



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação Física e Desportos

TALITA BERNARDO SODRÉ ESTEVES DANIEL

**POSSIBILIDADES DE UM PLANEJAMENTO
INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a Educação Física em foco**

VITÓRIA – ES
2023



TALITA BERNARDO SODRÉ ESTEVES DANIEL

POSSIBILIDADES DE UM PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Educação Física em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Paula Cristina da Costa Silva.

VITÓRIA – ES
2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D184p Daniel, Talita Bernardo Sodré Esteves, 1986-
Possibilidades de um planejamento integrado na educação infantil: a Educação Física em foco / Talita Bernardo Sodré Esteves Daniel. – 2023.
91 f. : il.

Orientador: Paula Cristina da Costa Silva.

Acompanha Produto Técnico: Planejamento integrado na educação infantil: a Educação Física em foco. Modo de acesso: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Planejamento educacional. 2. Professores - Formação. 3. Crianças. 4. Desenvolvimento integrado. I. Silva, Paula Cristina da Costa. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

TALITA BERNARDO SODRÉ ESTEVES DANIEL

POSSIBILIDADES DE UM PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Educação Física em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da [Universidade Federal do Espírito Santo], como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Paula Cristina da Costa Silva.

Data da defesa: 29/03/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Paula Cristina da Costa Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. Eliana Ayoub
Universidade Estadual de Campinas

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Vitória, ES

Dedico este trabalho a Deus, sempre fiel, ao meu querido esposo Alberto, aos meus lindos, filhos Levy e Enzo, aos meus amados pais, José Luís e Tânia e, a todos as professoras e professores comprometidos com o ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, sempre fiel, que me fortaleceu durante todo o percurso.

Ao meu amado esposo, Alberto, por todo apoio e incentivo.

Aos meus queridos filhos, Levy e Enzo, que mesmos tão pequenos são gigantes em demonstrar seu amor e carinho.

Aos meus amados pais, José Luís e Tânia, que me ensinaram o valor do conhecimento e que nunca mediram esforços para eu pudesse ter acesso a ele.

Aos estimados professores, que com paciência, sabedoria e generosidade, dividiram seu precioso conhecimento, em especial à minha orientadora Paula Cristina, ao querido professor Nelson Figueiredo e à professora Eliana Ayoub.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Essa vitória é nossa.

Obrigada!

“Somos responsáveis pelo que fazemos, pelo que não fazemos, como também pela forma por que fazemos”. (SCHETTINI FILHO, 2011, p.81)

DANIEL, Talita Bernardo Sodré Esteves. **POSSIBILIDADES DE UM PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: a Educação Física em foco. Paula Cristina da Costa Silva. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RESUMO

Com o objetivo de planejar e executar ações pedagógicas integradas entre professoras de Educação Física e professoras generalistas do município de Itaguaí/RJ, que atuam na etapa da Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa-ação dividida em 3 fases: exploratória, intervenção avaliação e divulgação externa. Na fase exploratória os participantes responderam ao 1º questionário com a finalidade de conhecer o perfil das professoras generalistas e de Educação física. Na Fase de intervenção foi realizada a Semana Pedagógica de Educação Infantil (SPEI), composta por 2 encontros destinados às palestras, 1 encontro para escuta docente e suas realidades frente à temática proposta, 1 encontro para elaborar o planejamento integrado e 1 encontro destinado ao seminário de apresentação das produções. Na fase de avaliação, o 2º questionário averiguou os desdobramentos da Semana Pedagógica e a efetiva execução do planejamento integrado. Dentre os resultados encontrados foram observadas as tentativas de alguns docentes em promover ações integradas em prol do desenvolvimento das crianças que envolvem encontros na sala das professoras, nos corredores, entre uma aula e outra, ou até mesmo fora do horário de trabalho. Também foram notadas dificuldades para manter o diálogo e, conseqüentemente o planejamento de ações integradas nas escolas dos participantes. Além disso, a falta de alinhamento com elementos fundamentais da Educação Infantil (concepção de criança e o brincar) com os documentos norteadores mais recentes foi um fator marcante na análise dos dados. Concluímos que planejar de forma integrada é uma tarefa complexa que exige cooperação, interação e diálogo entre todos os planos que compõem a Educação (Plano Curricular, Plano Didático e Plano Pedagógico) para obter êxito na garantia de uma formação integral para crianças da Educação Infantil. Somados a isso, a oferta de formação continuada a todas (os) docentes tanto do Plano Pedagógico quanto do Didático é, também, um quesito indispensável.

Palavras-chave: Planejamento Integrado. Formação docente. Criança. Desenvolvimento integral.

DANIEL, Talita Bernardo Sodré Esteves. **POSSIBILIDADES DE UM PLANEJAMENTO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Educação Física em foco.** Paula Cristina da Costa Silva. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ABSTRACT

With the objective of planning and executing integrated pedagogical actions between Physical Education teachers and generalist teachers in the city of Itaguaí/RJ, who work in the Early Childhood Education stage, an action research was carried out divided into 3 phases: exploratory, intervention, evaluation and external dissemination. In the exploratory phase, the participants answered the 1st questionnaire in order to know the profile of generalist and physical education teachers. In the Intervention Phase, the Pedagogical Week of Early Childhood Education (PWEC) was held, consisting of 2 meetings for lectures, 1 meeting for listening to teachers and their realities in view of the proposed theme, 1 meeting for developing the integrated planning and 1 meeting for the seminar presentation of the productions. In the evaluation phase, the 2nd questionnaire investigated the consequences of the Pedagogical Week and the effective execution of the integrated planning. Among the results found, attempts by some teachers to promote integrated actions for the development of children were observed, involving meetings in the teachers' room, in the corridors, between classes, or even outside working hours. Difficulties were also noted to maintain dialogue and, consequently, the planning of integrated actions in the schools of the participants. In addition, the lack of alignment with fundamental elements of Early Childhood Education (child conception and playing) with the most recent guiding documents was a striking factor in the data analysis. We conclude that planning in an integrated way is a complex task that requires cooperation, interaction and dialogue between all the plans that make up Education (Curricular Plan, Didactic Plan and Pedagogical Plan) to succeed in guaranteeing a comprehensive education for children in Early Childhood Education. Added to this, the provision of continuing education to all teachers in both the Pedagogical Plan and the Didactic Plan is also an indispensable requirement.

