a memorização e a resolução de problemas.

Borba (2007) ressalta que a brincadeira é fundamental para a construção de culturas, sendo uma atividade enraizada nas interações sociais entre as crianças. Brincar é uma vivência cultural significativa, que se destaca pelo seu processo interativo e reflexivo, no qual as crianças desenvolvem habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. Por meio da brincadeira, elas expandem seu entendimento sobre si mesmas e sobre o ambiente que as cerca. Além disso, a brincadeira desempenha um papel crucial na formação da criança como sujeito cultural e na criação de culturas dentro dos espaços e tempos de convivência.

Entretanto, em todo processo de interação, “o afeto é o regulador da ação” (Oliveira, 2011, p. 140), pois influencia a escolha ou exclusão de determinados elementos, eventos ou situações pela criança. Além disso, o afeto envolve a expressividade e a manifestação de estados emocionais socialmente construídos em cada cultura. Dessa forma, o afeto pode tanto possibilitar quanto dificultar o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor e o objeto do conhecimento, e, assim, estimular motivos para agir.

Para Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), a criança é um sujeito que produz cultura ao mesmo tempo em que é marcada por ela. Destaca-se, portanto, o papel ativo da criança na vida social e cultural, pois ela contribui para a construção de novas formas de expressão, de brincadeiras, de linguagem e de relacionamentos. Simultaneamente, a criança é influenciada pelas tradições, valores e práticas já existentes na sociedade.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores e as instituições de Educação Infantil conheçam a cultura infantil, compreendendo os modos de produção e expressão da

criança, a fim de possibilitar o planejamento de situações que a desafiem, auxiliando-a a avançar na aprendizagem e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda nesse contexto, conforme afirmam Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 46), “pensar nas relações entre infância e cultura nos leva a pensar sobre o papel do adulto, que será o mediador dessa relação”. Ao assumir esse papel de mediador, o professor deve agir de forma a facilitar a interação da criança com os elementos culturais, ajudando-a a transformar essas interações em conhecimento significativo.

Diante disso, Barbosa (2010) defende que os projetos pedagógicos são estratégias potentes para promover aprendizagens significativas, pois partem dos interesses das crianças e possibilitam a construção coletiva do conhecimento. Segundo a autora, os projetos devem ser planejados de forma flexível, permitindo a escuta atenta dos educadores às curiosidades e perguntas das crianças, o que torna o processo educativo mais dinâmico, investigativo e contextualizado. Para Barbosa (2010), trabalhar com projetos implica reconhecer as crianças como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura, favorecendo a ampliação de repertórios, a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, em uma perspectiva que valoriza tanto os saberes infantis quanto os desafios propostos pelo professor.

Nessa perspectiva, a próxima seção dá continuidade à reflexão sobre o papel do professor da Educação Infantil, especificamente quanto à atuação desse profissional em relação ao planejamento. Para discutir o assunto, utilizamos documentos oficiais, como as DCNEI e a BNCC, além das autoras Ostetto (2000) e Oliveira, Maranhão e Abbud (2019).

### 3.3 PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A definição de currículo e de criança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) coloca em foco a ação mediadora do professor. Diante disso, cabe a “ele criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 46). Nesse contexto, a BNCC aponta que o trabalho do professor de Educação Infantil é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 37).

Dessa maneira, o primeiro passo para mediar situações de aprendizagem significativas e proporcionar práticas culturais, em que as crianças se envolvam e construam sentidos sobre o mundo, envolve um movimento constante de reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. Nesse processo de reflexão e avaliação, é essencial que o professor questione o que espera que as crianças aprendam, tendo clareza sobre os direitos delas, a concepção de infâncias e de Educação Infantil. Afinal, esse é o ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente, que se inicia no planejamento do professor (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019)

Desse modo, a elaboração do planejamento depende da visão de mundo do professor, da criança para quem se leciona, da educação e do processo educativo desejado. Planejar é um processo reflexivo, durante o qual o professor “vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, identificando manifestações de problemas e buscando suas causas” (Ostetto, 2000, p. 2). O ato de planejar exige que o professor tenha uma visão atenta à realidade.

O trabalho de organizar ambientes e oferecer experiências enriquecedoras para as crianças está intrinsecamente ligado à tarefa de planejar e avaliar o trabalho pedagógico. Isso porque o planejamento é visto como uma “ação articuladora da reflexão e de diversos processos, incluindo a seleção, organização, mediação e monitoramento das práticas e interações às quais as crianças serão intencionalmente expostas” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 405). Como tal, ele é um instrumento complexo que integra e potencializa outros instrumentos pedagógicos, permitindo ao professor uma melhor compreensão de si, além de transformar sua ação no mundo.

O trabalho educativo começa para o professor antes mesmo de ele se dirigir às crianças com qualquer proposta. Esse trabalho se inicia a partir das ideias que o professor desenvolve para promover situações enriquecedoras, que gerem aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, “planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 406). Assim, o planejamento é um instrumento criado e utilizado pelo professor, destinado ao seu próprio uso.

Para planejar, o professor deve ter consciência das expectativas da escola para sua turma, que são baseadas no Projeto Político-Pedagógico, bem como das expectativas das famílias em relação à escola e de como elas interagem com a equipe escolar. Além disso, é fundamental consultar documentos como as DCNEI e a BNCC, que estabelecem as

aprendizagens essenciais a que todas as crianças têm direito e que devem ser incorporadas ao projeto pedagógico e ao currículo da instituição. O professor também precisa ter uma compreensão clara sobre os conhecimentos prévios das crianças de sua turma, o que ainda podem aprender, como participam das atividades propostas, em que situações precisam de ajuda etc.

Nesse contexto, Oliveira, Maranhão e Abbud (2019) ressaltam a importância de atividades como observação, registro e problematização, que são fundamentais para o exercício da profissão docente. Essas práticas não apenas enriquecem o processo de ensino, mas também servem como instrumentos valiosos de apoio ao planejamento e à avaliação dos contextos de aprendizagem. Assim, ao integrar essas ferramentas ao processo de planejamento, o professor pode melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida, tornando-a mais adaptada às necessidades individuais de cada criança e aos objetivos a serem alcançados.

A observação é uma ferramenta de pesquisa crucial para que o professor perceba as necessidades do grupo de crianças. Ponderamos que “observar o grupo de crianças é o ponto de partida do planejamento pedagógico” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019), pois permite entender como elas percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Além disso, Ostetto (2000, p. 8) destaca a importância de olhar para a criança e, mais que isso, "é urgente ouvir suas perguntas: no choro, balbúcio, gestos, palavra, ação". Estar disponível para escutar a criança em tudo o que ela tem a dizer é fundamental, uma vez que "a escuta se torna hoje o verbo mais importante para pensar e direcionar a prática educativa" (Ostetto, 2000, p. 8).

Entretanto, uma observação, quando utilizada como instrumento pelo professor, apresenta características específicas, como foco, objetivo e continuidade (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019). Ela se concentra em um ponto ou aspecto claramente definido, como um grupo de crianças ou uma situação particular. A observação é motivada por um objetivo, que pode ser uma inquietação ou uma necessidade de compreender melhor alguma manifestação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, ou até mesmo seus gostos e preferências. O ato de observar exige que o professor acompanhe com curiosidade e interesse as interações das crianças, estendendo-se por um período e não se limitando a um episódio esporádico.

O registro, por sua vez, possibilita ao professor realizar uma boa análise de determinado caso observado (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019). De acordo com a BNCC:

[...] por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p.39).

Trabalhar a partir dos registros significa que os educadores podem revisitar e analisar as interações, estratégias e resultados das práticas educativas, o que permite uma compreensão mais profunda e específica das metodologias empregadas e de como elas se concentram no aprendizado e no desenvolvimento das crianças. Ao contrário dos métodos tradicionais de avaliação, como as avaliações somativas e formativas, os registros são utilizados com o objetivo de entender e apoiar o desenvolvimento contínuo de cada criança. Eles não procuram selecionar ou promover, mas sim oferecer percepções sobre como cada criança interage com o ambiente e com a atualidade, possibilitando, assim, o ajuste de estratégias pedagógicas de forma a atender melhor às necessidades individuais e coletivas das crianças, promovendo um ambiente inclusivo que valoriza e apoia o desenvolvimento de cada uma delas.

Além disso, os registros constituem a documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças, de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e a informar as famílias sobre sua aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019). Eles são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, funcionando como referências ou guias que ajudam a orientar e ajustar os planejamentos em andamento. Ademais, os registros podem contribuir para estimular o pensamento reflexivo do professor, sendo desejável que sejam mais do que meros registros burocráticos, pois, quando pensados dessa forma, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Em outras palavras, a partir do registro, é possível problematizar as vivências, “o que implica não aceitar a experiência como dada ou como pronta. Exige do professor uma atitude crítica na elaboração de perguntas sobre o que ocorreu” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 418).

O processo de problematizar uma vivência faz com que o professor reflita sobre seu próprio trabalho. Muitas vezes, o professor pode buscar a colaboração de outro profissional, como o coordenador pedagógico, o diretor ou até mesmo um colega docente. Esses parceiros, ao analisarem a situação de outra perspectiva, têm a capacidade de formular perguntas que favorecem uma nova compreensão do ocorrido, o que pode auxiliar o professor a aprimorar seu pensamento crítico sobre o trabalho educativo. Afinal, o professor é o principal

responsável pelo trabalho educativo “e, se ele colocar em prática seus instrumentos de modo reflexivo e cada vez mais crítico, certamente contribuirá decisivamente para seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 419).

Além disso, não apenas o professor, mas todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil devem adotar uma postura reflexiva sobre sua prática. Assumindo a responsabilidade de conduzir avaliações processuais de maneira democrática e contínua, eles buscam qualificar suas ações e competências. Esse processo é essencial para enfrentar os desafios de cuidar e educar de forma indissociável (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019).

Cabe ao professor assegurar os direitos das crianças de aprender e desfrutar de uma boa qualidade de vida na Educação Infantil. Sabemos que essa prática pode ser desafiadora e demandar esforços consideráveis, não apenas por parte do professor, mas também de toda a instituição. Por isso, é necessário desenvolver esse trabalho apoiado nas ideias trazidas pela BNCC para a Educação Infantil, tendo clareza da intencionalidade educativa.

O planejamento na Educação Infantil é uma ação complexa que demanda múltiplos níveis de reflexão, os quais devem ser construídos coletivamente dentro da instituição educativa. Nas palavras de Oliveira, Maranhão e Abbud (2019):

A concretização de atividades que possibilitarão diversificadas experiências de aprendizagem em um currículo integrado é prerrogativa das equipes escolares. Isso pressupõem um processo contínuo de formação que vise à concretização de um currículo de qualidade na Educação Infantil, garantindo assim a construção de projetos pedagógicos de boa qualidade para bebês e crianças pequenas. Os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam ainda possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem crescimento profissional dos professores (Oliveira, Maranhão, Abbud, 2019, p.25).

Trabalhando em conjunto, a equipe escolar pode organizar programas mais ajustados às necessidades das crianças, construindo, assim, um currículo enriquecido com experiências diversificadas ao longo do tempo.

Além disso, é crucial pensar em ações conjuntas que incluam as famílias nesse processo educativo, uma vez que tanto as DCNEI quanto a BNCC enfatizam a importância da complementariedade das ações entre família e escola na realização do projeto pedagógico. Assim, a instituição de Educação Infantil se estabelece como um espaço não apenas de experiências e aprendizagem para as crianças, mas também como um ambiente de experiências formativas para os professores, a equipe escolar e as famílias.

Na próxima seção, são apresentados os instrumentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa de campo, com o objetivo de investigar empiricamente aspectos como o planejamento na Educação Infantil, a autonomia do professor nesse contexto e o protagonismo da criança. Essa análise inclui uma descrição detalhada das técnicas específicas e das ferramentas utilizadas para coleta e análise de dados, fornecendo uma base sólida para compreender como os resultados podem ser claros e responder aos questionamentos propostos.

### 3.4 PERCURSO METODOLOGICO – CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção descreve a metodologia empregada na pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso na Escola Nova Aurora (ENA). A opção por uma abordagem qualitativa foi motivada pela possibilidade de maior interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, permitindo um processo reflexivo e analítico da realidade. Segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa utiliza métodos e técnicas específicas que facilitam uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo dentro do seu contexto.

Sendo assim, este trabalho procura investigar como ocorre o planejamento pedagógico da Educação Infantil na ENA. Para o desenvolvimento deste estudo, foram elencados alguns instrumentos de pesquisa, como: análise documental, entrevistas e roda de conversa.

A análise documental é uma ferramenta extremamente valiosa no estudo de dados qualitativos. Ela pode ser utilizada tanto para complementar informações obtidas por outras técnicas quanto para descobrir novos ângulos ou aspectos de um tema em estudo (OLIVEIRA, 2007). Como forma de melhor compreender o planejamento pedagógico da Educação Infantil na realidade pesquisada, foram utilizados para análise os seguintes documentos normativos: PPP, PME (2015–2025), CF de 1988, ECA, DCNEI, LDB de 1996, PNE (2001–2010), PNE (2014–2024) e BNCC. A escola também forneceu dados referentes ao número de matrículas e informações complementares sobre os servidores. Os dados referentes ao município de Ubá e as informações sobre a escola, como o IDEB, foram retirados do portal QEdu.

Para a coleta dos dados, foi escolhida a entrevista semiestruturada, visto que ela permite ao entrevistado uma descrição do problema e incita o entrevistador a explorar o tema com perguntas complementares (Flick, 2004). Para conduzir uma entrevista semiestruturada, é

fundamental desenvolver um guia de entrevista contendo as perguntas-chave que orientarão a exploração dos objetivos da pesquisa.

Quatro critérios devem ser preenchidos durante o planejamento do guia da entrevista e a condução da entrevista propriamente dita: o não direcionamento, a especificidade, o espectro, além da profundidade e do contexto pessoal revelados pelo entrevistado. Os diferentes elementos do método servirão para satisfazer a esses critérios (Flick, 2004, p. 90).

Ao se referir ao não direcionamento, o autor afirma que esse critério possibilita que o entrevistado se sinta mais confortável para relatar seu ponto de vista, o que cria um ambiente favorável para a pesquisa. A especificidade refere-se à manutenção do foco no objeto da pesquisa. Já o espectro diz respeito à menção, durante a entrevista, de todos os tópicos importantes para o estudo. A profundidade e o contexto pessoal, por sua vez, visam assegurar que o entrevistado forneça todas as informações relevantes que possam contribuir para a pesquisa (Flick, 2004).

Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi aplicada tanto à supervisora da ENA (Apêndice B) quanto à coordenadora responsável pela elaboração do planejamento do 1º período da Educação Infantil, que atua na SME (Apêndice C). A seleção desses sujeitos foi motivada pelo papel significativo que desempenham na elaboração e no encaminhamento do planejamento.

Durante uma conversa realizada antes do horário de aula, a supervisora foi informada sobre a pesquisa em andamento e, em seguida, convidada a participar da entrevista, ressaltando-se a importância de sua colaboração. Após a verificação de sua disponibilidade, a entrevista foi agendada para um dia posterior ao término das aulas, sendo realizada presencialmente e de forma individual, nas dependências da escola. A gravação foi feita com um dispositivo móvel. É importante destacar que, no dia da entrevista, a supervisora teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) e o assinou antes do início da entrevista.

Para agendar a entrevista com a coordenadora responsável pelo planejamento, o contato foi feito por telefone, ocasião em que foram explicados os objetivos e a relevância da pesquisa. Em seguida, verificou-se sua disponibilidade, destacando-se a importância de sua participação para o desenvolvimento do estudo. A entrevista foi conduzida presencialmente, na SME, com gravação de áudio por meio de um dispositivo móvel. Assim como no caso da

supervisora, antes do início da entrevista, a coordenadora teve acesso ao TCLE (Apêndice F) e o assinou.

Outra técnica utilizada foi a roda de conversa, que “é um instrumento de coleta de dados que pode produzir relatos recheados de dados” (Moura; Lima, 2014, p. 27). Por ser uma metodologia participativa que facilita o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento, esse recurso foi utilizado com as professoras regentes da Educação Infantil da ENA (Apêndice D). A roda de conversa contou com a participação de quatro professoras regentes e da pesquisadora, que assumiram o papel de mediar os diálogos. Moura e Lima (2014, p. 24) pontuam que a roda de conversa “é um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo”.

Para organizar a roda de conversa, inicialmente cada professora foi convidada individualmente, com a explicação sobre a pesquisa, seus objetivos e a ênfase na importância da colaboração de cada uma. Diante da disponibilidade de todas, a roda foi agendada para um dia em que já ocorreria uma reunião com a diretora e a supervisora. Após o término dessa reunião, as professoras da Educação Infantil se dirigiram à sala dos professores, onde foi preparada uma mesa com café para o encontro. Antes de iniciar a roda de conversa, que foi gravada e filmada, as professoras tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice G) e o assinaram.

Durante a roda de conversa, ficou evidente a timidez de algumas professoras, que interagiram principalmente por meio de gestos, expressões faciais e movimentos de cabeça, além de permanecerem em silêncio diante de algumas perguntas. Todas essas interações foram analisadas e forneceram pistas valiosas para orientar a discussão. A riqueza da roda de conversa reside, justamente, nessas interações, nas quais as reações são tão significativas quanto as palavras ditas

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este tópico apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa, cujo objetivo é investigar como ocorre o planejamento pedagógico da Educação Infantil na escola investigada, para, posteriormente, propor ações que fomentem a participação docente nos

momentos de planejamento. As informações aqui discutidas foram organizadas com base nos registros obtidos por meio das entrevistas, da roda de conversa, dos documentos consultados e dos estudos realizados, buscando articular os dados empíricos ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a fim de construir uma compreensão crítica sobre o tema.

Das participantes da pesquisa, duas foram entrevistadas e quatro participaram da roda de conversa, totalizando seis participantes. A análise do perfil dos sujeitos que atuam diretamente com o planejamento da Educação Infantil constitui um ponto relevante desta pesquisa. Desse modo, a partir das respostas aos instrumentos aplicados, foi possível traçar o perfil dos profissionais envolvidos neste estudo, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa profissionais entrevistados

<b>Cargo</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Atuação no município</b>	<b>Atuação na SME</b>	<b>Atuação na Escola Nova Aurora (ENA)</b>	<b>Atuou/atua na Educação Infantil em outros municípios ou na rede privada</b>
<b>Coordenadora</b>	Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Gestão Escolar	25 anos	04 anos	—	—
<b>Supervisora</b>	Graduada em Letras e Pedagogia, Pós Graduação em Gestão Escolar	02 anos	—	02 anos	Não
<b>Professora A</b>	Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Gestão Escolar	09 anos	—	09 meses	Atuou em outro município
<b>Professora B</b>	Graduada em Pedagogia	02 anos	—	02 anos	Atuou em outro município
<b>Professora C</b>	Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Alfabetização e Letramento.	02 anos	—	02 anos	Atuou em outro município
<b>Professora D</b>	Graduada em pedagogia, Pós Graduada em Gestão, Orientação e Supervisão, Pós Graduada em Educação Especial	09 anos	—	02 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2024)

O Quadro 2 fornece um panorama da formação profissional e do tempo de serviço das participantes na rede municipal de Ubá. Além disso, investiga se elas já atuaram na Educação Infantil em outros municípios, o que permite verificar se já experienciaram diferentes abordagens de planejamento pedagógico.

Conhecer o perfil e as experiências dos profissionais é crucial por várias razões, uma vez que essa compreensão pode influenciar diretamente os resultados e a relevância do estudo. Profissionais com diferentes formações, experiências e contextos oferecem visões variadas sobre as práticas educacionais. Ademais, as experiências anteriores dos docentes podem impactar suas abordagens pedagógicas, crenças educacionais e métodos de ensino. Compreendê-las auxilia na identificação de fatores que contribuem para o sucesso ou para os desafios nas práticas educacionais.

Desse modo, acreditamos que, ao conhecer o perfil e a experiência dos profissionais, é possível identificar lacunas de conhecimento ou habilidades que podem ser supridas por meio de formações continuadas, por exemplo. Além disso, ao incluir as histórias e trajetórias dos educadores, a pesquisa reconhece e valoriza suas contribuições para o campo da educação, o que pode incentivar a participação ativa dos profissionais e fortalecer a conexão entre teoria e prática.

É importante ressaltar que todas as participantes descritas demonstraram interesse pela pesquisa, o que permitiu a coleta de dados valiosos. Para organizar melhor a análise dos resultados obtidos durante a coleta em campo, os dados são apresentados em três categorias: o planejamento da Educação Infantil na rede municipal, a criança como sujeito ativo e a autonomia do professor.

Para iniciar as entrevistas e a roda de conversa, solicitou-se que as participantes fizessem considerações sobre o planejamento da rede municipal de educação. Também foi pedido à coordenadora que explicasse a origem do planejamento atual. Ela detalhou que o modelo vigente é resultado de uma construção iniciada há aproximadamente 16 anos, motivada pela necessidade de padronizar o planejamento entre as escolas, que anteriormente adotavam abordagens distintas, gerando comparações indesejadas. Inicialmente, o planejamento era organizado em tópicos, mas percebeu-se que a Educação Infantil estava se

assemelhando demasiadamente ao Ensino Fundamental. Diante disso, a SME adotou a Pedagogia Waldorf<sup>5</sup>.

Com a implementação da BNCC e a reestruturação do currículo, a equipe pedagógica da SME conduziu um novo estudo para reformular o planejamento, verificando quais elementos da Pedagogia Waldorf poderiam ser mantidos. Nesse sentido, há quatro anos, o planejamento foi reestruturado para o formato atual. Em suas considerações sobre o planejamento, a coordenadora afirma que:

Em cada etapa educacional, dispomos de uma coordenadora que, diferentemente dos nossos professores, tem mais tempo disponível para se dedicar a estudos, especificamente mais aprofundados. A gente conseguiu fazer essa organização, e acredito que, hoje, no momento, temos ainda muita coisa para melhorar, mas é, ainda, nossa melhor proposta até agora. Foi quando a gente conseguiu um olhar mais amplo da Educação Infantil, tendo uma coordenadora para cada segmento, e realmente estudando a necessidade das nossas crianças e dos nossos professores (*Coordenadora, 2024*).

Ao perguntar quais são as considerações que a supervisora tem sobre o planejamento, ela responde que:

Gosto que ele vem assim porque dá uma unificada na rede municipal. Se um aluno sai daqui e vai para qualquer outra escola do município, ele não vai ficar perdido, porque não é uma coisa tão solta! Eu acho que ele é bem estudado, bem elaborado. Porém, acredito que as escolas precisam adequar esse planejamento à sua realidade. Mas acho interessante vir desse jeito, para dar uma padronizada na rede mesmo e também para orientar os professores que são menos experientes... Eu acho que é uma escola, né? Para os professores menos experientes (*Supervisora, 2024*).

Em relação às professoras com pouca experiência na Educação Infantil, a coordenadora afirma que o planejamento, por ser bem estruturado, serve como suporte. Segundo ela: “As professoras que ainda não ministraram aulas ou que encontram dificuldades

---

<sup>5</sup> A pedagogia Waldorf, concebida por Rudolf Steiner, é fundamentada na Antroposofia, uma filosofia que integra espiritualidade e ciência. Esta abordagem educacional visa proporcionar uma formação holística, considerando os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e espirituais do ser humano. De acordo com Lanz (2019), o foco é o desenvolvimento integral da criança, alinhado às suas necessidades e características individuais em cada estágio da vida. O crescimento infantil, nesse contexto, é segmentado em três fases principais, correspondendo cada uma a um setênio: o primeiro setênio vai de 0 a 7 anos, o segundo de 7 a 14 anos, e o terceiro de 14 a 21 anos. Especificamente na Educação Infantil, a pedagogia Waldorf enfatiza a aprendizagem por meio de experimentação, tentativa, erros e imitação. Nesta fase, o desenvolvimento físico é considerado primordial, destacando-se a importância do movimento e brincadeira.

– especialmente aquelas que migraram do Ensino Fundamental para a Educação Infantil – terão uma noção de como inserir os conteúdos, contando com o apoio necessário.” (Coordenadora, 2024).

Conforme descrito nas declarações da coordenadora e da supervisora, o planejamento atual representa uma abordagem estratégica que visa harmonizar as práticas pedagógicas e garantir uma experiência educacional consistente para todas as crianças, independentemente da escola que frequentem na rede municipal. Além disso, oferece direcionamento para professoras menos experientes ou que ainda não tiveram contato com a Educação Infantil. Embora ambas reconheçam os benefícios da padronização, também apontam a necessidade de adaptar o planejamento às realidades específicas de cada escola. Dessa forma, a uniformidade deve ser balanceada com flexibilidade, permitindo que as escolas personalizem partes do currículo para melhor atender às necessidades de suas comunidades e contextos.

A própria BNCC afirma que o ato de planejar deve ter “foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017, p. 15). Dessa forma, o planejamento deve levar em conta as particularidades de cada contexto escolar, visto que as crianças vêm de diferentes realidades e possuem habilidades, necessidades e interesses diversos. A adaptação do currículo é essencial não apenas para atender a essas necessidades individuais, mas também para tornar o aprendizado mais relevante e engajador. Além disso, incentiva a participação ativa das crianças e desafia as professoras a refletirem criticamente sobre o trabalho docente. Diante disso, na visão da coordenadora e da supervisora, o planejamento assegura que as práticas pedagógicas sejam consistentes e, ao mesmo tempo, adaptativas às variadas necessidades das crianças e das professoras.

Ao solicitar que as professoras fizessem considerações sobre o planejamento, observou-se uma variedade de respostas. A professora B respondeu que gosta do planejamento atual, pois ele oferece uma direção clara. Ela mencionou que, anteriormente, trabalhava com projetos e precisava planejar as aulas semanalmente, o que, às vezes, a deixava sem ideias. A professora D concordou que o direcionamento facilita muito o trabalho, mas acrescentou que:

É muita coisa para fazer num pequeno espaço de tempo. Então, é muita coisa que vem, muita coisa impressa para a gente dar, muita coisa concreta. Você não sabe o que fazer e acaba ficando confuso até para a criança, e, às vezes, fica cansativo para a criança (Professora D, 2024).

Nessa perspectiva, a professora C respondeu que sentiu falta de liberdade, e a professora A complementou:

É a primeira vez que trabalho (com a Educação Infantil no município), mas eu fico assustada com a quantidade de coisas que vem. As vezes a gente fica meio perdida. O que eu vou fazer? Vou priorizar isso ou aquilo? E fica tudo muito confuso, para a gente e até para a criança. Porque, às vezes, você não consegue dedicar o tempo necessário a determinada coisa, já que está preocupado com o planejamento que tem que cumprir. Eu acho que o principal ponto negativo é o fato de ser uma coisa engessada (Professora A, 2024).

A fala das professoras D, C e A vai ao encontro de Borga (2007, p. 35), ao afirmar que, por muitas vezes, os professores se sentem “aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontram espaço para a fruição, para o fazer estético ou para a brincadeira”. Dessa maneira, verifica-se que a extensa quantidade de atividades presentes no planejamento restringe a capacidade das professoras de atender adequadamente às necessidades das crianças e limita a exploração de novos métodos e abordagens, o que poderia enriquecer significativamente a experiência educativa.

Ao questionar as professoras: “Vocês conseguem desenvolver todas as atividades do planejamento?”, a resposta foi unânime: não. As docentes ainda completaram que prezam pelas atividades de registro.

A gente não consegue dar tudo, principalmente as práticas. Infelizmente, talvez seriam as mais necessárias, mas é o que as vezes a gente abre mão para poder priorizar o registro. Porque o registro a gente tem que entregar, tem que estar ‘organizadinho’. Então a gente acaba abrindo mão da prática, para dar tempo do que envolve registro (Professora A, 2024).

A afirmação da professora A vai ao encontro do que foi exposto na seção 2.4 (Planejamento da Educação Infantil na Escola Nova Aurora – ENA) desta dissertação, onde apontamos que o planejamento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é bastante denso, incluindo uma média de 50 atividades semanais. Essas atividades estão alinhadas ao tema semanal planejado pela própria SME ou envolvem a introdução de letras e números. Frequentemente, tais atividades são realizadas de maneira mecânica, levando as crianças a executarem múltiplas tarefas simultaneamente, como modelagem com massinha e pintura, ou desenho livre e pintura. Além disso, as atividades de registro são priorizadas e

realizadas sem considerar o ritmo individual das crianças, especialmente no que se refere às atividades de pintura.

Conforme discutido na seção 3.3 (Papel do professor frente ao planejamento da Educação Infantil) deste capítulo, sabe-se que o registro é uma atividade fundamental na prática docente e serve como instrumento de apoio ao planejamento. Ele deveria possibilitar às professoras refletirem sobre suas práticas pedagógicas, além de compreender e documentar o desenvolvimento das crianças. No entanto, priorizar o registro em detrimento de atividades práticas pode restringir as oportunidades de aprendizado experiencial, que são cruciais para o desenvolvimento de habilidades essenciais e para uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos trabalhados (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019).

Referindo-se à quantidade de atividades, a supervisora concorda que “alguns planejamentos são exagerados, às vezes, pedindo coisas demais que, no dia a dia da sala de aula, não é possível realizar tudo” (Supervisora, 2024). Ela destaca que essa é uma das principais reclamações das professoras em relação ao planejamento e acrescenta que “existe uma cobrança dos professores mesmo, de achar que tem que seguir tudo”. Concluindo, afirma: “às vezes, é necessário priorizar o que vai ser possível fazer” (Supervisora, 2024).

Sobre esse assunto, a coordenadora reconhece que o planejamento é, de fato, muito extenso e que muitas professoras, sendo responsáveis e comprometidas, acabam pensando que não conseguirão dar conta de tudo. Entretanto, segundo ela, não é necessário realizar todas as atividades previstas, observando que “mesmo recebendo o planejamento pronto, o professor tem que se apropriar dele. Elas devem pegar, estudar e entender qual é o objetivo de cada atividade ali. E então, quando ele entende, ele tem autonomia para mexer” (Coordenadora, 2024). Afinal, conforme a coordenadora, as atividades do planejamento são flexíveis e, caso o professor sinta necessidade, é possível substituí-las por outras que atendam ao mesmo objetivo.

Em relação à fala da coordenadora sobre a necessidade de as professoras estudarem o planejamento para que possam fazer as adaptações necessárias, é importante destacar que as docentes da Educação Infantil na rede municipal de Ubá têm uma jornada de trabalho que excede dois terços da carga horária dedicada às atividades de interação com as crianças. Isso contraria o estabelecido no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/08 (Lei do Piso), que regula a distribuição da carga horária dos professores. Portanto, as professoras acabam não tendo tempo, dentro de sua jornada de trabalho, para estudar o planejamento e adaptar as atividades conforme as necessidades de sua turma.

A falta de tempo para o estudo e o planejamento pedagógico contrasta com os princípios propostos na seção 3.3 (Papel do professor frente ao planejamento) deste trabalho. Para Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), o primeiro passo para mediar situações de aprendizagem significativa deriva de um movimento de reflexão e avaliação da prática pedagógica. Os autores enfatizam que o planejamento envolve reflexões e processos articulados, como a escolha, a organização, a avaliação e o acompanhamento das práticas e interações às quais as crianças serão intencionalmente expostas.

Nessa perspectiva, Freire (1996) ressalta que a prática docente deve ser crítica, envolvendo um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o refletir sobre o fazer. Essa prática reflexiva é fundamental para a formação continuada dos professores.

Portanto, ao valorizar a aprendizagem no contexto da prática, confirma-se que a escola é o espaço formativo de seus professores e demais educadores, uma vez que é por meio da reflexão sobre a prática e da troca entre pares que ocorre a formação. Para Freire (1996, p. 17), “a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor”, considerando que os sujeitos são “inconclusivos” e, portanto, estão em constante processo de formação.

Dessa forma, a Lei do Piso garante que o tempo destinado às atividades extraclasse seja utilizado para formações continuadas na escola. Contudo, infelizmente essa realidade não se concretiza no município de Ubá. Como mencionado no capítulo 2, as professoras não têm, na maioria das vezes, esse momento de construção de conhecimento coletivo e reflexivo.

Além disso, a professora A argumenta que nem todas as atividades são flexíveis. Pelo contrário, algumas são imutáveis, como os cadernos de exercícios predefinidos que, segundo ela, não oferecem espaço para alterações: “Cadernos que vêm já estabelecidos não têm como você mudar, você tem que fazer e, parece que não, mas ele te toma tempo. Esses cadernos, em específico, têm atividades muito repetitivas” (Professora A, 2024). Ela salienta que as crianças realizam essas atividades de maneira mecânica, deduzindo rapidamente o que é esperado ao verem a imagem.

A observação da professora sobre as atividades dos cadernos fornecidos pela SME e a maneira como as crianças as executam revela uma tendência à formação de um indivíduo tecnicista. As atividades, por serem padronizadas e realizadas de forma rápida e precisa, limitam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. A capacidade de olhar para uma atividade e, imediatamente, saber o que fazer não fomenta o pensamento reflexivo, tampouco encoraja a resolução de problemas. Tal abordagem resulta em um tipo de aprendizado

superficial, centrado na memorização de fatos e na execução de procedimentos, em detrimento da compreensão aprofundada dos princípios básicos ou do contexto mais amplo.

Essa perspectiva contrasta diretamente com o que é proposto pela BNCC (2017) e com a discussão apresentada na seção 2.2 (Protagonismo da criança na Educação Infantil). De acordo com Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), a criança é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, capaz de aprender a partir de suas próprias experiências, interações e reflexões. Esse processo favorece a aprendizagem significativa e a internalização do conhecimento. As atividades de aprendizagem projetadas sob esse paradigma são intencionalmente abertas, flexíveis e centradas no aluno, permitindo que as crianças tomem iniciativas e façam escolhas que influenciem seu próprio processo de aprendizagem.

Dentro dessa discussão, Oliveira, Maranhão e Abbud (2019) afirmam que há uma tradição escolar de selecionar atividades específicas para cada faixa etária ou nível de desenvolvimento, sem considerar as limitações que esses critérios impõem ao avanço das crianças. Segundo as autoras, as crianças são capazes de realizar muito mais com ajuda do que conseguiriam sozinhas. As atividades devem apresentar às crianças “problemas que não sejam nem tão fáceis que não tenham nada mais a aprender, nem tão difíceis que não possam resolvê-los com seus próprios recursos ou com a ajuda de um parceiro um pouco mais experiente” (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 51).

Portanto, é crucial propor atividades que sejam novas para as crianças, ou problemas que elas ainda não saibam solucionar, mas sempre oferecendo diferentes formas de apoio para que possam avançar além da sua zona atual de desenvolvimento, instigando, assim, o crescimento, a investigação, o ensino investigador, a reflexão e a construção de cidadãos críticos e autônomos.

Além disso, pontuamos na seção 3.1 (Planejamento da Educação Infantil) deste capítulo que as atividades destinadas às crianças da Educação Infantil devem seguir alguns critérios básicos, mantendo um equilíbrio entre atividades individuais e coletivas, espontâneas e orientadas. É igualmente importante assegurar variedade, regularidade e diversidade na rotina diária, garantindo que as propostas sejam também atrativas (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019).

Nesse contexto, questionou-se à coordenadora como os temas abordados no planejamento são selecionados. Ela explicou que o planejamento é realizado mensalmente e que, a cada mês, a equipe responsável analisa e escolhe um tema pertinente ao período. Como exemplo, ela citou o mês de fevereiro, referindo-se a ele como “um mês de acolhimento, de

adaptação, do início das aulas. Então, dentro dessa temática, o que a gente pensa, o que a gente estuda ali... o que a criança precisa para iniciar o ano ali, como ela vai ser acolhida, como vai se dar a adaptação dela na escola” (Coordenadora, 2024). A coordenadora também mencionou “o desfralde, como temática no planejamento do maternal” (Coordenadora, 2024).

Para exemplificar, o planejamento para o mês de fevereiro do ano de 2024 incluiu uma série de atividades que exploram a escola em sua totalidade, abrangendo tanto os espaços físicos quanto as pessoas que nela trabalham e suas respectivas funções. Além disso, detalha-se a sala de aula e os objetos que a compõem, como o quadro negro, armários, mesas e cadeiras, cartazes e lápis. As atividades incluem pinturas, desenhos direcionados — como o da própria escola ou da sala de aula — e também histórias que abordam experiências relacionadas ao ambiente escolar, como exemplificado pela história *O peixinho Timbó vai à escola*, que trata do primeiro dia de aula.