Keywords: Integrated Planning. Teacher training. Child. Comprehensive development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas para o desenvolvimento do Planejamento Integrado	67
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidade de contexto da pergunta 1	34
Quadro 2 - Categoria do da pergunta 1	36
Quadro 3 - Comparativo entre RCNEI, DCNEI e BNCC	37
Quadro 4 - A importância do brincar EI	39
Quadro 5 - Categorias da pergunta 2	41
Quadro 6 - Facilidades ou dificuldades para planejar coletivamente	51
Quadro 7 - Categorias do quadro 6	52
Quadro 8 - Tipos de jogos e brincadeiras utilizados com as crianças	54
Quadro 9 - Categorias do quadro 8	55
Quadro 10 - Ações esperadas para cada plano do planejamento integrado	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Documentos utilizados como referência para planejar as ações pedagógicas	34
Gráfico 2 - Relação entre concepção de criança e documentos norteadores	39
Gráfico 3 - Relação entre o brincar e os documentos norteadores	43
Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação Infantil	44
Gráfico 5 - Planejamento de ações pedagógicas entre professoras de EF e generalistas	46
Gráfico 6 - Planejamento coletivo	50
Gráfico 7 - Utilização de espaços para jogos e brincadeiras	55
Gráfico 8 - Frequência de utilização da área externa	56

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OGM	Orientações gerais do município
P	Professora/Professor
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade de Contexto
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA.....	16
2.1	Universo de pesquisa	16
2.2	Participantes.....	16
2.3	Método de pesquisa e instrumentos.....	17
2.4	Procedimentos	18
3	A CRIANÇA O BRINCAR E O PARTICIPAR.....	19
4	A INTERDISCIPLINARIDADE E O PLANEJAMENTO INTEGRADO	22
4.1	Planejamento integrado	26
4.2	Desenvolvendo o planejamento integrado.....	26
5	FORMAÇÃO DOCENTE	29
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	32
6.1	Plano curricular.....	33
6.2	Plano didático	43
6.3	Plano pedagógico.....	53
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
8	REFERÊNCIAS.....	71
	APÊNDICES	75
	1º Questionário	75
	2º Questionário	76
	Modelo de Planejamento Integrado	77
	Planejamento Integrado grupo 1	79
	Planejamento Integrado grupo 2.....	84

1 INTRODUÇÃO

Durante toda minha infância e parte da adolescência pratiquei natação, inicialmente por lazer e, posteriormente comecei a competir. O gosto por este esporte foi o que me levou a escolher a educação física como o caminho profissional a ser percorrido.

No ano de 2009 ingressei no curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o objetivo obter uma formação que me habilitasse a trabalhar com a natação competitiva, no entanto, no decorrer do curso fui descobrindo novas possibilidades de trabalho no âmbito das atividades aquáticas. Ao estagiar em um projeto, na própria universidade, vi o quão fascinante era auxiliar crianças e adultos em sua adaptação ao meio líquido e celebrar suas conquistas.

Em outro estágio tive a oportunidade de descobrir o universo lúdico da natação para bebês e crianças (até 6 anos), me encantei com aquele mundo onde a fantasia permeava completamente as ações pedagógicas. Após o período de estágio trabalhei em uma escola particular como professora de natação infantil até o ano de 2013. As turmas compostas por até quatro crianças com idades entre 3 e 4 anos.

Neste mesmo ano, assumi a cadeira de professora de Educação Física, no município de Itaguaí, localizado no estado do Rio de Janeiro, atuando no ensino fundamental e posteriormente, em 2014, em uma escola de Educação Infantil (EMEI) com crianças de 4 anos, que frequentam turmas da pré-escola I. Fiquei bastante satisfeita por permanecer atuando na Educação Infantil mesmo com os novos desafios que se apresentaram. O ambiente era novo, o quantitativo de crianças por turma havia sofrido um ligeiro aumento para 20 (em média) logo, o planejamento precisava ser diferente.

Meu planejamento na EMEI sempre foi realizado de maneira independente, sem interação com outros colegas e suas propostas pedagógicas. Porém, com o passar do tempo, essa questão começou a me angustiar ao considerar que, desta forma, o ensino estaria sendo realizado de forma fragmentada, revelando a dicotomia ainda presente nas práticas educativas. Quando não se planeja coletivamente o que se percebe é a fragmentação do conhecimento oferecido, produzido, vivido e experimentado pela criança, onde o professor de educação física se ocupa do corpo enquanto as professoras generalistas da cognição, reforçando a visão

cartesiana de corpo e mente, onde o cognitivo tem maior reconhecimento social em relação ao corpo, limitando, assim, as experiências exploratórias esquecendo-se que elas acontecem com e através do corpo.

Planejar é essencial para o desenvolvimento de qualquer tarefa. Quando vamos ao mercado preparamos uma lista de compras com os itens necessários, e estes precisam estar dentro do planejamento financeiro. Para ir ao trabalho é preciso se organizar calculando o tempo de deslocamento e prevendo possíveis intercorrências. O planejamento está presente nas tarefas mais simples da vida e na Educação não poderia ser diferente, sendo a reflexão, a previsão, a racionalização e a organização intencional meios para organizar um planejamento (SILVA, MOREIRA, 2020).

A Proposta pedagógica da escola ou o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que, construído democraticamente com a comunidade escolar, orienta o planejamento das ações de ensino. Cada unidade escolar possui autonomia para elaborar o PPP, com base nos documentos oficiais, e deve retratar a realidade social da comunidade onde está inserida, sinalizar seus anseios e necessidades, para assim propor os objetivos a serem alcançados, com a colaboração e participação de toda a comunidade escolar, sendo avaliado anualmente (MOREIRA, 2009).

Com os objetivos traçados pela elaboração democrática do PPP, as professoras possuem um retrato da comunidade escolar e onde se quer chegar. Dessa forma, cada professor deve engajar-se em alcançar as metas propostas alinhando o seu planejamento ao PPP, caso contrário o objetivo a ser alcançado poderá ser comprometido.

O plano de trabalho docente deve ser realizado de forma coletiva em todos os níveis de ensino, pois permite que as ações pedagógicas aconteçam de forma integrada objetivando e garantindo o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

Como componente curricular obrigatório na Educação Básica, a Educação Física começa a ser oferecida em creches e pré-escolas levando a professora¹ generalista² a dividir espaço pedagógico com a professora especialista. Embora, nem todos os municípios tenham professoras de educação física atuando na rede. Diante dessa nova realidade há a necessidade

¹ O termo professora será adotado pois, na Educação Infantil, grande parte das educadoras são do sexo feminino.

² O termo generalista refere-se às professoras (es) que atuam na Educação Infantil com formação em nível médio normal, pedagogas, especialistas, mestres e doutoras, não se tratando, portanto, da titulação, mas sim da tarefa desempenhada.

de planejamento docente integrado, através do diálogo e parceria entre os saberes como reforça Ayoub (2001, p.56)

[...] a ideia da possibilidade de construirmos relações da parceria, [...] entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, [...] que, juntos(as), com as suas diversas especificidades de formações e atuações, irão compartilhar seus saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças.

Neste sentido, a pesquisa-ação realizada se propôs a fomentar a elaboração do Planejamento Integrado das ações didático-pedagógicas entre professoras de Educação Física e professoras generalistas e sua implementação.

Neste percurso foram reveladas as tentativas de alguns docentes em promover ações integradas em prol do desenvolvimento das crianças, as dificuldades encontradas para manter o diálogo e, conseqüentemente o planejamento de ações integradas e a falta de alinhamento com de elementos fundamentais da Educação Infantil (concepção de criança e o brincar) com os documentos norteadores mais recentes.

Percebemos que planejar de forma integrada é uma tarefa complexa que exige cooperação, interação e diálogo entre todos os planos que compõem a Educação (Plano Curricular, Plano Didático e Plano Pedagógico) para obter êxito na garantia de uma formação integral para crianças da Educação Infantil. Somados a isso, a oferta de formação continuada a todas as docentes tanto do Plano Pedagógico quanto do Didático é, também, um quesito indispensável.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo planejar e executar ações pedagógicas integradas entre professoras de Educação Física e professoras generalistas na etapa da Educação Infantil, através das seguintes estratégias: espaço de diálogo entre as docentes, encontros para formação continuada, sistematização de propostas de trabalho integrado e execução das ações educativas integradas.

2 METODOLOGIA

2.1 Universo da pesquisa

Itaguaí, que significa “rio da enseada da pedra”, é um município da Mesorregião Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, localizado a 69 quilômetros da capital (ITAGUAÍ, 2015). Possui uma população estimada, segundo dados do IBGE em 2020, de 134.819 habitantes e ocupa uma área de 271.563 km².

A região onde se encontra a cidade de Itaguaí foi desbravada, no século XVII, por povos indígenas. Após a Independência do Brasil, a agricultura desenvolveu-se inicialmente com mão de obra escrava sendo substituída, gradualmente, por mão de obra estrangeira.

A economia de Itaguaí vem crescendo com a chegada, desde 1960, de grandes indústrias e investimentos na região portuária, além de estar próxima do Distrito Industrial de Santa Cruz, bairro pertencente a capital Rio de Janeiro, que faz divisa com a cidade.

Atraídos pela oportunidade de emprego, pessoas de diversas partes do Brasil chegam à cidade com suas famílias aumentando a demanda educacional. Em 2010 a cidade contava com 33 unidades escolares na área urbana, passando para 46 em 2015 (ITAGUAÍ, 2015).

Com o aumento do número de escolas surgiu a demanda por profissionais, segundo dados do Plano Municipal de Educação (2015) o número de professoras efetivos DE-1 (Educação Infantil e anos iniciais) da rede saltou de 339, em 2011, para 1357, em 2015. Destes, 85% residem fora do município, em cidades vizinhas.

Atuam na Educação Infantil 369 professoras, sendo 143 em pré-escolas com o seguinte perfil de escolaridade: 60% possuem o Ensino Médio normal e 40% o Ensino Superior.