O tema escolhido para o mês de fevereiro foi a consciência negra e, ao citar essa temática, a coordenadora pontuou:

Como vamos abordar a questão da consciência negra na Educação Infantil? Para combater o racismo, não basta simplesmente não ser racista; é preciso ser antirracista. Mas como tratar esse tema com crianças de 2, 3 ou 4 anos? A proposta é enfatizar os aspectos positivos da cultura negra. Por isso, escolhemos o livro *O Pequeno Príncipe Preto*, que celebra a beleza da cultura negra de maneira acessível e envolvente então a gente pegou uma temática necessária de toda a educação. Mas como vamos chegar nela? Para isso temos que pesquisar, olhar vários livros, selecionar um e direcionar como aquele livro deve ser trabalhado em sala de aula. Então é isso que é o nosso planejamento! (Coordenadora, 2024)

A coordenadora destacou que a equipe pedagógica se esforça para selecionar temas comuns, que se relacionem com o dia a dia da criança e que abordem tanto aspectos socioemocionais quanto conteúdos curriculares específicos. Ela explicou: “Podemos tratar de questões socioemocionais e, às vezes, de temas do currículo, como conceitos matemáticos que precisam ser trabalhados” (Coordenadora, 2024).

Afirmou também que a equipe se mantém atualizada e constantemente avalia o que é mais adequado para o aprendizado das crianças, considerando as melhores formas de planejamento para facilitar a compreensão dos estudantes: “Ano a ano, vamos sempre vendo o que é melhor abordar, como a criança vai aprender e como o professor vai conseguir fazer aquele planejamento de uma forma que a criança consiga compreender” (Coordenadora, 2024).

A coordenadora ressaltou a importância de que todas as escolas abordem o mesmo tema simultaneamente. Para isso, a equipe pedagógica segue uma progressão e adapta a abordagem na elaboração das atividades. Conforme apresentado na seção 2.3, o município de Ubá possui 24 escolas que oferecem Educação Infantil e, segundo a fala da coordenadora, todas discutem o mesmo tema durante a mesma semana.

Essa prática levanta uma questão proposta por Ostetto (2000, p. 5): “O que é significativo para as crianças de dois anos é igualmente significativo para as crianças maiores?” Essa indagação nos faz refletir se os temas definidos pela SME são realmente relevantes para todas as escolas simultaneamente, especialmente em uma sociedade tão diversa e heterogênea.

Especificamente, a escola foco desta pesquisa está localizada em uma zona rural, o que nos leva a ponderar se os temas definidos pela SME capturam o interesse tanto das escolas situadas em áreas rurais quanto das localizadas em regiões centrais urbanas.

A definição centralizada de temas educacionais pela SME parte de uma perspectiva generalista, buscando atender ao conjunto das instituições escolares dentro de um contexto social mais amplo. Entretanto, surge uma reflexão teórica sobre os riscos da homogeneização curricular, uma vez que essa prática pode negligenciar especificidades locais, ignorando as particularidades socioculturais e econômicas de diferentes territórios (Freire, 2013).

No caso específico da escola situada na zona rural, a imposição de temas previamente estabelecidos pode acentuar ainda mais as desigualdades, ao desconsiderar as diferenças regionais e culturais que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem (Sacristán, 2013).

Ao serem questionadas se, havendo interesse das crianças em discutir outro tema, seria possível alterar o planejamento original, tanto a supervisora quanto a coordenadora deram a mesma resposta. Explicaram que o tema sugerido pelas crianças poderia ser incluído no planejamento, mas que, por uma questão de padronização, as professoras deveriam, após abordarem o tema proposto pelas crianças, retomar ao tema previamente planejado.

A resposta sobre a possibilidade de abordar temas sugeridos pelas crianças parece contradizer as afirmações da coordenadora e da supervisora feitas anteriormente nesta seção, nas quais ambas destacaram a flexibilidade do planejamento. Elas haviam indicado que, embora o planejamento fosse padronizado, havia espaço para diálogo entre a supervisão e os docentes, permitindo adaptações conforme a realidade da escola e as necessidades das crianças.

No entanto, surge uma contradição quando as crianças demonstram interesse em discutir determinados assuntos, uma vez que esses temas podem até ser integrados ao planejamento, mas apenas de forma complementar, sem comprometer o tema previamente definido pela SME. Isso levanta uma questão crucial: como incluir novos temas em um planejamento já tão denso e repleto de atividades?

Nessa perspectiva, as professoras relatam que não conseguem desenvolver outras atividades além daquelas previstas no planejamento, devido à falta de tempo. A professora D menciona que “acaba ficando muito presa ao que está ali; o planejamento não oferece muita flexibilidade para encaixar outra coisa” (Professora D, 2024). Essa situação é reforçada pela professora A, ao afirmar que “tem pouco tempo para fazer algo diferente daquilo que já está ali no planejamento, que está muito engessado; por mais que tenhamos ideias boas, o tempo é pouco” (Professora A, 2024). Dessa forma, fica evidente que, embora as professoras tenham interesse em incluir temas sugeridos pelas crianças, a extensão do planejamento atual não permite o desenvolvimento de novas atividades.

No contexto do planejamento educativo baseado em temas, Ostetto (2000) destaca a importância da escolha temática como eixo condutor das atividades diárias. Segundo a autora, essa abordagem não apenas articula as diversas atividades, mas também enfatiza a atenção aos interesses e necessidades das crianças, centrando-se em suas questões e curiosidades. Os temas podem ser escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou emergir de experiências significativas vivenciadas pelo grupo.

Além disso, Ostetto (2000) ressalta que esse tipo de organização pedagógica geralmente prevê uma sequência de atividades semanais alinhadas ao tema selecionado, garantindo que as propostas sejam integradas e não meramente ocupacionais. A proposição de atividades baseadas em uma temática escolhida carrega uma intencionalidade explícita, tanto na articulação das ações pedagógicas quanto nos conhecimentos a serem desenvolvidos. Dessa forma, o planejamento passa a ser orientado por objetivos claros e intencionais, conforme discutido na seção 3.1 desta dissertação.

Corroborando Ostetto (2000), Freire (2013) destaca que os temas a serem discutidos na educação emergem das experiências cotidianas das crianças. Para ele, a educação é um processo dialógico, no qual educadores e educandos colaboram na investigação crítica de questões relevantes para a vida dos educandos. Essa exploração não apenas amplia a compreensão da realidade, mas também capacita os participantes a transformá-la.

Segundo Freire (2013), a educação não deve ser concebida como um depósito de informações, mas como um ato criativo, no qual o conhecimento é construído por meio da interação e do diálogo. Nesse contexto, a escolha de temas pelas crianças promove a interação e torna o aprendizado mais relevante e significativo para elas.

Entretanto, Ostetto (2000) observa que, na prática, a escolha de um tema muitas vezes serve apenas como pretexto para uma simples listagem de atividades. Conforme afirma a autora, “muitas vezes o tema se transforma em uma verdadeira 'camisa de força' imposta, pela coordenação de uma instituição a todos os educadores” (Ostetto, 2000, p. 5).

Essa situação é evidenciada nos relatos da coordenadora e da supervisora, segundo os quais o tema do planejamento já vem definido pela SME e, por se tratar de uma forma de padronização entre as escolas, não pode ser alterado. Embora exista a possibilidade de incorporar sugestões das crianças, as professoras apontam que, devido à extensão do planejamento, não há viabilidade para inserir novas propostas, o que resulta na exclusão das ideias trazidas pelas crianças.

Dentro dessa perspectiva, torna-se evidente que o planejamento enviado pela SME não apresenta a flexibilidade necessária, contrariando o que estabelece a BNCC (2017). Afinal, o currículo deve se adequar “à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2017, p. 16).

Conforme mencionado anteriormente, o contexto e as características das crianças muitas vezes não são considerados no planejamento, uma vez que as professoras encontram dificuldades em discutir temas que seriam de interesse das próprias crianças.

Nesse cenário, na tentativa de compreender qual o enfoque do planejamento por parte da SME, questionou-se a coordenadora sobre esse aspecto. Segundo ela, o foco principal deve ser a criança, e o que se espera com o planejamento é que “as crianças alcancem as habilidades e competências citadas na BNCC” (Coordenadora, 2024).

Dessa forma, foram realizadas algumas perguntas às professoras com o objetivo de avaliar a participação das crianças nesse contexto. Questionou-se se já haviam ocorrido situações em que a criança não quisesse realizar a atividade proposta ou sugerisse a realização de outra atividade, e houve unanimidade na confirmação de que ambas as situações já foram vivenciadas.

A professora D compartilhou sua abordagem para encorajar a participação das crianças nas atividades de registro. Ela explicou que, quando uma criança demonstra resistência a uma

atividade específica, procura insistir de maneira afetuosa, dizendo: “Ô, meu amor, faz a atividade! Vai ficar tão lindo, né?” Essa estratégia tem como objetivo motivar a criança a participar, especialmente por se tratar de uma atividade de registro.

No final das contas, a gente acaba priorizando fazer primeiro o que está ali, infelizmente. A gente acaba priorizando o que está no plano pela questão de ser cobrado por isso, e aí a gente fala o quê? Por que você não fez? (Professora A, 2024).

Quando as crianças sugerem alguma outra atividade, a professora A afirma que, geralmente, trata-se de algo “associado ao brincar, alguma coisa mais prazerosa, mais lúdica e, infelizmente, a gente volta àquela questão, né? Acaba priorizando o registro, em questão do tempo” (Professora A, 2024).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança, conforme assegurado pelo ECA e pela BNCC, além de constituir um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, juntamente com as interações, de acordo com as DCNEI. Na BNCC, o brincar é destacado como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo indispensável para a construção de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Brasil, 2017).

Estudos de Vygotsky (2007) reforçam que, por meio das brincadeiras, as crianças vivenciam a mediação simbólica e a interação social, ampliando sua capacidade de compreensão do mundo e de si mesmas. Dessa forma, o brincar não é apenas um momento lúdico, mas também uma estratégia pedagógica intencional, que promove aprendizagens significativas e a expressão da cultura infantil.

Estruturar o trabalho pedagógico tendo o brincar como eixo central é, portanto, um compromisso das instituições de ensino, que devem garantir espaços e contextos nos quais as crianças possam explorar, imaginar, criar e conviver.

Assim, o brincar é também um direito da criança. Na seção 3.1 desta dissertação, foram abordados os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC. Considerando as observações da coordenadora sobre os objetivos do planejamento e as falas das professoras a respeito da participação das crianças, torna-se evidente que nem todos os direitos de aprendizagem são plenamente assegurados, mesmo estando presentes na BNCC como um dos princípios fundamentais da Educação Infantil.

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, 2017, p.38).

Entretanto, as crianças não participam da escolha das atividades, das brincadeiras e dos temas discutidos. Conforme relatado pela professora A, elas sentem falta do momento de brincar, pois, temendo serem cobradas, as professoras priorizam as atividades de registro em detrimento das práticas lúdicas. Ao analisar o planejamento enviado pela SME (Anexo A), observa-se que as crianças não têm opção de escolha nem mesmo nas atividades de motricidade ampla, uma vez que o planejamento já determina quais ações devem ser desenvolvidas.

Ao serem questionadas se já haviam sentido vontade de abrir mão das atividades previstas no planejamento, as professoras afirmaram que, em diversas ocasiões, já haviam pensado nisso, mas não o fizeram. Relataram que “a gente fica meio sem autonomia nesse sentido. Porque a preocupação que vem é: Eu preciso fazer isso daqui porque está previsto, e se eu não der conta depois? E se for me cobrado depois, eu vou falar o quê?” (Professora A, 2024).

Contudo, ao ser perguntada se as professoras poderiam adaptar ou modificar as atividades propostas, a coordenadora respondeu que “elas têm total autonomia, desde que sigam o objetivo a ser alcançado” (Coordenadora, 2024) e complementou dizendo que:

O nosso planejamento, o que sai aqui da secretaria, é o eixo central do que tem que ser desenvolvido. Agora, como você vai fazer esse desenvolvimento, como essa engrenagem vai rodar, isso depende do professor, do supervisor e da realidade da escola. Sempre com aquele pensamento: ‘eu tenho que chegar nesse ponto. Então, como vou fazer?’ Porque a gente não pode simplesmente dizer: ‘eu quero essa atividade’ ou ‘eu não quero aquela atividade’. Qual é o objetivo dessa atividade? Então, para conseguir esse objetivo, se essa forma aqui não está de acordo com a minha sala, qual vai ficar de acordo para eu alcançar aquele objetivo? Porque aí fica o planejamento em rede (Coordenadora, 2024).

A supervisora afirmou que, na escola, as professoras podem, sim, adaptar as atividades presentes no planejamento. Ao ser questionada sobre “em que proporção elas podem adaptar? O que elas podem, por exemplo, fazer? E o que elas não podem fazer? Até onde elas podem ir nas adaptações?”, respondeu que:

O planejamento pode vir com sugestões de atividades; suponhamos que estamos estudando o numeral 3. Se aquelas sugestões não forem adequadas para o aluno daquela professora, ela pode apresentar propostas mais convenientes para aquele aluno, e aí podemos fazer essa modificação. Agora, se está sendo pedido o numeral 3, precisamos trabalhar com ele, a não ser que haja uma turma com muita defasagem e seja necessário voltar muito. Nesse caso, teríamos que rever tudo isso e entrar em contato com a SME. Até hoje, essa necessidade não aconteceu, então não sei como seria, né?! Mas, dentro da proposta, é isso: vêm sugestões e, caso aquela sugestão não esteja adequada para a nossa escola, aqui temos a liberdade de modificar aquela atividade (Supervisora, 2024).

Em sua fala, a supervisora destaca que, por meio do diálogo, as professoras têm a possibilidade de modificar as atividades do planejamento para que se adequem melhor à realidade das crianças em suas salas, contanto que essas adaptações ainda cumpram os objetivos estabelecidos. As professoras concordam e acrescentam que sempre são ouvidas pela supervisora, havendo troca de ideias sempre que necessário. Isso lhes permite substituir atividades por outras que atendam ao mesmo objetivo.

Entretanto, a supervisora menciona que, nos casos em que os objetivos das atividades propostas superam aquilo que as crianças conseguem alcançar, é necessário entrar em contato com a equipe da SME para discutir as devidas adaptações. Diante disso, a professora A afirma: “Está vindo para trabalhar algumas noções, no 2º período, que até então, pelo que eu sei, não vinha. Noção de adição, noção de subtração... E assim, se a criança está no 2º período e você percebe que ainda não é viável, mas você está sendo cobrado, entendeu?” (Professora A, 2024).

Dessa forma, entende-se que, embora existam oportunidades para revisar e adaptar o planejamento, as professoras ainda se sentem pressionadas a cumprir determinadas atividades, mesmo quando percebem que estão além das capacidades atuais das crianças.

Esses relatos suscitam uma reflexão sobre a autonomia docente, aspecto fundamental para a qualidade da educação, pois permite que o professor tome decisões sobre o planejamento e a condução de suas aulas, considerando a realidade das crianças e os objetivos estabelecidos pela escola. Esse conceito vai além da simples liberdade de escolha, estando diretamente relacionado à capacidade do professor de desenvolver práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

De acordo com Freire (1996), o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas alguém capaz de refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto no qual está inserido. O autor argumenta, ainda, que o ensino exige liberdade, responsabilidade e

criatividade, permitindo ao docente adaptar o currículo às necessidades das crianças e ao contexto sociocultural em que estão inseridos.

A BNCC também reforça essa ideia ao estabelecer competências gerais e direitos de aprendizagem sem engessar o trabalho do professor. O documento oferece diretrizes, mas reconhece a necessidade de flexibilidade e contextualização, permitindo que os educadores desenvolvam práticas adequadas às realidades locais. Nesse sentido, propõe, para a Educação Infantil, a organização curricular em torno de campos de experiências, que articulam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. São eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos não representam disciplinas fragmentadas, mas sim experiências integradas e significativas, que visam promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus interesses, ritmos e contextos socioculturais.

Apesar de sua importância, a autonomia docente enfrenta desafios, como a padronização excessiva dos planejamentos — como é o caso desta gestão —, que muitas vezes limita a criatividade e a capacidade de inovação dos professores. Por isso, é essencial que as políticas públicas e a gestão escolar criem condições para que a autonomia do professor seja plenamente exercida.

Nesse cenário, questionou-se às professoras se sentem que possuem autonomia no processo de planejamento como um todo. Elas responderam que não, o que parece contradizer as afirmações da coordenadora e da supervisora. As docentes complementaram dizendo que não se sentem ouvidas e destacaram que, embora a equipe da SME afirme que cada escola tem uma realidade própria e que o planejamento deve ser adaptado a essa realidade, este é imposto de forma verticalizada. Assim, elas não se sentem autônomas; pelo contrário, sentem-se pressionadas.

A fala das professoras sobre a verticalização do planejamento revela a forma como ele é efetivado na prática. Segundo Condé (2020), essa modalidade de implementação, também chamada de modelo *Top-Down*<sup>6</sup>, funciona bem quando há objetivos claros, metas

---

<sup>6</sup> A política *top-down* é caracterizada por um modelo de gestão em que as decisões são formuladas pelos níveis mais altos de poder, como gestores governamentais ou lideranças centrais, e repassadas para as instâncias inferiores, responsáveis pela execução. Segundo Condé (2020), essa abordagem prioriza a centralização do controle e a padronização das ações, com o objetivo de garantir uniformidade na implementação das políticas públicas em diferentes contextos. Embora o modelo *top/down* tenha como vantagem a clareza das orientações e a tentativa de alinhar as práticas em nível

condicionais, resultados definidos e problemas de implementação que possam ser identificados.

O autor acrescenta que, para que esse tipo de planejamento seja eficaz, é necessário atender a duas condições de comunicação: a cooperação vertical — na qual quem “ordena” está em um patamar superior e quem implementa, em um nível inferior —, e a horizontalidade entre os agentes responsáveis pela execução das ações no cotidiano. Desse modo, o resultado prático dessa abordagem “é que existe obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia que desrespeite as regras do programa” (Condé, 2020, p. 92).

As professoras ainda afirmam que a falta de autonomia afeta tanto o desenvolvimento da criança quanto a motivação e a satisfação no exercício da docência, visto que, por muitas vezes, sentem que estão forçando a criança a “seguir algo que ela não consegue alcançar, ao invés de trabalhar aquilo que não foi alcançado. Aí você vê o seu aluno pressionado, você se sente mal. Isso, acho que acaba prejudicando ambos, né?!” (Professora D, 2024).