2.2 Participantes

Das 143 professoras generalistas e 25 professoras de educação física do município de Itaguaí/RJ, efetivas, que atuam na Educação Infantil (pré-escola), 52 se inscreveram para participar da Semana Pedagógica da Educação Infantil (SPEI), que fez parte da pesquisa de campo. Do total de inscritos, em média, 20 professoras participaram de todos os encontros da SPEI (esta será detalhada no próximo tópico) e, destes, 12 cumpriram os critérios mínimos de

75% de frequência e, entrega e apresentação de trabalho em seminário, sendo 6 professoras de Educação Física e 6 generalistas.

2.3 Método de pesquisa e instrumentos

O método adotado para a pesquisa é a pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011, p. 20) como “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou problema coletivo”.

Segundo o autor, a pesquisa-ação constitui-se em fases que orientam o pesquisador em sua investigação, são elas: a Fase exploratória, Fase de intervenção, Fase de avaliação e Fase de divulgação externa.

Na fase exploratória ou diagnóstica, com a finalidade de conhecer o perfil das professoras generalistas e de Educação física que atuam na Educação Infantil, foi aplicado o 1º questionário (apêndice 1).

Na Fase de intervenção foi realizada a Semana Pedagógica de Educação Infantil, composta por 5 encontros destinados às palestras (2 encontros), 1 encontro para escuta docente e suas realidades frente à temática proposta, 1 encontro para elaborar o planejamento integrado e 1 encontro destinado ao seminário de apresentação das produções.

No primeiro encontro da SPEI o professor convidado Nelson Figueiredo de Andrade Filho, docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), discorreu acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), e oportunizou que os participantes realizassem suas perguntas.

No segundo encontro a professora Fabiana Furtado, coordenadora da Educação Infantil, na cidade de Itaguaí, discorreu acerca da BNCC e, assim como no encontro anterior, oportunizou que os participantes realizassem suas perguntas.

No terceiro encontro, conduzido pela pesquisadora Talita Bernardo e a orientadora Paula Cristina da Costa Silva, cujo tema foi “a DCNEI e a BNCC na prática” os participantes revelaram um pouco da sua rotina de trabalho, expressaram suas opiniões e anseios.

No quarto encontro, destinado à elaboração do planejamento integrado, os participantes foram orientados a preencher um modelo de planejamento a ser apresentado no seminário. Os participantes foram divididos em dois grupos seguindo os seguintes critérios: 1- fazer parte da mesma unidade escolar, 2- fazer parte de unidade escolar localizada na mesma região/bairro.

No Seminário, os grupos formados apresentaram suas propostas de planejamento integrado a ser aplicada em sua prática pedagógica.

Na fase de avaliação, através da aplicação o 2º questionário (apêndice 1), foram observados os desdobramentos da Semana Pedagógica e a efetiva execução do planejamento integrado.

Os resultados desta pesquisa foram divulgados aos participantes e interessados através do e-mail disponibilizado na inscrição da Semana Pedagógica da Educação Infantil e foi confeccionado, a partir deste estudo, o produto final do processo de mestrado profissional. Trata-se de um material didático com orientações gerais para elaboração de um planejamento integrado, que pode ser desenvolvido tanto plano pedagógico (docentes), quanto no plano didático (coordenações – Secretaria de Educação).

2.4 Procedimentos

Primeiramente, foi realizado um levantamento de informações das docentes através do 1º questionário composto por perguntas abertas e fechadas, a fim de conhecer suas práticas e como são planejadas. As docentes que já realizam o planejamento integrado foram convidadas a compartilhar a experiência com o grupo ao longo da pesquisa. Esse questionário foi enviado online via *Google Forms*, com 13 questões acerca da sua prática pedagógica, dos espaços utilizados e a relação/interação com outras professoras envolvidos no processo de aprendizagem. As docentes levaram em média 15 minutos para responder ao questionário. Com relação ao aspecto ético, para obter o consentimento dos participantes, cada docente assinou, no ato da inscrição, uma opção de concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responder as questões do formulário. Visando diminuir os riscos virtuais, que seriam os de divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), como recomendado no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o download de todos os termos foi realizado, não deixando nenhum registro online ou em nuvem. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Espírito Santo sob parecer número 5.227.863.

Após o período destinado às inscrições, os inscritos que preencheram o questionário e concordaram com o TCLE participaram da “Semana Pedagógica da Educação Infantil” que contou com 5 encontros virtuais, sendo 2 destinados a palestras, 1 encontro para escuta docente

e suas realidades frente à temática proposta, 1 encontro para elaborar o planejamento integrado e 1 encontro destinado ao seminário de apresentação das produções. Não houve discordância quanto ao TCLE.

Para o seminário de planejamento, as docentes foram agrupadas de acordo com sua área de saber, a unidade escolar na qual estão lotados e/ou com sua Rota (termo utilizado para agrupar escolas da mesma região). Foram criadas duas salas virtuais, no *Google meet*, onde foi possível produzir, de forma coletiva, o planejamento integrado. Esta produção foi entregue à pesquisadora ao final do seminário em formato digital.

No mês de agosto de 2022 foi enviado o 2º questionário, como forma de avaliar “Semana Pedagógica da Educação Infantil” e, também de seus desdobramentos nos meses iniciais de 2022.

O 2º questionário foi enviado online via *Google Forms*, com 10 questões avaliativas acerca da Semana Pedagógica e sobre as dificuldades e facilidades encontradas no desenvolvimento de ações derivadas do planejamento realizado na semana pedagógica. Os procedimentos éticos adotados foram os mesmos descritos na aplicação do 1º questionário.