Corroborando essa ideia, a professora A complementa dizendo que:

cai um pouco na questão da frustração. Porque como a gente conhece a turma, pensamos assim as vezes, e se eu tivesse feito dessa forma, poderia ter um resultado diferente. E você se frustra porque não está saindo do jeito que você queria, as coisas não estão acontecendo do jeito que você queria. Talvez os objetivos não estão sendo alcançados. Você acaba, às vezes, botando pressão em cima do aluno e isso pode prejudicar ele demais e até gerar alguns bloqueios, eu não sei (Professora A, 2024).

As professoras expressam que se sentem ouvidas pela supervisão da escola em relação às frustrações e críticas ao planejamento, mas reconhecem que a supervisão, talvez, não exerça a mesma influência nas reuniões com a equipe responsável pela elaboração do planejamento. A professora A, que atua como supervisora do Ensino Fundamental no período da manhã, complementou dizendo que:

às vezes, falta um pouco das pessoas que estão acima de nós nos ouvirem, sabe? Porque eu acredito que a supervisora já falou algumas coisas, mas não foi ouvida. Então, acaba que chega um ponto em que ela nem fala mais, porque não ouvem. E como é uma coisa que vem de cima, não adianta

---

nacional ou regional, ele também enfrenta limitações. Uma das principais críticas é que, muitas vezes, não considera adequadamente as particularidades locais, como aspectos culturais, sociais e econômicos. Esse distanciamento pode resultar em dificuldades na adaptação das políticas à realidade de cada contexto, comprometendo sua eficácia.

muito. Falo com quem está aqui, lidando diretamente comigo e, quando ela chega lá, não é ouvida; isso não vai surtir efeito nenhum (Professora A, 2024).

A supervisora afirma que leva os feedbacks das professoras para as reuniões com a equipe de planejamento. Entretanto, observa que esse não é um hábito comum entre as supervisoras de outras escolas. Quando questionada sobre sentir abertura para se expressar nesses espaços, relata que se sente um pouco constrangida, visto que os membros da equipe de planejamento possuem mais experiência. No entanto, acrescenta que “a maioria das coordenadoras diz que vai analisar as demandas trazidas; algumas outras afirmam que é possível realizar em sala de aula tudo o que está planejado” (Supervisora, 2024).

Nesse contexto, ao perguntarmos sobre os feedbacks das professoras, a coordenadora responde que os recebe, embora sejam apenas alguns. Ela complementa dizendo que sempre busca incorporá-los ao planejamento, pois entende que representam o equilíbrio entre o ideal e o real. A coordenadora também destaca que, ao fazer a autoavaliação do trabalho realizado na SME, a equipe pedagógica reconhece a necessidade de maior aproximação com os professores. No entanto, essa ação ainda não foi implementada, uma vez que as coordenadoras não dispõem de horários livres para se dedicar diretamente ao acompanhamento docente.

Em diversas ocasiões, as professoras relataram a necessidade de mais tempo para dialogar tanto com a supervisora quanto com a equipe responsável pelo planejamento. Essa mesma preocupação foi expressa pela própria supervisora, que também sente falta de tempo destinado à elaboração conjunta do planejamento. Nesse sentido, ela pontua que:

se tivéssemos um horário reservado para nos sentarmos e fazermos o planejamento aqui, especificamente para a nossa escola, com certeza seria mais eficiente para atender às particularidades da nossa escola. No entanto, eu acredito que deveria haver diretrizes preestabelecidas sobre o que precisamos fazer (Supervisora, 2024).

A partir dessas falas, é possível observar a necessidade de um espaço para a troca de ideias e experiências sobre o planejamento entre todos os sujeitos que participaram da pesquisa. No que se refere ao corpo docente, fica evidente a carência de tempo destinado às atividades extraclasse, conforme previsto na Lei do Piso. Considerando que o horário extraclasse é compreendido

como espaço para realização de atividades de estudo, pesquisa, planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem representa uma conquista histórica emanada da luta dos professores. É a constituição de espaço destinado à discussão das necessidades do trabalho docente para além da sala

de aula, ou seja, trata-se de atividade profissional que ocorre antes, durante e após as aulas, o que exige tempos diferenciados para sua organização (Lima, 2014, p.38).

Essa organização do tempo docente, portanto, não se configura apenas como uma exigência normativa, mas como uma necessidade pedagógica fundamental, que permite às professoras desenvolverem um trabalho de maior qualidade. A disponibilidade desse tempo viabiliza reuniões coletivas, discussões sobre o planejamento, adaptação de atividades, além da participação em formações continuadas, que contribuem para o aprimoramento profissional contínuo.

Afinal, como discutido na seção 3.3 deste capítulo, foi abordada a importância de construir o planejamento de forma coletiva, considerando-o um instrumento complexo e reflexivo. O diálogo estabelecido entre os membros da comunidade escolar permite a organização de programas mais adequados às necessidades das crianças, possibilitando a construção de um currículo enriquecido por experiências desenvolvidas ao longo do tempo. Além disso, esses momentos podem se transformar em oportunidades de formação, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e contribuindo para o crescimento profissional dos envolvidos (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019).

As discussões apresentadas nesta análise ressaltam percepções cruciais sobre os principais eixos da pesquisa: o planejamento da Educação Infantil, o protagonismo da criança e a autonomia do professor. Observa-se um esforço, no planejamento da Educação Infantil, em padronizar o currículo com o objetivo de evitar comparações entre as escolas. No entanto, apesar dessa padronização, permanece evidente a necessidade de adaptar o planejamento ao contexto específico de cada instituição.

Contudo, o planejamento tem sido implementado de maneira verticalizada, sem a participação ativa das professoras da Educação Infantil em sua elaboração. Essa forma de condução gera preocupações quanto à rigidez do planejamento, que frequentemente se mostra engessado e sobrecarregado de atividades. Tal situação limita a capacidade dos professores de adaptar os conteúdos às necessidades e interesses das crianças, podendo comprometer significativamente a qualidade do processo de aprendizagem.

A importância do protagonismo da criança é amplamente reconhecida tanto na política nacional da Educação Infantil quanto nos estudos científicos do campo; no entanto, o excesso de atividades planejadas limita a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades

individuais de cada criança. Essa rigidez também restringe a inclusão de interesses que surgem espontaneamente entre elas.

Além disso, o formato das atividades propostas frequentemente não permite que as crianças escolham ou sugiram alternativas, privando-as da oportunidade de participar de brincadeiras livres. Essa situação contradiz a abordagem de aprendizagem centrada na criança, fundamentada pelas teorias educacionais que embasam este estudo e que enfatizam a importância de atender às inclinações e curiosidades naturais das crianças no processo educativo.

A autonomia das professoras é, teoricamente, apoiada pela coordenadora e pela supervisora, que afirmam que elas podem adaptar o planejamento às necessidades específicas de suas turmas. No entanto, na prática, muitas docentes relatam que o nível de detalhamento do planejamento exerce uma pressão significativa para o cumprimento integral das atividades previstas, o que, efetivamente, limita essa autonomia. O documento evidencia uma tensão constante entre a necessidade de aderir a um currículo padronizado e o desejo das professoras de ajustar os conteúdos para melhor atender às necessidades das crianças. Esse desafio é agravado pela densidade do planejamento e pela extensa carga horária, fatores que reduzem o espaço para personalização e criatividade em sala de aula.

Diante desses pontos, torna-se evidente a necessidade de um equilíbrio entre a padronização e a flexibilidade no planejamento da Educação Infantil. O planejamento deve ser capaz de se adaptar à realidade local e às necessidades específicas das crianças, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente, significativo e eficaz.

Para que isso ocorra, é essencial que as professoras tenham voz ativa e autonomia no processo de planejamento, e que suas concepções sobre o trabalho na Educação Infantil sejam fortalecidas. Além disso, é imprescindível que disponham de tempo e espaço adequados para realizar estudos, participar de formações continuadas e engajar-se em reuniões coletivas com seus pares.

Dessa forma, o próximo capítulo é dedicado à apresentação de um plano de intervenção, estruturado em ações que visam garantir maior autonomia às professoras da Educação Infantil na ENA, especialmente no que se refere às atividades desenvolvidas com as crianças.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA PARA PROMOVER A AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O planejamento da Educação Infantil no município de Ubá é elaborado sem a participação direta das professoras regentes. A Secretaria Municipal de Educação (SME) conta com uma equipe de coordenadoras responsável por desenvolver e encaminhar os planejamentos às escolas, onde as professoras devem implementá-los em sala de aula. Por se tratar de um planejamento cujas sugestões de atividades já vêm previamente definidas, muitas docentes sentem-se limitadas em sua autonomia para adaptar ou propor novas ações pedagógicas.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como questão norteadora: “Quais ações a gestão escolar da Escola Nova Aurora (ENA) pode implementar com o intuito de ampliar a participação docente no processo de planejamento?”

Para responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo geral investigar como é realizado o planejamento da Educação Infantil na ENA. Além disso, foram estabelecidos objetivos específicos que orientaram a pesquisa e traçaram um caminho claro para responder à questão norteadora.

Neste último capítulo, apresenta-se uma descrição detalhada do Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe um plano de intervenção com ações estruturadas a serem implementadas em médio prazo. O objetivo é propor estratégias que garantam às professoras da Educação Infantil da ENA maior autonomia no desenvolvimento do planejamento pedagógico, permitindo-lhes implementar projetos de trabalho junto às crianças, devidamente embasadas nas concepções da Política Nacional de Educação Infantil, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Além de aprofundar a compreensão sobre a problemática discutida ao longo da dissertação, o PAE propõe ações práticas que não apenas promovem a autonomia docente, mas também asseguram o cumprimento do horário extraclasse e criam espaços para que as crianças sejam ouvidas, garantindo sua maior participação nas atividades planejadas. Dessa forma, o plano busca contribuir para a efetivação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

No desenvolvimento do Plano de Ação Educacional (PAE), foram consideradas as principais dificuldades identificadas ao longo da pesquisa de campo, com o objetivo de

apresentar estratégias articuladas e práticas viáveis que integrem as ações da SME, da ENA e das professoras da Educação Infantil. As propostas elaboradas baseiam-se na necessidade de ampliar a autonomia das professoras no processo de planejamento. Para que as ações previstas no PAE sejam efetivamente implementadas, é indispensável o estabelecimento de um diálogo constante entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

As inquietações que motivaram esta dissertação culminaram na realização de uma pesquisa que evidenciou a necessidade de construir um plano de ação capaz de contribuir para a transformação do panorama identificado ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, para facilitar a compreensão dos resultados obtidos por meio da análise da pesquisa de campo, o Quadro 3 apresenta a relação entre os eixos analisados, os dados levantados e as ações propostas.

Quadro 3 – Ações propositivas por eixo de análise

Eixos de análise	Barreiras identificadas	Proposições
<b>Planejamento da Educação Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento que desconsidera as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil;</li> <li>- Implementação verticalizada do planejamento, sem a participação ativa das professoras da Educação Infantil em sua elaboração;</li> <li>- Planejamento engessado e sobrecarregado de atividades, limitando a capacidade de adaptação por parte das professoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma roda de conversa entre a equipe da SME, as supervisoras e as professoras da Educação Infantil, com o objetivo de oferecer um espaço de diálogo e envolver as docentes no processo de elaboração do planejamento.</li> </ul>
<b>Participação das crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de flexibilidade no planejamento para atender às necessidades das crianças;</li> <li>- Ausência de escuta e participação ativa das crianças no processo pedagógico;</li> <li>- Redução do tempo destinado às brincadeiras livres e espontâneas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer às professoras formações continuadas que incentivem práticas pedagógicas participativas, centradas na criança e fundamentadas nas diretrizes da Educação Infantil.</li> </ul>
<b>Autonomia das professoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detalhamento excessivo do planejamento exerce pressão sobre as professoras para o cumprimento integral das atividades previstas;</li> <li>- Ausência de horário destinado às atividades extraclasse, como estudo, planejamento e formação;</li> <li>- Tensão entre a exigência de adesão ao currículo padronizado e o desejo docente de adaptar os conteúdos às necessidades das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar, no cronograma escolar, horário específico destinado às atividades extraclasse das professoras;</li> <li>- Estruturar o horário extraclasse de forma a possibilitar momentos de discussão do planejamento com a supervisora;</li> <li>- Promover reuniões periódicas entre as professoras e a supervisora para o diálogo e análise coletiva do planejamento pedagógico.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2024).

Conforme apresentado no Quadro 3, o PAE é composto por cinco ações propositivas, que têm como objetivo promover a autonomia das professoras no processo de planejamento e possibilitar uma maior participação das crianças nas decisões pedagógicas.

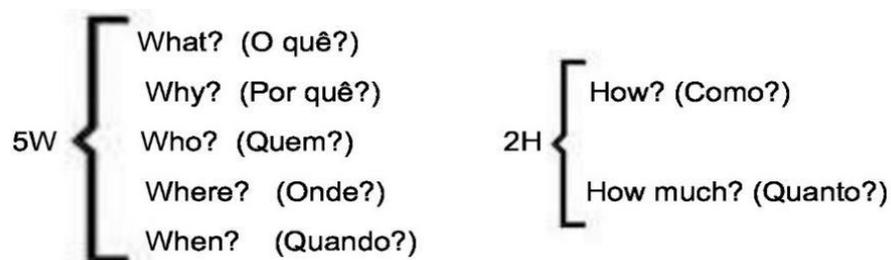
Na seção seguinte, é realizado o detalhamento das ações propostas, com a descrição de seus objetivos, responsáveis, prazos e estratégias de implementação.

#### 4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, é utilizada a ferramenta 5W2H para estruturar as ações propostas. De acordo com Borba (2015), trata-se de um instrumento amplamente empregado no planejamento estratégico, por facilitar a organização e a implementação de ações fundamentais para a obtenção de resultados eficazes.

Originada do idioma inglês, a sigla 5W2H corresponde a sete perguntas-chave utilizadas para orientar a execução de um plano. As cinco primeiras iniciam-se com a letra “W” e as duas últimas com a letra “H”, conforme ilustrado no esquema a seguir:

Figura 17 – Modelo 5W2H



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O modelo apresenta questões que detalham cada etapa essencial para garantir organização e clareza no processo de implementação, assegurando que as ações sejam eficazes e conduzam aos resultados desejados.

O quadro a seguir explicita o significado de cada elemento da ferramenta no contexto das atividades a serem executadas no PAE.

Quadro 4 – Descrição dos termos do modelo 5W2H

(Continua)

<b>O quê?</b>	Indica a ação a ser executada ou a meta que se deseja atingir.
<b>Por quê?</b>	Justifica a causa da ação ou meta proposta na coluna inicial “O quê?”.

Quadro 4 – Descrição dos termos do modelo 5W2H

(Conclusão)

<b>Quem?</b>	Indicar o nome do responsável pelo alcance da meta ou execução da ação.
<b>Onde?</b>	Indicar o local ou unidade da organização onde será executada a ação;
<b>Quando?</b>	Citar o prazo final para conclusão da ação ou alcance da meta proposta
<b>Como?</b>	Descrever de forma hierárquica como as ações devem ser executadas.
<b>Quanto?</b>	Estimar quanto o projeto custará para a empresa após a sua execução.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Borba (2025).

De acordo com esse esquema, o quadro 5 apresenta a síntese das ações propostas, organizadas com base na ferramenta 5W2H. A estrutura visa fornecer uma visão clara e objetiva das etapas necessárias para a implementação do Plano de Ação Educacional.

Quadro 5 – Síntese das ações propositivas

(Continua)

O quê?	Por quê?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Roda de conversa entre a equipe da SME, supervisoras e professoras da Educação Infantil	Estabelecer um espaço de escuta e diálogo que permita a participação ativa das docentes no processo de planejamento pedagógico, promovendo corresponsabilidade e valorização profissional.	Divisão de apoio pedagógico da SME.	Escola de referência utilizados como centro estratégico para atender outras escolas	No primeiro semestre de 2026.	Organização de encontros presenciais com pauta previamente elaborada, mediada pela supervisora, com registro das contribuições docentes.	Não haverá custos.
Realizar formação continuada para as professoras da Educação Infantil, com foco no protagonismo da criança.	Ampliar o conhecimento teórico e prático das docentes sobre o protagonismo infantil, fortalecendo práticas pedagógicas centradas na criança, conforme previsto na BNCC e nas DCNEI.	Gerente da divisão de apoio pedagógico, juntamente com a Equipe de planejamento.	Escola referência utilizada como centro estratégicos para atender outras escolas.	No primeiro semestre de 2026	Realização de encontros formativos com palestras, oficinas práticas e momentos de socialização de experiências.	Não haverá custos.
Implementar, no cronograma escolar, um horário específico destinado às atividades extraclasse das professoras da Educação Infantil.	Garantir tempo institucionalizado para estudo, planejamento, registro e formação continuada, conforme previsto na Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008).	Secretária Municipal de Educação	Todas as escolas da rede municipal.	A partir do ano letivo de 2026 e daí em diante.	Reestruturação dos horários das professoras, de modo que ao menos 1/3 da jornada seja reservado para atividades extraclasse, conforme estabelece a legislação.	Dependerá das demandas das escolas.

Quadro 5 – Síntese das ações propositivas

(Conclusão)

O quê?	Por quê?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Utilizar o horário extraclasse para o estudo e discussão coletiva do planejamento pedagógico entre professora e a supervisora.	Promover a construção coletiva do planejamento, garantindo maior coerência com as necessidades das crianças e fortalecendo a autonomia docente.	Gestão escolar.	Escola Nova Aurora (ENA)	A partir do ano letivo de 2026 e daí em diante	Organização de encontros com pauta pré-definida, com base nos desafios observados em sala e nos objetivos do planejamento semanal/mensal.	Não haverá custos.
Realizar reuniões entre as professoras e a supervisora da ENA, com foco no aprofundamento das práticas pedagógicas no Módulo II.	Espaços para formações continuadas que proporcionam troca de ideias sobre o planejamento.	Gestão escolar.	Escola Nova Aurora (ENA)	A partir do ano letivo de 2026 e daí em diante	Reuniões com pauta definida previamente, organizadas com base nas demandas observadas, registros de sala e contribuições das docentes.	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sendo assim, nas próximas subseções deste capítulo, serão detalhadas as ações propositivas que visam promover a autonomia das professoras no desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às crianças.