3. A CRIANÇA, O BRINCAR E O PARTICIPAR

Para que a parceria entre professoras de Educação Física e professoras generalistas se estabeleça de maneira eficaz é preciso entender que o ponto de partida para planejar coletivamente é entender a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário inclui-la nas tomadas de decisão sobre o fazer pedagógico, compreendendo seus desejos, pensamentos e forma de se expressar no mundo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as “[...] instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo [...] que assegurem: a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

Neste sentido, para que a criança tenha o direito garantido de se desenvolver plenamente, para que seja entendida e respeitada como forma de se expressar no mundo, conhecer e experimentar, não em partes, fragmentada, mas em sua inteireza, caminhando lado

a lado, todos os professores atuantes na Educação Infantil devem planejar suas ações pedagógicas coletivamente.

Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) ressalta que a aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula e recomenda que as crianças brinquem, no mínimo por uma hora, ao ar livre para que possam se desenvolver plenamente. E alerta sobre o risco de empobrecimento do repertório de experiências das crianças privadas de brincar ao ar livre, destacando o importante papel da escola como espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas.

Dessa forma, entendemos que é através do movimento que a criança se expressa e dialoga com o mundo, se desenvolvendo autônoma e criticamente (COSTA, 2015), e por isso, o se movimentar deve ser indissociável da Educação Infantil. Ayoub (2001, p.57) ressalta que:

Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Segundo Lazaretti (2016), amparada nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança de 3 a 6 anos, é resultado das apropriações das etapas anteriores, denominadas de atividades guia.

De 0 a 1 ano de vida, a atividade de comunicação direta com o adulto marca esta etapa de desenvolvimento que inicia com a atenção aos estímulos sensoriais, aos sons e aos próprios movimentos e vai até a interação com o adulto.

Entre 1 e 2 anos de vida, atividade de comunicação direta com o adulto não desaparece, mas vai dando lugar à nova atividade guia, de manipulação do objeto. Nesta etapa a criança descobre as funções sociais e historicamente construídas através da interação com o adulto que demonstra como se brinca com um carrinho, com uma bola ou boneca.

Ao completar 3 anos a criança inicia a etapa de brincadeira de papéis sociais, que vai até aos 6 anos, período correspondente à pré-escola. Lazaretti (2016) pontua os indícios do surgimento desta etapa “quando a criança passa a utilizar seu próprio nome, quando ela se denomina na atividade, ou seja, identificando-se com alguém que executa uma ação realizada por um adulto com algum objeto”.

Na brincadeira de papéis sociais a criança quer fazer o que o adulto faz, alimentar a boneca, pentear seu cabelo, fazer compras, levar para a escola, fazer a comida, arrumar a casa.

Nessa atividade lúdica, os objetos podem ganhar novas funções de acordo com a rotina real da criança, uma colher pode se transformar em um martelo ou baqueta, por exemplo, porém, seu objetivo principal é representar o adulto.

Ao observar a brincadeira de crianças da pré-escola é possível notar esta representação do adulto que faz parte de sua rotina, quando se transformam em professor ou professora, pai ou mãe, cozinheiros, etc. Segundo Lazaretti (2016), o autocontrole é o principal ganho desta etapa de desenvolvimento, pois ao assumir um papel social eles sujeitam seu próprio comportamento para representar o personagem escolhido.

As brincadeiras de papéis sociais são fundamentais para o desenvolvimento, pois estimulam a memória, a atenção e a imaginação, sendo, no entanto, tarefa do professor ou professora criar estratégias pedagógicas para desenvolver seu conteúdo a partir do enredo lúdico proposto pela criança.

Cabe a professora adentrar nas histórias, entendê-las, levantar hipóteses, apresentar recursos a fim de ampliar o conhecimento histórico e cultural sobre o personagem protagonizado, bem como os conhecimentos de ordem científica. Elkonin (1969, p. 513), ressalta que:

O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso, é preciso observar com cuidado do que as crianças brincam. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja a reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da reprodução daquilo que possa desenvolver qualidades educativas negativas.

A criança é um ser altamente criativo, que cria, recria histórias e as vivência plenamente. Segundo Lazaretti (2013), todas ações pedagógicas na Educação Infantil devem considerar seu potencial criativo em suas propostas metodológicas.

Para elaborar o planejamento coletivamente é imprescindível conhecer a criança para além da perspectiva de desenvolvimento e considerar, também, sua individualidade, sua história de vida, seu contexto familiar, suas histórias e brincadeiras favoritas. Entrar no mundo da criança significa ser flexível e criativo, significa estar disposto a mudar o roteiro ou reformulá-lo a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Ao longo dos séculos o entendimento a respeito da criança e seu papel na sociedade se modificou fortemente, saindo da invisibilidade para a desocultação de suas vozes (FERNANDES, SARMENTO, TOMÁS, 2009). Algumas áreas do conhecimento como a

Psicologia, a Pedagogia, a História e a Sociologia iniciaram e aprofundaram os estudos e debates acerca da criança e da infância, oportunizando, assim, sua melhor compreensão.

Os estudos relacionados à Sociologia da Infância estão presentes nos documentos norteadores mais recentes da educação brasileira para Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Comum Curricular (BNCC), trazendo uma concepção de criança como ser histórico e de direitos, com fim ao seu desenvolvimento integral e não mais como ser desprovido de qualquer tipo de conhecimento que precisa do outro, adulto, para depositar tudo o que, por este, é considerado importante, tendo como objetivo a formação para o trabalho.

À luz da Sociologia da Infância, as crianças “são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (FERNANDES, SARMENTO, TOMÁS, 2009, p.5), sendo capazes de fazer escolhas e tomar decisões, na medida de sua maturidade.