#### **4.1.1 Roda de conversa: início de um planejamento participativo**

Com base na análise das entrevistas e da roda de conversa, observou-se que todas as participantes desta pesquisa demonstraram sentir a necessidade de um espaço destinado ao diálogo sobre o planejamento pedagógico. Além disso, o fato de o planejamento da Educação Infantil ser elaborado sem a participação direta das professoras regentes e ser implementado de forma verticalizada gera, entre elas, a percepção de falta de autonomia para realizar as adaptações necessárias às realidades de suas turmas.

Diante disso, a primeira subseção do Plano de Ação Educacional (PAE) propõe a criação de rodas de conversa entre as coordenadoras responsáveis pela elaboração do planejamento da Educação Infantil, as supervisoras e as professoras regentes dessa etapa educacional. Essas rodas de conversa têm como principal finalidade estreitar a relação entre quem planeja e quem implementa, promovendo um planejamento mais participativo e sensível às demandas concretas do cotidiano escolar.

Por meio desses encontros, as professoras terão a oportunidade de compartilhar experiências práticas e dialogar sobre os desafios enfrentados, o que permitirá identificar aspectos do planejamento que têm sido eficazes, bem como aqueles que precisam ser revistos. O objetivo central é contribuir para a consolidação de um currículo que seja suficientemente flexível para atender às especificidades de cada instituição e, ao mesmo tempo, que responda aos interesses e curiosidades das crianças.

Nos depoimentos colhidos durante a pesquisa, algumas professoras relataram sentir-se pressionadas a priorizar atividades de registro em detrimento das atividades livres — estas últimas frequentemente solicitadas pelas crianças e reconhecidas pelas docentes como essenciais para o seu desenvolvimento. Diante disso, as rodas de conversa também se configuram como espaços legítimos para o esclarecimento de dúvidas quanto à obrigatoriedade de determinadas práticas, oferecendo suporte e orientação pedagógica.

Além disso, esses encontros funcionarão como momentos de estudo e reflexão sobre o planejamento, em consonância com o que foi discutido na seção 3.3 desta dissertação,

intitulada “O papel do professor frente ao planejamento”. Conforme argumenta Oliveira (2019), planejar é um processo contínuo de reflexão e avaliação. Assim, esse espaço permitirá às coordenadoras e professoras refletirem conjuntamente sobre o planejamento, buscando um equilíbrio entre padronização e flexibilidade, de modo a garantir um currículo responsivo ao contexto educacional local.

As rodas de conversa poderão ser realizadas na Escola Municipal Doutor José Campomizzi Filho (CAIC), que atua como escola de referência e centro estratégico para formações e reuniões pedagógicas no município. A proposta é que os encontros sejam iniciados no primeiro semestre de 2026, conforme o seguinte cronograma: um encontro no início do primeiro semestre e dois encontros no segundo semestre, totalizando três reuniões ao longo do ano. Os temas a serem abordados estão dispostos no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização das rodas de conversa

<b>Encontros</b>	<b>Possíveis datas</b>	<b>Temas discutidos</b>
<b>1º</b>	Primeira semana de fevereiro de 2026	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva sobre a proposta de planejamento para o primeiro semestre letivo de 2026;</li> <li>- Reflexão sobre as possibilidades de adaptação e flexibilização do planejamento nas diferentes realidades escolares;</li> <li>- Compartilhamento de experiências docentes e considerações das professoras sobre a aplicação do planejamento em sala de aula;</li> <li>- Esclarecimento de dúvidas referentes à obrigatoriedade e à execução das atividades propostas;</li> <li>- Identificação das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras na promoção do protagonismo infantil no processo de aprendizagem.</li> </ul>
<b>2º</b>	Julho de 2026	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta e sistematização dos feedbacks das professoras sobre o desenvolvimento do planejamento no primeiro semestre;</li> <li>- Esclarecimento de dúvidas referentes à execução do planejamento e às práticas pedagógicas em curso;</li> <li>- Discussão sobre aspectos do planejamento que podem ser aprimorados para o segundo semestre letivo;</li> <li>- Apresentação das expectativas e dos objetivos pedagógicos previstos para o segundo semestre de 2026.</li> </ul>
<b>3º</b>	Dezembro de 2026	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta e sistematização dos feedbacks das professoras sobre o desenvolvimento do planejamento durante o segundo semestre;</li> <li>- Discussão sobre os aspectos do planejamento que podem ser aprimorados para o ano letivo seguinte;</li> <li>- Avaliação coletiva da proposta de continuidade das rodas de conversa sobre o planejamento para o próximo ano.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os encontros das rodas de conversa serão realizados em dias escolares previamente definidos no calendário escolar, contemplando os turnos da manhã e da tarde. Essa programação visa garantir a participação integral de todas as professoras regentes da Educação Infantil. Como consequência dessa organização, cada coordenadora responsável pelo planejamento participará de duas rodas de conversa no mesmo dia — uma em cada turno.

A equipe de apoio pedagógico da SME conta com três coordenadoras responsáveis pelo planejamento da Educação Infantil. Por esse motivo, serão organizadas três rodas de conversa simultâneas, cada uma em uma sala distinta. Cada coordenadora reunirá-se com o grupo de professoras correspondente ao segmento pelo qual é responsável: a coordenadora do planejamento do maternal dialogará com as docentes do Maternal II e Maternal III; a coordenadora do 1º período encontrará as professoras desse nível; e a coordenadora do 2º período se reunirá com as docentes do 2º período.

As supervisoras que atuam em escolas com turmas de Educação Infantil serão organizadas para apoiar as coordenadoras durante os encontros. Entre suas atribuições estarão a mediação da ordem das falas, o registro das principais contribuições e o suporte à condução das atividades. Dessa forma, recomenda-se que a equipe de planejamento realize, antecipadamente, a definição da distribuição das supervisoras entre os grupos.

É importante destacar que essa iniciativa não acarretará custos financeiros adicionais, uma vez que será executada com os recursos humanos já disponíveis na rede municipal.

#### **4.1.2 Formação continuada para as professoras da Educação Infantil: protagonismo da criança**

Documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destacam a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo. No entanto, conforme evidenciado na análise da pesquisa de campo apresentada na seção 3.5 desta dissertação, verifica-se que, na prática, as crianças ainda não são colocadas efetivamente no centro do processo de aprendizagem.

Esse descompasso decorre, em grande medida, da densidade e rigidez do planejamento, que limita a autonomia das professoras e as leva a sentirem-se obrigadas a seguir estritamente as atividades prescritas. A esse fator soma-se a ênfase, por parte da supervisão, na necessidade de um planejamento detalhado e direcionado, sobretudo para apoiar docentes com menor experiência na Educação Infantil.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de investir na formação continuada das professoras, com foco na centralidade da criança no processo pedagógico. Alinhar esse aspecto à flexibilização curricular é uma estratégia fundamental para garantir que as crianças exerçam, de fato, o protagonismo que lhes é assegurado pelas normativas educacionais.

Nesse sentido, propõe-se que, durante a primeira roda de conversa a ser realizada em fevereiro de 2026 — conforme descrito na primeira ação deste PAE — as coordenadoras responsáveis pela elaboração do planejamento apresentem a proposta com ênfase na importância de colocar a criança no centro do processo educativo. Após a apresentação, será promovido um momento de escuta ativa, no qual as coordenadoras questionarão as professoras sobre as dificuldades enfrentadas para planejar atividades que favoreçam o protagonismo infantil.

Esse diálogo permitirá identificar os principais desafios enfrentados, tanto por professoras experientes quanto por aquelas em início de atuação na Educação Infantil. A partir desse levantamento, a equipe de apoio pedagógico poderá planejar ações formativas direcionadas, baseadas nas necessidades reais apontadas pelas docentes.

A formação será de caráter obrigatório para todas as professoras da Educação Infantil e ocorrerá em dias escolares já previstos no calendário escolar para o primeiro semestre de 2026. O Quadro 7, a seguir, apresenta sugestões de temas a serem abordados nessas formações, com base nos pressupostos da BNCC e nas diretrizes da DCNEI.

Quadro 7: Possíveis temas para formação continuada das professoras da Educação Infantil

(Continua)

Temas	Discussões
<p><b>Currículo e planejamento na Educação Infantil</b></p>	<p>Refletir sobre os fundamentos que norteiam a prática docente na Educação Infantil, com base nas DCNEI e na BNCC, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. A proposta visa alinhar teoria e prática, assegurando coerência entre os documentos normativos e as ações pedagógicas cotidianas.</p>

Quadro 7: Possíveis temas para formação continuada das professoras da Educação Infantil

(Conclusão)

<b>Protagonismo da criança na Educação Infantil</b>	Apresentar e discutir os conceitos de autonomia e protagonismo infantil, com base em teorias educacionais contemporâneas e estudos sobre a infância, como os de Vygotsky, Wallon e Emilia Ferreiro. A formação buscará aprofundar a compreensão sobre o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e sua capacidade de participar, expressar-se, explorar e construir conhecimentos, contribuindo para práticas pedagógicas que valorizem sua escuta, escolhas e iniciativas.
<b>Desenvolvimento infantil</b>	Explorar como o desenvolvimento socioemocional das crianças pequenas influencia diretamente sua prontidão para os processos de leitura e escrita, destacando a importância das interações, da autorregulação e da segurança emocional para o aprendizado. A formação também abordará como as competências socioemocionais dos professores impactam o ambiente educativo e contribuem para o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil, especialmente no contexto das práticas pedagógicas intencionais e afetivas.
<b>Interações e brincadeiras na Educação Infantil</b>	Discutir a importância das atividades lúdicas no processo de aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento integral das crianças pré-escolares. A formação abordará como jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, ressaltando o valor pedagógico dessas práticas. Além disso, refletirá sobre o significado do brincar como direito da criança, eixo estruturante do currículo e estratégia essencial para a construção de aprendizagens significativas.
<b>Família e escola</b>	Discutir a importância da relação colaborativa entre família e escola como fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A formação abordará estratégias para o fortalecimento do vínculo entre os dois contextos, considerando a escuta ativa das famílias, o respeito à diversidade cultural e a corresponsabilidade no processo educativo. Também serão debatidos os desafios e possibilidades dessa parceria no cotidiano escolar, com base nas orientações da BNCC (2017) e da DCNEI (2009).
<b>Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental</b>	Analisar os desafios e as estratégias pedagógicas que favorecem uma transição respeitosa e acolhedora entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem e o respeito às especificidades da infância. A formação discutirá como construir pontes entre as etapas, promovendo práticas integradas que considerem o lúdico, a escuta das crianças e o protagonismo infantil, conforme orientam a BNCC (2017) e as DCNEI (2009).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro apresentado anteriormente reúne possíveis temas para a capacitação das professoras da Educação Infantil. No entanto, conforme destacado por Schön (2007), as professoras se beneficiam mais de formações que respeitem suas experiências e interesses, incentivando-as a refletir criticamente sobre sua prática e a se engajar em processos contínuos de aprendizagem. Dessa forma, torna-se fundamental que as temáticas das capacitações estejam alinhadas às necessidades reais identificadas por elas.

Nesse sentido, é essencial garantir um espaço de escuta durante a roda de conversa — conforme proposto na primeira ação deste PAE — para que as professoras possam compartilhar as dificuldades enfrentadas na efetivação do protagonismo infantil no processo educativo. A partir dessas discussões, a equipe responsável pelo planejamento poderá analisar os relatos e selecionar um tema que seja, de fato, relevante para o aprimoramento do trabalho docente.

Após a análise e definição dos temas pela Divisão de Apoio Pedagógico, será enviado um ofício às escolas, por meio eletrônico, permitindo que cada professora da Educação Infantil selecione, entre as opções propostas, o tema que considerar mais pertinente à sua prática. Com base nas respostas, a equipe de planejamento organizará as docentes em turmas para a formações continuadas, que ocorrerá nas dependências da Escola Municipal Doutor José Campomizzi Filho (CAIC), em dia escolar previsto no calendário do primeiro semestre de 2026.

As formações serão conduzidas pelas coordenadoras responsáveis pelo planejamento da Educação Infantil. Caso seja necessária uma preparação prévia, essas profissionais poderão realizar formações disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), oferecido pelo MEC. Outra alternativa prevista é o convite a especialistas na área, como professores mestres e/ou doutores, por meio de convênio entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o polo da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) localizado em Ubá. É importante ressaltar que essa ação não implicará custos financeiros adicionais, uma vez que será viabilizada com recursos humanos já disponíveis na rede ou por meio de parcerias institucionais.

Espera-se que, a partir dessas formações, as professoras estejam mais preparadas para reconhecer e valorizar a voz das crianças no contexto escolar, assegurando que seus interesses e necessidades sejam efetivamente considerados no processo educativo. Além disso, busca-se garantir que as próprias docentes também tenham sua escuta valorizada no momento da

elaboração do planejamento. Para que isso se concretize, é imprescindível que os planejamentos sejam suficientemente flexíveis, permitindo adaptações coerentes com a realidade de cada grupo de crianças.

#### **4.1.3 Implementação do horário extraclasse**

De acordo com a Lei nº 11.738/2008, em vigor desde 2009, a jornada de trabalho dos professores da Educação Básica deve ser organizada de forma que dois terços sejam destinados às atividades de interação com os educandos e um terço reservado para atividades extraclasse. Essa determinação reconhece que o trabalho docente vai além do tempo em sala de aula, contemplando funções como o planejamento de aulas, elaboração e adaptação de atividades, participação em formações continuadas, reuniões pedagógicas e o atendimento às famílias.

Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que o tempo extraclasse é uma dimensão essencial da docência. O autor argumenta que, embora essas atividades sejam fundamentais para a qualidade do ensino, elas nem sempre são devidamente reconhecidas nas políticas públicas, o que contribui para a desvalorização do trabalho docente.

O que é, particularmente evidente entre as professoras da Educação Infantil no município de Ubá, especialmente na ENA<sup>7</sup> onde não há, de forma sistematizada, a garantia do horário extraclasse. A ausência dessa previsão impede que as docentes tenham tempo suficiente para estudar, discutir e adaptar o planejamento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o que compromete a adequação das práticas às necessidades específicas das crianças. Dessa forma, torna-se urgente a implementação de um horário extraclasse nas unidades escolares da rede, assegurando às professoras condições para exercerem, com autonomia e qualidade, suas atribuições pedagógicas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando esse contexto, o Quadro 8, a seguir, exemplifica como se dá a divisão da jornada de trabalho das professoras do Ensino Fundamental na rede municipal de Ubá.

---

<sup>7</sup> Essa é uma observação minha enquanto pesquisadora e também professora atuante da instituição.

Quadro 8: Divisão da jornada de trabalho semanal das professoras do Ensino Fundamental

Jornada de trabalho	25 horas
Atividades em sala de aula	18 horas e 20 minutos
Atividade extraclasse cumprida na escola	1 hora e 40 minutos
Atividade extraclasse cumprida em casa	5 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nesse cenário, temos o anexo I do Edital 01/2020 <sup>8</sup> a Prefeitura Municipal de Ubá apresenta detalhadamente as atribuições, a jornada de trabalho e os requisitos mínimos para a investidura no cargo de professor. De acordo com esse documento, tanto as professoras da Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental devem cumprir uma carga horária semanal de 25 horas.

Entretanto, conforme disposto na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), dessa carga horária total, no máximo 16 horas e 40 minutos devem ser destinadas às atividades de regência em sala de aula, e as 8 horas e 20 minutos restantes devem ser destinadas às atividades extraclasse, tais como planejamento, estudo, avaliação, atendimento às famílias e participação em reuniões pedagógicas.

No caso das turmas do Ensino Fundamental, os educandos têm duas aulas semanais de Educação Física, com duração de 50 minutos cada. Isso possibilita que as professoras desses anos cumpram, dentro da escola, 1 hora e 40 minutos de atividades extraclasse. No entanto, ao se analisar a carga horária total dedicada à interação direta com os estudantes, observa-se que essas docentes ainda excedem em 1 hora e 40 minutos o limite estipulado pela Lei do Piso. Isso evidencia a necessidade de reorganização do tempo escolar, de modo a garantir mais dois períodos de 50 minutos para o cumprimento integral da jornada extraclasse prevista legalmente.

É importante ressaltar que, no município de Ubá, as professoras da Educação Infantil vivenciam uma jornada de trabalho diferenciada em relação às docentes do Ensino Fundamental. Tal distinção, e suas implicações práticas, será demonstrada no quadro a seguir.

---

<sup>8</sup> Edital que estabelece as normas para a realização de concurso público, na modalidade de Provas ou Provas e Títulos, destinado a selecionar candidatos para o provimento de cargos de nível fundamental, médio, médio/técnico e superior, pertencentes ao Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Ubá. Disponível em:

[https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={777108E0-6DC2-812B-68DD-B0DCE38CB07B}.pdf](https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={777108E0-6DC2-812B-68DD-B0DCE38CB07B}.pdf)

Quadro 9: Divisão da jornada de trabalho semanal das professoras da Educação Infantil

Jornada de trabalho	25 horas
Atividades em sala de aula	20 horas
Atividade extraclasse cumprida na escola	
Atividade extraclasse cumprida em casa	5 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental, não há aulas específicas de Educação Física, o que resulta na ausência de períodos formais destinados às atividades extraclasse pelas professoras. Dessa forma, em vez de cumprirem as 8 horas e 20 minutos previstas na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), as docentes da Educação Infantil na rede municipal de Ubá cumprem, em média, apenas 5 horas de atividades extraclasse, evidenciando uma defasagem de 1 hora e 40 minutos semanais em relação às professoras do Ensino Fundamental.

Para que a legislação seja devidamente cumprida, torna-se necessário implementar quatro períodos de 50 minutos na grade curricular da Educação Infantil, garantindo às docentes o tempo necessário para planejamento, estudos e outras atribuições extraclasse. A implementação desses períodos poderá ocorrer por meio da introdução de aulas que complementem e ampliem o currículo vigente, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

No caso do Ensino Fundamental, essas aulas poderiam incluir componentes como Literatura, Língua Estrangeira, Artes, entre outros, assegurando os dois períodos adicionais requeridos. Para a Educação Infantil, recomenda-se a inclusão de aulas de Educação Física, Literatura e/ou Artes, que, além de enriquecerem o currículo, favorecem o desenvolvimento integral das crianças e respeitam os princípios lúdicos e interativos que regem essa etapa da Educação Básica.