Apesar deste conceito estar presente em documentos de nível nacional, é possível notar que a pedagogia da interdição ainda se faz presente em muitas práticas pedagógicas. Andrade Filho (2011, p.12) destaca que há uma tendência à interdição do movimento corporal da criança:

Evidências dessa tentativa sistemática de interdição do movimento corporal das crianças são exemplificadas pela imposição de comportamentos corporais estereotipados: filas, rodinhas, correções posturais, exigência de gestos castiços, “castigos” individuais e grupais [...]

É através do movimento corporal que a criança participa do mundo e interage com ele, faz suas escolhas e toma suas decisões. Participar vai muito além de estar presente em uma brincadeira e envolver-se com ela. Fernandes (2005, p.116), define participar como “sinónimo de voz, acção e construção da autonomia”. É preciso oportunizar momentos de escuta ativa às crianças, descobrir seus gostos, suas brincadeiras favoritas, permitir que decidam acerca da escolha do jogo, suas regras, e incentivar a criação de novos jogos e brincadeiras, visando seu desenvolvimento pleno.

4. INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO INTEGRADO

Em meados da década de 1960, surgem na Europa movimentos estudantis que reivindicavam mudanças nos estatutos de universidades e escolas. Esses movimentos se

opunham às propostas curriculares limitantes, que ofertavam uma visão restrita e fragmentada do conhecimento, a exemplo das especializações, e a falta de diálogo entre o currículo formal e as demandas sociais, políticas e econômicas (FAZENDA, 2012).

Neste contexto iniciam-se as discussões acerca da interdisciplinaridade e a relevância sobre a busca pelo conhecimento em sua totalidade, como afirma Fazenda (2012, p. 19), “[...] o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento, pois na medida que nos distanciássemos de um conhecimento em sua totalidade, estaríamos decretando a falência do humano [...]”.

Segundo Japiassú (1976), um dos precursores da interdisciplinaridade no Brasil, o crescente aumento do número de especializações esmigalhou o conhecimento e indica que isto seria fruto de uma inteligência esfacelada. Dessa forma, “a interdisciplinaridade se apresenta como um remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” (JAPIASSÚ, 1976, p.31).

No Brasil, os ideais interdisciplinaridades foram incluídos no currículo da educação nacional (ensino fundamental e médio), em 1997, com os Parâmetros curriculares Nacionais (PNC, 1998) que visavam incluir:

a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de “reciclagem”.

No ano de 1998, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece a Educação Infantil à educação básica, foi promulgado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) que compõe a série de documentos dos PCN’s.

O RCNEI possui caráter didático e instrumental, afirma que a construção dos conhecimentos é processada de forma integrada e que há interrelações entre os eixos a serem desenvolvidos. O documento também serve de base para reflexão e debates entre professoras bem como para elaboração de projetos, como ressalta Brasil (1998, p. 9):

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo as professoras ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira **integrada** e global e que **há inter-relações** entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá

servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (grifo nosso)

Em 2010 é promulgada as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), documento que, articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, propõe diretrizes em âmbito nacional para a Educação Infantil. Assim como o RCNEI, as DCNEI também fazem referência ao desenvolvimento de propostas pedagógicas integradas, como afirma Brasil (2010, p. 21):

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

Ou seja, para que os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil sejam alcançados, as instituições precisam oportunizar momentos para reflexão, discussão de ideias e organização de seus planejamentos e projetos entre as professoras de modo a não fragmentar as “dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010), garantindo-lhe, assim, um desenvolvimento pleno.

Em 2017 um novo documento norteador surge no cenário da educação brasileira, a Base Comum Curricular (BNCC). Com base nos pressupostos da DCNEI, a BNCC, etapa da Educação Infantil, apresenta a criança como sujeito histórico e de direitos que através de suas ações e interações aprende, cria e recria. Ele prevê a interação e a brincadeira como eixos estruturantes e o grande diferencial, sua organização por campos de experiência.

Segundo a BNCC (2017, p. 39) “parte do trabalho do educador 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”.

Durante algum tempo os “tempos e espaços” da Educação Infantil foram ocupados apenas por professoras generalistas, responsáveis por desenvolver todas as ações pedagógicas. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Física recebeu status de componente curricular obrigatório na Educação

Básica, sendo, portanto, ofertada também na Educação Infantil integrada à proposta pedagógica da escola.

Dessa forma, é possível inferir que a necessidade de refletir, planejar, selecionar e organizar visando o desenvolvimento pleno da criança exige certo grau de diálogo entre as professoras envolvidos (generalistas e especialistas) a fim de garantir que o objetivo previsto seja plenamente atingido.

Nesse sentido, Ayoub (2001) afirma que:

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras de educação infantil que, juntas, com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças.

Em sua etimologia, a interdisciplinaridade é composta por 3 termos: “inter”- que significa uma interrelação (ação recíproca), “disciplinar”- origina do latim *discere* (aprender), mas também significa disciplina escolar ou acadêmica, e “dade”- que se refere a qualidade ou resultado da ação (AIOUB, 2006).

Segundo Japiassú (1976, p.32), a interdisciplinaridade pode ser definida como a “convergência de várias disciplinas com vistas a resolução de um problema cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão”, e tem como principal característica o “fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado”.

Segundo Paviani (2008) a interdisciplinaridade é um termo polissêmico, ou seja, possui variados significados, sendo difícil estabelecer um conceito comum. Isso se deve a sua utilização em diversas áreas, como ressalta o autor:

Quando tentamos definir interdisciplinaridade, percebemos que uma definição direta do termo não existe porque um escopo de explicações o traduz, o que torna a interdisciplinaridade polissêmica. Os vários significados da interdisciplinaridade decorrem “de uso indiscriminado do termo no ensino, pesquisa, prática profissional, mídia, congressos e seminários e títulos de literatura científica, que apontam para múltiplos significados e a consequente falta de um significado preciso aceito pela comunidade de ensino e pesquisa”. (PAVIANI, 2008, p. 14)

Concordamos que a interdisciplinaridade possui um caráter polissêmico, no entanto, neste trabalho, adotaremos o conceito de Japiassú (1976) no qual a interdisciplinaridade é a interrelação entre duas ou mais disciplinas que visam um resultado/objetivo comum.

4.1 Planejamento integrado

A interdisciplinaridade tem influenciado o currículo educacional brasileiro e é fundamental em um contexto educacional composto por diversas especialidades, que se propõem a auxiliar no desenvolvimento pleno de crianças.

Concordamos com a definição de interdisciplinaridade proposta por Japiassú (1976), no entanto, entendemos que o termo “interdisciplinaridade” não se aplica à Educação Infantil. Destacamos que a fundamentação deste trabalho converge para a interdisciplinaridade, alinhando-se com a visão integral do conhecimento através da comunicação dialógica visando um objetivo comum, a discordância existente está relacionada estritamente ao termo em si.

Esta discordância se deve ao fato de a Educação Infantil não estar organizada em disciplinas como os demais níveis de ensino, e sim em Campos de Experiências (BRASIL, 2017), como reforça Mello *et al* (2016),

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/ movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, [...].

Sendo assim, não cabe falar em planejamento interdisciplinar, mas sim em planejamento integrado entre as diferentes áreas de conhecimento. Por isto adotaremos a partir deste momento o termo planejamento integrado.

4.2 Desenvolvendo o Planejamento Integrado

A prática pedagógica da professora de educação física está baseada nos campos de experiência, assim como a dos generalistas, porém adequando-os a sua área de conhecimento. Observa-se que esse entrelaçar de saberes é inerente à EI. Então, o que falta para que o planejamento ocorra de forma integrada?

A influência da Interdisciplinaridade sobre os documentos norteadores brasileiros é patente. As DCNEI propõem em seu texto que as instituições de ensino infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos a fim de assegurar a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. A BNCC indica que parte do trabalho do educador é garantir uma pluralidade de situações afim de garantir o desenvolvimento pleno da criança.

Os documentos norteadores indicam um caminho que conduz ao planejamento integrado, porém, esta proposta tem se refletido nas ações pedagógicas da Educação Infantil? O que falta para que o planejamento integrado ocorra efetivamente?

Japiassú (1976), em sua obra “A Patologia do saber e a interdisciplinaridade”, propõe cinco etapas para o desenvolvimento de um método interdisciplinar, em se tratando da EI falamos em etapas para o desenvolvimento do planejamento integrado. São elas: constituição da equipe de trabalho, conceitos chave, problemática, repartição das tarefas e resultados.

Na primeira etapa do método, constituição da equipe de trabalho e as condições para sua participação, faz-se necessário a formação de um grupo de professoras reflexivas, capazes de “fazer uma exposição sobre suas pesquisas e de chegar a uma melhor consciência dos limites e das contribuições de sua disciplina, quer um grupo de pesquisa capaz de elaborar, no ponto de partida, um programa de trabalho e de suscitar as trocas, as informações, as comunicações” (JAPIASSÚ, 1976, p. 125). Isto implica, portanto, em certo grau de organização e regras metodológicas mínimas a serem estabelecidas pelos integrantes da equipe (JAPIASSÚ, 1976).

A segunda etapa do método diz respeito aos conceitos chave, etapa em que se define a terminologia básica a ser empregada, importante para se estabelecer uma linguagem comum de trabalho e que poderá levar a geração de um novo saber. No entanto, o conceito chave apesar de importante, não é imprescindível, bastando que os conceitos estabelecidos sejam bem compreendidos por todos os integrantes da equipe.

Transpor a barreira da comunicação não é uma tarefa fácil, e para que o diálogo interdisciplinar, de fato, aconteça, será preciso que a autonomia das distintas áreas do conhecimento seja preservada a fim de manter a harmonias entre elas.

Essa falta de diálogo fica mais evidente quando o mesmo conteúdo é apresentado pela professora generalista e de educação física, cada um em sua especificidade, porém em tempos distintos, o que poderia ser potencializado se ambos caminhassem juntos oportunizando a vivência de variados estímulos, favorecendo, assim, a aprendizagem do aluno.

Quanto a isso Cosenza e Guerra (2011, p.73) reforçam:

Para o professor, é importante criar oportunidade em que o mesmo assunto possa ser examinado mais de uma vez e em diferentes contextos, para que aqueles processos possam ocorrer. A consolidação, resultante de novas células nervosas e do reforço de suas ligações, demanda tempo e nutrientes e, portanto, não ocorre de imediato. Não aprendemos tudo que estudamos de um dia para o outro e muito menos o que apenas presenciamos na sala de aula.

Na terceira etapa, a problemática, as professoras das distintas áreas do conhecimento estabelecem o problema e compartilham seus pontos de vista. Segundo Japiassú (1976, p. 132):

a definição do problema assume um aspecto inteiramente estratégico. Porque, a partir desse momento, entram em choque ou defrontam-se os parceiros, cada um revelando a ambição, o de valorizar em demasia o ponto de vista fornecido por sua própria disciplina. Donde a importância de estabelecer, na pesquisa interdisciplinar, o grau de participação de cada um.