Ressalta-se que a implementação dessas medidas depende da atuação direta da Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que diz respeito à contratação de recursos humanos adicionais. Embora não seja possível, no âmbito desta pesquisa, estimar com precisão o impacto financeiro da proposta — dado que isso exigiria um levantamento detalhado da quantidade de turmas e da demanda de professores em toda a rede — é certo que haverá custos associados, os quais deverão ser considerados e planejados com antecedência.

Recomenda-se que essa reorganização seja estruturada para vigorar a partir do início do ano letivo de 2026.

A relevância desta proposta é amplamente reconhecida por Tardif (2014), que destaca que o trabalho docente realizado fora da sala de aula é essencial para a constituição dos saberes experienciais dos professores, favorecendo uma prática mais reflexiva, crítica e contextualizada. O autor também defende que a sistematização do horário extraclasse é um elemento fundamental para a valorização da docência e para a melhoria da qualidade educativa.

Assim, ao garantir o direito ao tempo extraclasse, promove-se não apenas o cumprimento da legislação, mas também um ambiente de trabalho mais justo e estimulante, fortalecendo o desenvolvimento profissional das docentes e assegurando práticas pedagógicas mais qualificadas e coerentes com as necessidades e os direitos das crianças.

#### **4.1.4 Utilizar o horário extraclasse para reuniões individuais com a supervisora**

Conforme descrito na seção 2.2 desta dissertação, as reuniões entre professoras e supervisoras para discutir o planejamento são realizadas de forma breve, geralmente durante o horário de aula. Nessas ocasiões, a professora se ausenta momentaneamente da sala e as crianças permanecem sob os cuidados de uma professora eventual ou estagiária. Tais encontros são predominantemente dedicados a repasses, nos quais a supervisora indica as atividades que devem ser priorizadas ao longo do mês. No entanto, devido ao caráter apressado desses momentos, não há tempo hábil para diálogos mais aprofundados ou trocas significativas sobre a adaptação do planejamento às necessidades específicas das crianças.

Para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais dinâmico, significativo e condizente com os interesses das crianças, é imprescindível que as professoras disponham de tempo adequado para estudar, refletir e adaptar o planejamento. Para tanto, torna-se fundamental que a proposta de implementação do horário extraclasse, já apresentada nesta dissertação, tenha sido efetivada previamente.

Diante desse cenário, a gestão escolar deverá reorganizar o cronograma das turmas da Educação Infantil, instituindo quatro períodos semanais de 50 minutos destinados às atividades extraclasse. É importante que, nessa reorganização, um dos períodos seja sincronizado entre as professoras que lecionam para turmas da mesma faixa etária,

possibilitando que ambas disponham de tempo livre simultaneamente para se reunirem com a supervisão pedagógica.

Dessa forma, a supervisora poderá contar com um horário semanal reservado exclusivamente para reuniões com as professoras da Educação Infantil. Esse novo formato permitirá que os encontros sejam mais tranquilos, favorecendo a análise crítica do planejamento da semana subsequente, em vez da abordagem mensal atualmente praticada. Com isso, será possível pensar coletivamente em ações pedagógicas mais eficazes, atrativas e contextualizadas, alinhadas aos objetivos propostos e às necessidades reais das crianças.

Essa estratégia permite um acompanhamento pedagógico mais próximo e personalizado, promovendo a reflexão sobre a prática docente e a construção conjunta de estratégias adequadas ao desenvolvimento infantil (Tardif, 2014). O diálogo individual também possibilita que a supervisora compreenda os desafios enfrentados por cada professora, oferecendo suporte para superações e incentivando o uso de novas metodologias pedagógicas.

Ademais, conforme argumenta Schön (2000), o uso do horário extraclasse para encontros pedagógicos contribui significativamente para o desenvolvimento profissional docente, ao favorecer a troca de experiências e a construção de saberes que fortalecem a identidade profissional. Assim, o horário extraclasse assume um papel estratégico no fortalecimento das práticas docentes e na promoção de uma Educação Infantil mais reflexiva, colaborativa e contextualizada.

A partir desses espaços de estudo e diálogo sobre o planejamento, as professoras terão tempo e oportunidade para propor atividades pedagógicas mais pertinentes, adaptadas às particularidades de suas turmas. Isso será viabilizado, sobretudo, porque contarão com outros três períodos semanais de horário extraclasse a serem cumpridos na escola, o que facilitará a implementação das alterações discutidas durante as reuniões com a supervisão.

Considerando que a viabilidade dessa ação está condicionada à implementação do horário extraclasse, sua execução está prevista para o início do ano letivo de 2026, com continuidade nos anos subsequentes. Ressalta-se que esta ação não acarretará custos financeiros adicionais, uma vez que será realizada por meio da reorganização dos horários e da otimização dos recursos humanos já disponíveis na rede municipal de ensino.

#### 4.1.5 Reuniões coletivas e formação continuada – Módulo II

A ação proposta nesta subseção visa à implementação do Módulo II na ENA, um momento dedicado a reuniões coletivas e à formação continuada, considerados elementos essenciais para a promoção da autonomia das professoras. Considerando que o trabalho docente é, por natureza, um exercício reflexivo, o Módulo II representa uma oportunidade privilegiada para a análise e discussão das exigências e complexidades da prática pedagógica, extrapolando os limites da atuação em sala de aula (Lima, 2014).

Além disso, conforme argumentam Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), o planejamento na Educação Infantil é uma ação multifacetada, que demanda diferentes níveis de reflexão e, por isso, deve ser construído coletivamente no interior da instituição educativa. A atuação colaborativa entre os membros da equipe escolar favorece o desenvolvimento de programas pedagógicos mais sensíveis às necessidades das crianças e contribui para a construção de um currículo enriquecido por experiências diversificadas e significativas ao longo do tempo. Essa articulação, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento integral e fortalece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, democrático e inclusivo.

Com base nos estudos de Schön (2000) e Larrosa (2002), parte-se da premissa de que as reuniões extraclasse são fundamentais para a constituição do conhecimento coletivo e para o aprimoramento do planejamento pedagógico. O espaço de diálogo entre docentes favorece a construção de práticas mais contextualizadas e eficazes, promovendo a troca de experiências, a resolução colaborativa de desafios pedagógicos e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores.

A construção do conhecimento compartilhado ocorre por meio da interação constante entre os professores, permitindo a reflexão crítica sobre a prática e o aperfeiçoamento das metodologias (Tardif, 2014). Esses encontros se configuram como momentos formativos potentes, que reconhecem e valorizam os saberes docentes, ao passo que possibilitam a integração de diferentes perspectivas pedagógicas em prol da aprendizagem das crianças.

O planejamento coletivo, nesse contexto, possibilita a formulação de estratégias alinhadas às realidades locais, garantindo que o processo educativo seja significativo e contextualizado. A socialização das vivências docentes permite ainda a elaboração de currículos mais flexíveis, capazes de atender às especificidades de cada grupo e de promover experiências formativas mais ricas (Sacristán, 2013).

Dessa forma, as reuniões do Módulo II assumem papel central na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, pois promovem a consolidação de uma cultura colaborativa e participativa no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, fortalecem a qualidade do ensino e contribuem para uma prática pedagógica mais comprometida com os princípios da Educação Infantil.

A proposta prevê que o Módulo II seja implementado a partir do início do ano letivo de 2026, podendo ser realizado semanalmente, com duração de 2 horas, ou quinzenalmente, com encontros de 4 horas. A definição da frequência e do dia será feita em conjunto com as professoras, por meio de consulta democrática, respeitando suas disponibilidades e garantindo o comprometimento coletivo com a proposta. É importante destacar que, por se tratar de uma ação inédita no município, sua implementação poderá causar estranhamento inicial. Por isso, é fundamental que a gestão escolar comunique com clareza os objetivos do Módulo II, reforçando seu caráter dialógico, formativo e colaborativo, conforme apontam Schön (2000), Larrosa (2002) e Tardif (2014).

Os encontros ocorrerão nas dependências da ENA, no horário escolhido pela maioria das professoras, e incluirão não apenas o debate sobre o planejamento, mas também a troca de ideias e a construção de estratégias que enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem, considerando os diversos interesses e necessidades das crianças. Adicionalmente, esses momentos poderão contemplar reuniões com as famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

A implementação do Módulo II não implicará custos financeiros adicionais, uma vez que será viabilizada com base na carga horária já prevista para as docentes e com o uso da estrutura física da própria escola.

Conclui-se, portanto, que as ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE) são fundamentais para fomentar a autonomia das professoras da Educação Infantil na construção e no desenvolvimento de propostas pedagógicas. As iniciativas visam envolvê-las de forma mais ativa na elaboração do planejamento, assegurando-lhes voz e protagonismo, bem como proporcionando espaços formativos voltados ao fortalecimento de práticas alinhadas às concepções da Política Nacional de Educação Infantil, especialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No capítulo seguinte, são apresentadas as considerações finais desta dissertação, nas quais são discutidos os principais resultados alcançados ao longo da pesquisa, sob a

perspectiva da autora enquanto pesquisadora e profissional da educação. Também são exploradas as limitações do estudo e são feitas sugestões para futuras investigações, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o tema e apontar novos caminhos para o desenvolvimento da área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a participação docente no planejamento pedagógico da Educação Infantil, a partir de um estudo de caso realizado na Escola Nova Aurora (ENA), localizada na zona rural do município de Ubá, Minas Gerais. Especificamente, buscou-se:

- a) descrever como ocorre o planejamento pedagógico da Educação Infantil, tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), quanto na escola pesquisada;
- b) analisar a sistemática de planejamento da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ubá e da ENA, com vistas a compreender o grau de participação docente nos momentos destinados a essa atividade;
- c) propor ações para que os docentes da Educação Infantil da ENA possam exercer maior autonomia em relação às atividades desenvolvidas com as crianças.

A motivação para a pesquisa emergiu da inquietação frente ao modelo de planejamento adotado pela SME, caracterizado por uma centralização da elaboração dos planejamentos pedagógicos, que são encaminhados prontos às escolas, sem a participação ativa das professoras regentes no processo de construção. Diante desse cenário, investigou-se como essa dinâmica impacta a autonomia docente, a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças.

A análise documental, associada às entrevistas, à roda de conversa e à observação da rotina escolar, confirmou a hipótese inicial de que as professoras da Educação Infantil possuem participação limitada na construção do planejamento pedagógico, atuando predominantemente como executoras de decisões tomadas previamente. Essa constatação evidenciou que tal modelo reduz a capacidade das docentes de adaptar o planejamento às necessidades e especificidades de suas turmas, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, o estudo revelou que o modelo de planejamento estruturado pela SME restringe o protagonismo infantil — princípio basilar da Educação Infantil, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativa na construção de seus conhecimentos, devendo ser respeitada em sua singularidade, cultura e formas próprias de expressão.

Contudo, os resultados da pesquisa demonstram que o planejamento adotado desconsidera essas diretrizes, ao propor um modelo padronizado e homogêneo, sem diálogo com as docentes e com reduzida possibilidade de adaptação à realidade específica das escolas e das crianças. A imposição desse planejamento, além de cercear a autonomia docente, limita a criação de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e significativas.

O estudo também identificou a inexistência de um horário extraclasse na rotina das professoras da Educação Infantil, o que inviabiliza o tempo necessário para análise crítica, reflexão e aprimoramento do planejamento. Esse fator, somado à ausência de formações continuadas específicas sobre planejamento na Educação Infantil, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco flexíveis e distantes das necessidades reais das crianças.

Diante desse contexto, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), contendo estratégias para ampliar a participação das professoras no planejamento pedagógico da Educação Infantil da ENA. O plano propõe ações que viabilizem a escuta docente, a construção coletiva do planejamento, a formação continuada centrada no protagonismo infantil, bem como a reestruturação do tempo pedagógico para garantir momentos de reflexão, estudo e diálogo profissional.

Como proposta complementar, sugere-se a adoção de um modelo híbrido de planejamento, no qual a SME estabeleça diretrizes gerais, alinhadas à BNCC e às DCNEI, mas que conceda às docentes autonomia para elaborar o planejamento pedagógico de acordo com a realidade de suas turmas e com os projetos que desejem desenvolver junto às crianças.

A relevância desta pesquisa estende-se também ao campo da gestão educacional e da formulação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil. A centralização excessiva do planejamento e a escassa escuta das docentes evidenciam a necessidade de revisão das práticas institucionais, visando uma gestão mais participativa, democrática e coerente com os fundamentos da Política Nacional de Educação Infantil.

Além de contribuir para a prática pedagógica, esta pesquisa reforça, na literatura educacional, os impactos da limitação da autonomia docente no planejamento pedagógico, propondo caminhos viáveis para reverter essa realidade. Conforme salientam as DCNEI (2009), a qualidade da Educação Infantil está diretamente associada à formação das professoras e à sua capacidade de planejar com intencionalidade, sensibilidade e criticidade.

Assegurar a participação das docentes nesse processo constitui, portanto, um passo fundamental para o aprimoramento das práticas educativas oferecidas às crianças.

É importante destacar que, por se tratar de um estudo de caso desenvolvido em uma única instituição, os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados para toda a rede municipal. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo da investigação, abrangendo outras escolas da rede, a fim de identificar variações no planejamento e propor ações que contemplem a diversidade de contextos.

Outra vertente relevante para estudos futuros seria investigar os efeitos da flexibilização do planejamento pedagógico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Pesquisas longitudinais que acompanhem a implementação de práticas mais participativas e contextualizadas poderão oferecer dados concretos sobre os benefícios de um modelo de planejamento mais democrático para a Educação Infantil.

Com base nos achados desta pesquisa, conclui-se que a ausência de participação docente no processo de planejamento pedagógico compromete a autonomia das professoras e enfraquece a qualidade das práticas educativas. O modelo centralizado e prescritivo atualmente adotado pela SME restringe a capacidade das docentes de atender às demandas específicas de suas turmas, impactando tanto o engajamento docente quanto o protagonismo das crianças.

Para superar esses desafios, torna-se indispensável repensar o modelo de planejamento vigente, garantindo escuta ativa às docentes, assegurando tempo adequado para o planejamento dentro da jornada de trabalho e promovendo formações continuadas pautadas no respeito à infância e na valorização da criança como sujeito ativo. A Educação Infantil deve ser orientada pelos princípios das interações, do brincar e da escuta, como orientam as DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

Espera-se que esta dissertação contribua para o debate sobre a importância da autonomia docente no planejamento pedagógico da Educação Infantil e que suas reflexões possam subsidiar a formulação de políticas públicas e práticas escolares que valorizem a participação docente e o protagonismo infantil. Embora os desafios sejam muitos, a valorização da escuta, da autonomia e da participação ativa representa um passo essencial na construção de uma Educação Infantil mais significativa, democrática e humanizada.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projetos pedagógicos na educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 157-169.
- BORBA, A, M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEUCHAMP, J; PAGEL, S, D; NASCIMENTO, A, R (org). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p.33-46.
- BORBA, H. **A ferramenta 5W2H**. Heitor Borba Soluções Cooperativas, 2015. Disponível em: <<http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**, 2009.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 09 set. 2023
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9394**. Brasil. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) / Acesso em: 09 set. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 29 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 30 ago. 2024

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 31 ago. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CANAU, V. M. **Cultura(s) e currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v.2, p.78–100. 2020

Dados da Educação - **Todos Pela Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/estrategias/1-7-oferta-de-vagas-em-creches/indicadores> Acesso em: 26 jun. 2024.

ESCOLA NOVA AURORA. **Projeto Político Pedagógico**. Ubá, 2023.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro Ed. Paz e Terra. 2013.

FONSECA, J. P.; NASCIMENTO, F. J.; SILVA, J. M. Planejamento educacional participativo. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. ja/ju 1995, p. 79-112, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33555/36293> Acesso em: 19 jul 2024

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Painel Diagnóstico – Primeira Infância Primeiro**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2025. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/app/painel-diagnostico/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Ubá - MG. Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uba.html>. Acesso em: 31 ago. 2024

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf caminho para um ensino mais humano**. Antroposófica, 13. ed. 2019.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, E. S. (Org.) **Formação de professores do ensino médio**, etapa II – caderno I: organização do trabalho pedagógico no ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Curitiba: UFPR/Setor de Educação. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMAN, M. J. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, 2000, São Paulo.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. IN: Spink *et all* (Orgs). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. N. 51, 2014. Rio de Janeiro

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

NEVES, L. Apenas 25% das crianças com menos de 4 anos frequentam creche ou escola. **Agência Brasil**, 29 mar. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/apenas-25-das-criancas-com-menos-de-4-anos-frequentam-creche-ou-escola>. Acesso em: 31 ago. 2024

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019, 340 p.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, p. 175-200, 2000.

PEREIRA, A. Educação Infantil e Reggio Emilia: um novo olhar para a educação. **Meu Artigo**, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-infantil-reggio-emilia-um-novo-olhar-para-educacao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2024.

QEDU. **Ubá - MG: Ideb**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3169901-uba/Ideb>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, P. Ubá conquista nota 6,8 no Ideb e supera médias nacional e estadual. **Estado de Minas**, 16 set. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/16/interna\\_gerais,1186162/uba-conquista-nota-6-8-no-Idéb-e-supera-medias-nacional-e-estadual.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/16/interna_gerais,1186162/uba-conquista-nota-6-8-no-Idéb-e-supera-medias-nacional-e-estadual.shtml). Acesso em: 31 ago. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014

Ubá vence 2º prêmio BAND Cidades Excelentes no eixo Educação. **Prefeitura municipal de Ubá**. Ubá. 12 nov. 2022. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/uba-vence-2o-premio-band-cidades-excelentes-no-eixo-educacao/256266> Acesso em: 02 abril 2023

UBÁ. Lei nº046 de 29 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário oficial de Ubá**. 2015.

VYGOTSKY, L. S. Instrução e desenvolvimento na pré-escola. **Revista Com Censo**. Distrito Federal, v.7, n.2, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882/532> Acesso em: 10 nov. 2023

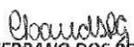
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2007

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, 27 dez. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112> Acesso em: 10 mai. 2024

ZANETTI, A. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008 – 2013)**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de educação. Rio de Janeiro. 2015.



## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Currículo analisado em <u>02/10/2020</u> Para efeito de <u>revisão</u> a partir de <u>22/03/2020</u> caso altere-lo solicite nova análise.		ESCOLA NOVA AURORA ENDEREÇO: <u>UBÁ – MG</u>						
Resposta nível de análise: <u>ANÁLISE POSITIVA</u> ANE/INSPETOR ESCOLAR - SREUBA M.A.S.P. 13321757		MATRIZ CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL EDUCAÇÃO INFANTIL ( CRECHE – PRÉ-ESCOLA )		ANO VIGENTE: A PARTIR DE 2020				
Fund. legal: LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE/CP nº 2/2017, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Resolução CEE/MG nº 472/2019								
CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS	EIXOS ESTRUTURANTES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CRECHE 0 a 3 anos e 11 meses			PRÉ-ESCOLA 4 a 5 anos e 11 meses	
				BEBÊS Zero a 1 ano e 6 meses	CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1 ano e 7 meses a 2 anos e 11 meses	CRIANÇAS BEM PEQUENAS 3 anos a 3 anos e 11 meses	CRIANÇAS PEQUENAS 4 anos a 4 anos e 11 meses	CRIANÇAS PEQUENAS 5 anos a 5 anos e 11 meses
Brincadeiras e Interações	→ Brincar → Conhecer-se → Conviver → Expressar → Explorar → Participar	* O Eu, o outro e o nós * Corpo, gestos e movimentos * Traços, sons, cores e formas * Escuta, fala, pensamento e imaginação * Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	800:00	800:00	800:00	800:00	800:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL (INCLUINDO RECREIO)				800:00	800:00	800:00	800:00	800:00
INDICADORES FIXOS								
⇒ Dias Letivos: 200 dias / Semanas letivas: 40 semanas								
			Diretora Escolar		Secretária Municipal de Educação			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turno da manhã: Início: 7h00/ Término: 11h10</li> <li>• Turno da tarde: Início: 13h00/ Término: 17h10</li> </ul>								
Ubá, 27 de janeiro de 2020. <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">   <b>CAMILA LAUD SERRANO DOS REIS GRAVINA</b>            Inspetora Escolar         </div> <div style="text-align: center;">   <b>Camila Laud Serrano dos Reis Gravina</b>            ANE/INSPETOR ESCOLAR - SREUBA            M.A.S.P. 13321757         </div> </div>								

## ANEXO B - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SME UBÁ – 3ª SEMANA/ OUTUBRO

### REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBÁ – Minas Gerais PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS PEQUENAS – 04 ANOS

3ª SEMANA: 16/10/2023 a 20/10/2023

Campos de experiências	Objetivos	Experiências e conhecimentos	Procedimentos
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03EO07)	ACOLHIDA	<p>_ Dinâmica de apresentação: Chamadinha (Boas-vindas): _ Dinâmica “BRINCANDO COM AS EMOÇÕES”.</p> <p><b>“O (A) (NOME DA CRIANÇA) COMO É QUE ESTÁ? AGORA ELE (ELA) VAI FALAR CONTENTE ASSUSTADO(A) COM MUITO MEDO TRISTE OU PREOCUPADO(A)?</b></p> <p>_ Professor(a), repetir a dinâmica “BRINCANDO COM AS EMOÇÕES” para a introdução do tema da semana - projeto “CONTOS E EMOÇÕES - UM MUNDO DE SENTIMENTOS”</p>
	(EI03EO01)	CONVERSA INFORMAL	<p>_ Professor(a), nesta semana o tema do projeto: “CONTOS E EMOÇÕES - UM MUNDO DE SENTIMENTOS” é o NOJO.</p> <p>_ O NOJO é uma resposta emocional de rejeição ou repulsa a algo potencialmente contagioso, ofensivo, desagradável ou perigoso. O NOJO é experimentado principalmente em relação ao sentido do paladar (percebido ou imaginado) e, secundariamente, a qualquer coisa que cause um sentimento semelhante pelo olfato, tato ou visão.</p> <p>_ Pensa-se que o nojo tenha suas origens (e seja idêntico em certos casos) em reações instintivas que evoluíram como parte da seleção natural para comportamentos que ajudavam na proteção contra envenenamento alimentar, exposição ao risco ou infecção.</p>

	(EI03E005)	<p>DEMONSTRAR VALORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE SEU CORPO E RESPEITAR AS CARACTERÍSTICAS DOS OUTROS COM OS QUAIS CONVIVE</p>	<p>_ Existem estímulos que nos causam nojo independente da cultura que fomos educados, não por acaso sentimos repulsa a tais estímulos, pois eles podem potencialmente transmitir infecções. No entanto, como o nojo é parcialmente resultado do condicionamento social, existem diferenças entre diversas culturas sobre o que pode ser considerado nojento. Isso significa que práticas vistas como aceitáveis em algumas culturas podem ser vistas como nojentas em outras culturas.</p> <p style="text-align: center;"><b>PARA QUE SERVE O NOJO?</b></p> <p>_ O NOJO também é uma emoção e aparece quando nos sentimos repugnados, enjoados, recusando algo ou com antipatia.</p> <p>_ O NOJO nos protege de contaminações. Quando sentimos algum cheiro ou gosto que não gostamos, sentimos nojo como forma de proteção.</p> <p>_ Esquema corporal: uso do espelho.</p> <p>_ Partes do corpo - <b>MEMBROS</b>.</p> <p>_ Os membros permitem que o corpo se movimente, ou seja, eles são responsáveis pela mobilidade, sustentação e equilíbrio e são divididos em: <b>MEMBROS SUPERIORES e MEMBROS INFERIORES</b>.</p> <p>_ Nesta semana trabalharemos os <b>MEMBROS SUPERIORES</b>.</p> <p>_ Nos membros superiores temos: <b>BRAÇOS, ANTEBRAÇOS, OMBROS e MÃOS</b>.</p> <p>_ <b>Braços:</b> O corpo humano é formado por dois braços (esquerdo e direito), sendo o úmero o único osso presente nesses membros.</p> <p>_ <b>Antebraços:</b> Localizados entre os cotovelos e os punhos, os antebraços são formados por dois ossos: rádio e a ulna (cúbito).</p> <p>_ <b>Ombros:</b> Os ombros, chamados também de cintura escapular, são formados por dois ossos: a clavícula e a escápula.</p> <p>_ <b>Mãos:</b> O corpo humano é formado por duas mãos, constituídas de 5 dedos cada. Os ossos da mão são: ossos do carpo (oito ossos), ossos do metacarpo (cinco ossos) e ossos do dedo ou falange (três ossos).</p> <p>_ Professor(a), converse com as crianças e peça que observem suas mãos. Conte com elas quantos dedos possuem. "O que podemos fazer com nossas mãos?" Estimule-as a levantar hipóteses como: "usamos as mãos para pintar, pentear o cabelo, pegar as coisas etc".</p>
--	------------	---	---

			<p><b>ESTIMULAÇÃO TÁTIL.</b></p> <p>_ Prepare uma caixa com vários objetos: brinquedos, algodão, tecido, lixa, pedra, etc. Feche a caixa deixando um espaço para que as crianças coloquem a mão e tentem adivinhar, através do tato, o que há dentro da caixa.</p> <p>_ <b>Obs.:</b> Se a escola tiver, use a “CAIXA TÁTIL”.</p>
(EI03EO03)	AMPLIAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, DESENVOLVENDO ATITUDES DE PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO		<p>_ Brincadeiras de faz de conta: vestir e desvestir roupas - partes de cima: blusas, camisas, casacos, jaquetas, etc.</p>
(EI03EO03)	ROTINA		<p>_ Retomar e estabelecer a rotina diária, incluindo a mascote da turma.</p> <p>_ Realizar o planejamento das atividades do dia para que as crianças se familiarizem e se acostumem com a rotina.</p> <p>_ Realizar o “<b>PLANEJANDO NOSSO DIA - QUADRO DE ROTINA</b>”:</p> <p>_ Professor(a), disponha as imagens que ilustram as atividades do dia na ordem em que serão realizadas no cantinho do quadro.</p> <p>_ Mostre para as crianças e nomeie cada uma delas.</p> <p>_ Conforme for realizando e terminando as atividades, vai marcando a imagem com uma <u>estrelinha</u> (móvel ou desenhada ao lado da imagem).</p> <p>_ Ao final da aula, converse com as crianças sobre o que fizeram no dia. Use termos como: primeiro, último, antes, agora, depois.</p> <p>_ Explore gostos e preferências a respeito das atividades.</p>
(EI03EO03)	COMBINADOS		<p>_ Retomar os combinados da turma, incluindo a mascote. Faça uso das imagens.</p> <p>_ <b>ATENÇÃO!</b> Professor(a), o trabalho com os combinados é um trabalho persistente a longo prazo, a ser feito durante todo o ano, podendo acrescentar ou retirar alguma regrinha que não faça mais sentido para a turma, pautando-se sempre no diálogo.</p>
(EI03EO03)	EDUCAÇÃO EMOCIONAL		<p>_ Introdução do projeto: “<b>CONTOS E EMOÇÕES - UM MUNDO DE SENTIMENTOS</b>” - com o tema: <b>NOJO</b>.</p> <p>_ O “<b>NOJO</b>” tem a função de nos preservar e na dose certa nos proteger, e na</p>

			dose elevada ou muito baixa nos expor a problemas. O nojo contribui para a construção do senso de seletividade e higiene, mas também pode afetar a saúde da criança, como quando ela sente nojo de alimentos importantes para o bom funcionamento do seu organismo. O nojo, enquanto emoção básica, implica uma sensação de repulsa ou de evitação, da possibilidade real ou imaginária de algo que a pessoa considera repugnante, perigoso ou contagioso. É através dos cinco sentidos que o indivíduo vai perceber(perceber) essa emoção.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG05)	MOTRICIDADE FINA	<p>_ Modelagem livre e dirigida com massinha: modelar a letra <b>V</b>, o numeral <b>9</b>.</p> <p>_ Uso da tesoura: recortes referentes à letra <b>V</b> (Caderno "<b>ALFABETANDO</b>").</p> <p>_ Uso da tesoura: recortar pedaços de barbantes ou lã e reservar para colar nas cordas do VIOLÃO (letra <b>V</b> - Caderno "<b>ALFABETANDO</b>").</p> <p>_ Retomar as atividades de ABOTOAR e DESABOTOAR. (Vincular à EI03EO03)</p> <p>_ Confeção de um brinquedo de papel "<b>SAPO COM LÍNGUA DE SOGRA</b>".</p>
	(EI03CG01)	MOTRICIDADE AMPLA	<p></p> <p>_ Modo de fazer disponível em YouTube: SAPO COM LÍNGUA DE SOGRA - BRINQUEDO DE PAPEL - Link: <a href="https://www.youtube.com/@ceportugalegolfinhoamigo">https://www.youtube.com/@ceportugalegolfinhoamigo</a></p> <p>_ Brincar de jogos de encaixe, construção e empilhagem.</p> <p>_ Atividades de "<b>lançar e pegar</b>":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lançar objetos (bolas) a grandes distâncias, sem alvo definido, tendo em vista um alvo mais limitado (uma parede por exemplo);</li> <li>● Lançar uma bola de meia, tentando alcançar um alvo desenhado na parede e bem acima da altura dos participantes;</li> <li>● Jogar a bola na parede e tornar a pegá-la;</li> <li>● Jogar a bola no chão e tornar a pegá-la.</li> </ul> <p>_ Caminhar sobre a letra <b>V</b> e o numeral <b>9</b> riscados no chão do pátio.</p> <p>_ Brincar de "<b>PASSAR ANEL</b>".</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Brinquedos e brincadeiras livres no pátio.</li> <li>_ Uso do parquinho.</li> </ul>
<b>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</b>	(EI03TS02)	DESENHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Desenhos livres.</li> <li>_ Desenhos direcionados/dirigidos - de acordo com o tema da semana.</li> <li>_ Desenho do EU - Psicogênese da Criança - <b>"EU SOU ASSIM"</b> relacionado ao mês de OUTUBRO.</li> </ul>
	(EI03TS02)	DESENHO/COLAGEM	_ Álbum <b>"OFICINA DAS EMOÇÕES"</b> : "JOGUE SEU "NOJO" NO CESTO" - desenho e colagem.
	(EI03TS02)	PINTURA	_ Pintura com giz de cera deitado na letra <b>V</b> vazada (Caderno <b>"ALFABETANDO"</b> ).
	(EI03TS02)	COLAGEM	_ Colagem dos pedaços de barbante ou lã - VIOLÃO (letra <b>V</b> - Caderno <b>"ALFABETANDO"</b> ).
	(EI03TS02)	DOBRADURA	_ Dobradura do sapo. (Vincular à EI03CG05)
	(EI03TS01X)	MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Músicas de rotina (acolhida, calendário, conto, despedida, entre outras em anexo).</li> <li>_ Música <b>"CARA DE QUÊ?"</b> - retomar e vincular ao projeto "CONTOS E EMOÇÕES - UM MUNDO DE SENTIMENTOS".</li> <li>_ <b>PARA VOCÊ PROFESSOR(A)!</b></li> <li>_ Pesquise em YouTube: DANÇA DIVETIDA DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS - Link: <a href="https://www.youtube.com/@pedagogiaparatodos">https://www.youtube.com/@pedagogiaparatodos</a></li> <li>_ Música <b>"MÃO E MÃOS"</b> - Fabiana Godoy</li> </ul> <p style="text-align: center;"> <b>"COM A MÃO EU FAÇO NÃO  COM A MÃO EU FAÇO TCHAU  COM A MÃO EU FAÇO CARINHO  COM A MÃO EU MANDO BEIJINHO  COM AS MÃOS EU FAÇO UM CORAÇÃO  COM AS MÃOS EU BATO PALMA  COM AS MÃOS EU TOCO VIOLÃO"</b> </p>

COM AS MÃOS EU MANDO BEIJÃO.”			
<b>PARA VOCÊ PROFESSOR(A)!</b> _ Pesquise em YouTube: MÃO E MÃOS [CANÇÃO DE BRINCADEIRA] NINHO MUSICAL - Link: <a href="https://www.youtube.com/@ninhomusical">https://www.youtube.com/@ninhomusical</a> _ Música “O SAPO NÃO LAVA O PÉ”. _ Música “A LOJA DO MESTRE ANDRÉ - VIOLÃO” - (letra V - Caderno “ALFABETANDO”).			
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03EF04)	CONTO	_ Projeto: “CONTOS E EMOÇÕES - UM MUNDO DE SENTIMENTOS” - tema: NOJO _ Conto: “PRÍNCIPE SAPO”  _ Contos de fadas ou contos clássicos a escolha do professor. _ Utilizar fantoches, personagens, gravuras, cenários, livros.
	(EI03EF03)	DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA VIVENCIANDO OPORTUNIDADES DE ESCOLHAS DE HISTÓRIAS A SEREM LIDAS.	_ Manuseio livre de livros literários. _ Projeto de leitura: “SACOLINHA DE LEITURA”.
	(EI03EF09)	LEVANTAR HIPÓTESES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA REALIZANDO REGISTROS DE PALAVRAS E TEXTOS, POR MEIO DE ESCRITA ESPONTÂNEA	_ <b>IDENTIFICAÇÃO DO NOME PRÓPRIO.</b> _ Trabalhar os nomes das crianças oralmente e através das <u>fichas</u> . _ Uso do alfabeto móvel. _ Pedir que as crianças montem seu nome com o alfabeto móvel à vista da ficha. _ <b>ESCRITA DO NOME.</b> _ Pedir que à vista da ficha, as crianças tracem as letras do seu nome na “CAIXA DE AREIA”, com giz no quadro ou no chão, no papel. _ Explorar a letra V nos nomes da turma (letra inicial). _ <b>PAREAMENTO DAS LETRAS DO NOME.</b> _ Professor(a), utilizando as fichas de nomes, peça que os alunos façam o pareamento das letras utilizando as letras do alfabeto móvel. Logo após,

	(EI03EF02)	INVENTAR BRINCADEIRAS CANTADAS, POEMAS E CANÇÕES CRIANDO RIMAS, ALITERAÇÕES E RITMOS	<p>convide-os a escreverem o nome.</p> <p><b>_ RECONHECIMENTO DAS LETRAS DO ALFABETO:</b></p> <p>_ Realizar a leitura do alfabeto seguindo e mostrando a frisa alfabética <b>completa</b> para as crianças.</p> <p>_ Cantar músicas que envolvam as letras do alfabeto.</p> <p>_ Atividade: <b>“COLECIONANDO LETRAS”</b>: letra <b>V</b>.</p> <p>_ Caderno <b>“ALFABETANDO”</b>: introdução da letra <b>V</b>.</p> <p>_ Professor(a), brinque com a parlenda de domínio público abaixo com as crianças:</p> <p>_ <b>Obs.:</b> Convide as crianças a mostrarem os dedos das mãos enquanto brincam.</p> <p style="text-align: center;"><b>“DEDO MINDINHO SEU VIZINHO MAIOR DE TODOS FURA-BOLOS MATA-PIOLHOS”</b></p> <p>_ Transcreva a parlenda no quadro ou cartaz e leia para as crianças. Pinte cada parte da parlenda que está sendo lida com um giz de cor diferente.</p> <p>_ Converse com as crianças: “você sabem que DEDO MINDINHO, SEU VIZINHO, MAIOR DE TODOS, FURA-BOLOS e MATA-PIOLHOS são os apelidos dos dedos?” “Você sabem o nome de cada dedo da nossa mão?”</p> <p>_ Fale para elas o nome de cada dedo: POLEGAR, INDICADOR, MÉDIO, ANELAR(ou ANULAR) E MÍNIMO.</p>
<b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b>	(EI03ET09MG)	CALENDÁRIO	<p>_ O calendário e as noções de tempo estão inseridos na rotina, portanto são trabalhados sempre no início das aulas.</p> <p>_ Desenvolver gradativamente noções de <b>rotina</b> e tempo (ontem, hoje e amanhã; dias da semana).</p> <p>_ Identificar as transformações do tempo/exploração do clima (“Como está o</p>

			tempo hoje? Nublado, ensolarado ou chuvoso?), através de músicas e imagens. _ Uso do <b>CALENDÁRIO COLETIVO</b> .
(EI03ET07)	CONTAR ORALMENTE OBJETOS, PESSOAS, LIVROS, ETC., EM CONTEXTOS DIVERSOS CONTAGEM ORAL		_ Contagem oral até <b>20</b> . _ Contar objetos da caixa de contagem (material concreto), utilizando músicas e parlendas. _ Contar os dias da semana, os alunos que vieram à escola, etc. _ <u>Uso de material concreto</u> . _ Uso da reta numérica ( <b>1 a 20</b> ).
(EI03ET07)	RELACIONAR NÚMEROS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES		_ Introdução do número <b>9</b> . _ Professor(a), reúna as crianças em roda e comente que hoje irão aprender o número <b>9</b> . Prepare com antecedência uma folha com o número <b>9</b> grafado em fonte grande e disponibilize uma cópia para cada criança. Primeiramente, peça a elas que passem o dedo indicador em cima do número, orientando-as quanto à direção do traçado. Depois, solicite que reproduzam o movimento no ar e na mesinha. Em seguida, disponibilize cola e materiais que ofereçam estimulação tátil e possam ser colados no número. _ Peça para as crianças levantarem nove dedos das mãos no ar e verifique com elas a quantidade representada pelo número <b>9</b> . _ Proponha que as crianças escrevam o número <b>9</b> no quadro fazendo o correto o movimento da escrita do número. Estimule as crianças a participarem sem medo de errar. Elogie a participação. _ Cante a música "MARIANA CONTA", até o número <b>9</b> , com as crianças. Solicite que elas apontem as quantidades nos dedos. <b>"MARIANA CONTA UM MARIANA CONTA UM, É UM, É UM, É ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA</b>  <b>MARIANA CONTA DOIS MARIANA CONTA DOIS, É DOIS, É DOIS, É ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA</b>  <b>MARIANA CONTA TRÊS</b>

**MARIANA CONTA TRÊS, É TRÊS, É TRÊS, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA QUATRO  
MARIANA CONTA QUATRO, É QUATRO, É QUATRO, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA CINCO  
MARIANA CONTA CINCO, É CINCO, É CINCO, É CINCO, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA SEIS  
MARIANA CONTA SEIS, É SEIS, É SEIS, É SEIS, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA SETE  
MARIANA CONTA SETE, É SETE, É SETE, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA OITO  
MARIANA CONTA OITO, É OITO, É OITO, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA**

**MARIANA CONTA NOVE  
MARIANA CONTA NOVE, É NOVE, É NOVE, É  
ANA, VIVA A MARIANA, VIVA A MARIANA.”**

\_ Convide as crianças a grafarem no chão do pátio os números que aprenderam: 1 a 9. Peça recolham folhas, pedrinhas, gravetos ou, se não tiver no local, usem o material de contagem, e coloquem próximo a cada número grafado a quantidade correspondente de objetos, folhas, pedrinhas ou gravetos. Solicite que identifiquem e apontem o número aprendido: o número 9. Peça que contem quantos objetos tem ao lado do numeral grafado.

\_ **ATENÇÃO!** Aproveite para explorar as noções de quantidade nessa atividade,

	(EI03ET01)	ESTABELECEER RELAÇÕES DE COMPARAÇÃO ENTRE OBJETOS, OBSERVANDO SUAS PROPRIEDADES	<p>utilizando os termos <b>MAIS</b> e <b>MENOS</b>.</p> <p>_ <b>CONCEITO:</b> contagem e comparação - noções de quantidade - <b>MAIS, MENOS</b> e <b>MESMA QUANTIDADE</b>.</p> <p>_ Professor(a), em roda com as crianças, faça três conjuntos, com a mesma quantidade de objetos.</p> <p>_ Exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nove tampinhas;</li> <li>2. Nove palitos;</li> <li>3. Nove pedrinhas.</li> </ol> <p>_ Peça que as crianças contem quantos objetos tem em cada conjunto. Elas deverão dizer que em cada conjunto há nove objetos. Faça intervenções que considerar necessárias.</p> <p>_ Questione: “podemos dizer que nesses três conjuntos tem a <b>MESMA QUANTIDADE</b> de objetos?” “O que vocês acham” Deixe que as crianças testem suas hipóteses.</p> <p>_ Agora, coloque <b>mais</b> duas tampinhas no primeiro conjunto e <b>retire</b> quatro pedrinhas do terceiro conjunto.</p> <p>_ “Vamos contar novamente?” “Os três conjuntos continuam com a <b>MESMA QUANTIDADE</b> de objetos?” “Em qual conjunto tem <b>MAIS</b> objetos?” “Em qual tem <b>MENOS</b>?” Deixe que as crianças observem, manipulem, testem e formulem suas hipóteses.</p> <p>_ <b>Obs.:</b> Uma boa atividade para que as crianças percebam esse conceito é realizar também a correspondência um a um dos objetos.</p>
	(EI03ET04)	BRINCAR DE MONTAGEM	<p>_ Jogos de montagem e construção. (Vinculado à EI03CG05)</p> <p>_ Realizar dobraduras (Vinculado à EI03CG05 e EI03TS02)</p>

## APÊNDICE A – PLANO DE AULA 3ª SEMANA/OUTUBRO

ESCOLA NOVA AURORA  
1º PERÍODO – 2023  
3ª SEMANA: 16/10/2023 – 20/10/2023

ATIVIDADES	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
CHEGADA E ACOLHIDA 13:00 – 13:30	Oração (pátio) Organizar a sala, banheiro e água.				
RODA 13:30 – 13:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica de apresentação: Chamadinha (Boas-vindas) – Brincando com as emoções</li> <li>- Trabalhar os nomes das crianças oralmente e através das fichas (Vincular à dinâmica de apresentação)</li> <li>- Leitura do alfabeto / Cantar músicas que envolvam as letras do alfabeto.</li> <li>- Contagem oral até 20 (utilizar material concreto).</li> <li>- Relembrar os combinados da turma, incluindo a mascote.</li> <li>- Calendário - (ontem, hoje e amanhã – dias semana (sete dias a semana tem)</li> <li>- Tempo (ensolarado/nublado/chuvoso) Música: A janelinha fecha...</li> <li>- Músicas da semana: "CARA DE QUÊ", "MÃO E MÃOS", "O SAPO NÃO LAVA O PÉ", "A LOJA DO MESTRE ANDRÉ".</li> <li>- Planejando nosso dia – Quadro de rotina: dispor imagens que ilustram as atividades do dia a dia, conforme for realizando e terminando as atividades ir marcando com uma estrelinha. Usar termos: PRIMEIRO, ÚLTIMO, ANTES, AGORA e DEPOIS. (Ao final da aula conversar com as crianças sobre o que fizeram no dia)</li> </ul>				
LANCHE 13:50 – 14:00	- Fruta				
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS 14:00 – 14:40	<p>Roda de conversa: Contos e Emoções - NOJO. Dinâmica: Brincando com as emoções.</p> <p>Música: Cara de quê</p>	<p>Roda de conversa: Contos e Emoções – NOJO</p> <p>Música: O sapo não lava o pé.</p>	<p>Roda de conversa: Conceito – mais, menos, mesma quantidade. Pág. 24</p> <p>- Montar o nome com alfabeto móvel; Montar a palavra VIOLÃO.</p>	<p>Roda de conversa: Esquema corporal – Partes do corpo: membros superiores. Brincar com a parlenda: dedo mindinho... Pág. 21</p> <p>Música: Mão e mãos.</p>	<p>- Roda de conversa: Contagem oral até 20. (Utilizando material concreto).</p> <p>- Montar o nome com envelope das letras do nome.</p>
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS 14:40 – 15:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da letra "V": explorar imagens e objetos cujos nomes iniciam com a letra "V".</li> <li>- Mostrar o traçado da letra "V" no quadro, nas costas das crianças e pedir que façam no ar.</li> </ul>	<p>- Caderno ALFABETANDO: Recortes referentes a letra "V"</p>	<p>- Caderno ALFABETANDO: Pintura com giz de cera e colagem de barbante no VIOLÃO.</p>	<p>- Arte da semana: Álbum "Oficina das Emoções "Príncipe sapo".</p>	<p>- Desenho livre</p>

OU

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar quais crianças tem o nome iniciado pela letra "V".</li> <li>- Música: "A loja do mestre André".</li> <li>- Circular as letras "V" na música.</li> <li>- Pintar as figuras cujos nomes iniciam pela letra "V".</li> </ul>				
RECREIO 15:20 – 15:30	RECREIO				
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS 15:30 – 16:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de encaixe.</li> <li>- Abotoar e desabotoar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho dirigido: Álbum "Oficina das Emoções" – "JOGUE SEU "NOJO" NO CESTO". (desenho e colagem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno ALFABETANDO: Pintura com giz de cera deitado na letra "V" vazada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confecção do brinquedo "sapo com língua de sogra". (dobradura) <b>Pág. 18</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelagem livre e dirigida com massinha: Modelar a letra V.</li> </ul>
MOVIMENTO (BRINCAR FORA) 16:00 – 16:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parquinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminhar sobre a letra V.</li> <li>- Brincar de passar anel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parquinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de "lançar e pegar". <b>Pág. 18</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linha em movimento</li> <li>- Estimulação tátil – <b>Pág. 17</b></li> </ul>
CONTO/ LITERATURA E DESPEDIDA 16:30 – 17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto: "Príncipe sapo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto: "Príncipe sapo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto: "Príncipe sapo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto: "Príncipe sapo"</li> <li>Reconto coletivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuseio de livros de literatura.</li> </ul>
TAREFAS		Letra V		Mais, menos e mesma quantidade	SACOLINHA DA LEITURA

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A SUPERVISORA**

### **Bloco 1 – Experiência e trajetória profissional**

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação
  - Formação profissional
  - Atuação na Escola Nova Aurora
  - Atuação em outros municípios e/ou escolas que não sejam da rede municipal de educação

### **Bloco 2 – Planejamento da Educação Infantil**

- Quais são suas considerações sobre o processo de criação do planejamento pedagógico pela equipe da secretaria?
- Qual é o seu papel específico no processo de planejamento pedagógico da Educação Infantil da SME?
- Você considera que o planejamento enviado pela secretaria atende às necessidades específicas das turmas da escola? Por quê?
- As professoras têm algum espaço para adaptar as atividades propostas no planejamento? Se sim, em que medida?
- Você percebe alguma resistência ou feedback por parte das professoras em relação ao planejamento? Como lida com isso?
- Os feedbacks das professoras são levados até a equipe responsável pelo planejamento?
- Você tem abertura para dar sugestões nas reuniões de planejamento realizadas com a equipe da SME?
- Na sua opinião, como o planejamento da SME impacta a autonomia das professoras em sala de aula?
- O que você pensa sobre as professoras terem mais liberdade para criar suas próprias atividades? Explique.
- Como você avalia a eficácia desse modelo de planejamento em comparação com outros métodos que envolvem mais participação das professoras?
- Quais desafios você encontra ao intermediar esse processo entre a secretaria e as professoras?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO**

### **Bloco 1 – Experiência e trajetória profissional**

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação
  - Formação profissional
  - Atuação na SME
  - Atuação em escolas municipais

### **Bloco 2 – Planejamento da Educação Infantil**

- Fale um pouco sobre como surgiu a ideia do planejamento como ele é hoje.
- Como se dá a elaboração do planejamento pedagógico?
- Quais são os objetivos principais que se espera alcançar com esse modelo de planejamento?
- Quais critérios são utilizados para selecionar as atividades/brincadeiras que compõem o planejamento?
- Como é considerada as necessidades específicas de cada escola ou sala de aula ao elaborar o planejamento?
- Como equilibra a necessidade de uniformidade no currículo com a necessidade de autonomia dos professores?
- As professoras podem adaptar ou modificar as atividades propostas no planejamento? Até qual ponto pode fazer mudanças?
- Na sua opinião, o planejamento afeta a autonomia dos professores e/ou a capacidade deles de inovar em sala de aula?
- Ao longo do ano é proposto alguns projetos, como surge a ideia desses projetos? Qual a orientação da SME para concilia-los com o planejamento?
- Você recebe feedback das professoras sobre o planejamento? Como ele é incorporado em planejamentos futuros?
- Como a SME acompanha o desenvolvimento do planejamento?
- Existem mecanismos para revisão e ajuste do planejamento ao longo de sua execução?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao criar um planejamento que seja aplicável a diversas realidades escolares?
- Com qual frequência a equipe da SME participa de cursos de formações que tratam sobre a Educação Infantil e planejamento? Quais são os cursos?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM AS PROFESSORAS**

### **Bloco 1 – Experiência e trajetória profissional**

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação
  - Formação profissional
  - Atuação na Escola Nova Aurora
  - Atuação em outros municípios e/ou escolas que não sejam da rede municipal de educação

### **Bloco 2 – Planejamento da Educação Infantil**

- Quais são as suas considerações sobre o planejamento da Educação Infantil da SME de Ubá?
- Você já sentiu a necessidade de implementar suas próprias ideias e metodologias ao planejamento? Como foi? Você chegou a implementar?
- Caso as crianças estejam interessadas em outro assunto que não seja aquele determinado pelo planejamento. Você sente que tem liberdade para adaptar o planejamento de acordo com os interesses das crianças?
- Você consegue desenvolver as atividades trazidas pelo planejamento? As crianças participam dessas atividades com tempo de qualidade?
- Caso as crianças deem sugestão de alguma atividade a ser desenvolvida, como você age?
- Você sente necessidade de momentos para discutir o planejamento, assim como determina a Lei do Piso(Lei 11.738/2008)?
- Como você definiria a sua autonomia como professor no processo de planejamento da rede municipal? Explique.
- Na sua opinião, a autonomia do professor pode impactar no desenvolvimento das crianças?
- A falta de autonomia influencia na motivação e satisfação do trabalho do professor? Fundamente.
- Você participa de formações pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, disponibilizadas pela rede municipal? Sente a necessidade de participar?
- Você tem alguma consideração (sugestão, elogio, crítica..) para fazer sobre como aumentar sua autonomia no processo de planejamento da Educação Infantil da SME ou a forma como a Escola Nova Aurora age sobre o planejamento?

## **APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A SUPERVISORA**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A participação docente no planejamento pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender qual a dinâmica do planejamento pedagógico da Educação Infantil na rede municipal de Ubá, mais especificamente na Escola Nova Aurora. Visto que o planejamento ocorre de forma verticalizada, onde as docentes recebem o documento pronto com a função de executá-lo. Não há momentos para planejamentos coletivos, afinal as professoras não dispõem de 1/3 da carga horária fora de sala. Nesta pesquisa pretendemos investigar como acontece o planejamento pedagógico da Educação Infantil na Escola Nova Aurora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada, trata-se de uma é um tipo de entrevista onde o entrevistador possui um roteiro com perguntas previamente definidas, mas conduz uma conversa de forma flexível. Como se sabe, toda pesquisa apresenta algum tipo de risco, ainda que mínimo. No caso da pesquisa aqui apresentada, cuja intervenção nos seres humanos será apenas a realização de uma roda de conversa, o risco pode ser caracterizado como risco mínimo. Embora a pesquisadora garanta o anonimato aos interlocutores, o risco envolve uma possível identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para evitar referência ao nome e possíveis características que levem à identificação do participante. A pesquisadora fará revisões atentas no texto final do relatório da pesquisa, a fim de se evitar tal risco. Como se trata de uma roda de conversa, há, também, um risco de constrangimento que, por ventura, alguma questão poderá gerar. No entanto, os pesquisadores se comprometem a interromper a entrevista se o participante assim desejar. A pesquisa pode ajudar a trazer melhorias na dinâmica do planejamento para a Educação Infantil evidenciando a participação docente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Yara Braz Vieira**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).**

**Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG  
CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

## **APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A participação docente no planejamento pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender qual a dinâmica do planejamento pedagógico da Educação Infantil na rede municipal de Ubá, mais especificamente na Escola Nova Aurora. Visto que o planejamento ocorre de forma verticalizada, onde as docentes recebem o documento pronto com a função de executá-lo. Não há momentos para planejamentos coletivos, afinal as professoras não dispõem de 1/3 da carga horária fora de sala. Nesta pesquisa pretendemos investigar como acontece o planejamento pedagógico da Educação Infantil na Escola Nova Aurora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada, trata-se de uma é um tipo de entrevista onde o entrevistador possui um roteiro com perguntas previamente definidas, mas conduz uma conversa de forma flexível. Como se sabe, toda pesquisa apresenta algum tipo de risco, ainda que mínimo. No caso da pesquisa aqui apresentada, cuja intervenção nos seres humanos será apenas a realização de uma roda de conversa, o risco pode ser caracterizado como risco mínimo. Embora a pesquisadora garanta o anonimato aos interlocutores, o risco envolve uma possível identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para evitar referência ao nome e possíveis características que levem à identificação do participante. A pesquisadora fará revisões atentas no texto final do relatório da pesquisa, a fim de se evitar tal risco. Como se trata de uma roda de conversa, há, também, um risco de constrangimento que, por ventura, alguma questão poderá gerar. No entanto, os pesquisadores se comprometem a interromper a entrevista se o participante assim desejar. A pesquisa pode ajudar a trazer melhorias na dinâmica do planejamento para a Educação Infantil evidenciando a participação docente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Yara Braz Vieira**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).**

**Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG**

**CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

## **APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A participação docente no planejamento pedagógico da Educação Infantil: estudo de caso de uma escola municipal em Ubá – Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender qual a dinâmica do planejamento pedagógico da Educação Infantil na rede municipal de Ubá, mais especificamente na Escola Nova Aurora. Visto que o planejamento ocorre de forma verticalizada, onde as docentes recebem o documento pronto com a função de executá-lo. Não há momentos para planejamentos coletivos, afinal as professoras não dispõem de 1/3 da carga horária fora de sala. Nesta pesquisa pretendemos investigar como acontece o planejamento pedagógico da Educação Infantil na Escola Nova Aurora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma roda de conversa, ou seja, um momento em que nós reuniremos para poder conversar sobre o planejamento da Educação Infantil e a autonomia docente, onde você terá a oportunidade de falar, compartilhar opiniões, experiências e dúvidas sobre o assunto. Como se sabe, toda pesquisa apresenta algum tipo de risco, ainda que mínimo. No caso da pesquisa aqui apresentada, cuja intervenção nos seres humanos será apenas a realização de uma roda de conversa, o risco pode ser caracterizado como risco mínimo. Embora a pesquisadora garanta o anonimato aos interlocutores, o risco envolve uma possível identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para evitar referência ao nome e possíveis características que levem à identificação do participante. A pesquisadora fará revisões atentas no texto final do relatório da pesquisa, a fim de se evitar tal risco. Como se trata de uma roda de conversa, há, também, um risco de constrangimento que, por ventura, alguma questão poderá gerar. No entanto, os pesquisadores se comprometem a interromper a entrevista se o participante assim desejar. A pesquisa pode ajudar a trazer melhorias na dinâmica do planejamento para a Educação Infantil evidenciando a participação docente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Yara Braz Vieira**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).**

**Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG  
CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--