No desenvolvimento de um planejamento integrado as professoras não devem cair nesta armadilha, todas as áreas de conhecimento devem estar no mesmo patamar, fazendo suas contribuições e apontamentos referentes à problemática.

Na quarta etapa do método está a repartição das tarefas, que consiste em estabelecer as funções, ou tarefas, de cada professor dentro da ação pedagógica integrada a ser desenvolvida. Nesse sentido, “[...] é preciso que, previamente, as regras da divisão do trabalho sejam bem conhecidas e que uma liderança seja estabelecida, não para um pesquisador determinado, mas para uma das disciplinas concorrentes” (Japiassú, 1976, p. 133).

A quinta etapa do método trata dos resultados parciais encontrados pelas diferentes áreas do conhecimento. Nesta etapa as professoras apresentam os resultados parciais encontrados em suas avaliações a fim de compor uma avaliação geral, com diferentes pontos de vista.

Não há mais espaço para a visão cartesiana, é preciso colocar em prática o que os documentos norteadores da educação preveem através do diálogo, é preciso ampliar o olhar sobre a criança de forma a garantir seu direito de desenvolver-se integralmente, e esse direito passa pela formação docente, como veremos a seguir.

5 FORMAÇÃO DOCENTE

Um levantamento realizado em 68 sites de universidades federais, com objetivo de identificar quantas possuem, na matriz curricular do curso de Pedagogia, disciplinas relacionadas ao movimento, observou que: 49 possuíam uma ou duas disciplinas obrigatórias relacionadas ao tema, 9 não ofertavam e 10 ofertavam como disciplinas complementares (BRUM, 2020).

Percebe-se que há uma lacuna, ou um distanciamento, entre a formação profissional inicial e o que se espera que seja feito na prática, como reforçam Moyses e Collares (1997) *apud* Brum (2020, p.29):

Existe um distanciamento singular entre a formação inicial do professor e sua atuação prática diante das demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Esse cenário reafirma a necessidade de uma educação contínua em serviço, uma vez que, além de fornecer conhecimento e de corrigir distorções do processo inicial, isso também contribuirá para uma reflexão de mudanças nesses cursos.

Somando-se à formação inicial deficitária, no que se refere às atividades corporais, estudos constataram uma redução da preocupação com atividades relacionadas ao movimento e ao brincar, por parte das professoras generalistas, entendendo que essas atividades seriam realizadas durante as aulas de Educação Física (BONFIETTI *et al.* 2019).

Segundo a BNCC (2017), o corpo da criança ocupa um espaço central nas práticas pedagógicas orientadas para liberdade e emancipação, sendo dever da instituição escolar oportunizar vivências que visem ampliar o repertório de movimento, ou seja, todas as professoras da Educação Infantil devem promover atividades lúdicas que visam, inclusive, o desenvolvimento do repertório de movimento. Destacamos mais uma vez a importância do diálogo entre a professora de educação física e a professora generalista, a fim de alinharem suas as propostas pedagógicas de modo a garantir os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento da criança, bem como a relevância da professora de educação física, como especialista do movimento humano, neste processo de diálogo e alinhamento.

Assis (2019), em seu estudo a respeito do corpo e práticas corporais na formação de estudantes de Pedagogia, apresenta o relato de docentes universitários que tratam do currículo voltado à formação corporal destes estudantes. Em um dos relatos o docente destaca que para considerar o corpo do outro, no caso, a criança, é preciso conhecer a si para assim ser capaz de compreender o outro e realizar as intervenções de forma mais adequada. Como desdobramento a professora se sentiria mais confiante para ocupar outros espaços para além da sala de aula, como ressalta Assis (2019, p. 89):

[...] esse é um ponto interessante: quando elas vivenciam práticas por meio das quais se percebem corporalmente e entendem as dificuldades do outro nesse fazer corporal. Assim, no momento da prática pedagógica das professoras, após essa compreensão do próprio corpo, elas passam a considerar o trabalho corporal com as crianças na escola, mediando e intervindo de forma mais adequada em determinadas situações, ocupando outros espaços além da sala de aula – quadra, pátio, parque – fora do horário do recreio no qual normalmente o fazer corporal já está mais presente.

Portanto, para que a prática reflita o que os documentos norteadores da educação nacional brasileira pressupõem, faz-se urgente a formação continuada para o trabalho coletivo. A formação continuada, além de ser o resultado de uma busca incessante pelo conhecimento por parte da professora, é também dever das instituições de ensino. Segundo Fazenda (2012), as instituições de ensino que pretendem implementar o planejamento integrado devem “passar por uma profunda alteração no processo de capacitação de seu pessoal docente” (FAZENDA, 2012, p.50).

Fazenda (2012) sugere que um projeto de formação docente para ser efetivo deve considerar os seguintes questionamentos: como engajar uma professora em um projeto de trabalho integrado, ainda que sua formação inicial tenha sido fragmentada, como garantir as condições necessárias para a instauração do diálogo entre as professoras e como promover condições para troca com outras áreas do conhecimento.

Fazenda (2012, p. 25) ainda afirma que, “[...] esse tipo de profissional exige uma forma própria de capacitação, aquela que o torne participante do nascimento de uma “nova consciência” e de uma nova pedagogia, a baseada na comunicação: para tanto prevê instituições

preparadas para essa forma diferenciada de capacitação docente”. Ou seja, para que o planejamento integrado seja efetivamente implementado na Educação Infantil a secretaria de educação, diretores, coordenadores e professoras precisam estar em plena sintonia.

Reforçando este pensamento é importante levar em consideração que planejamento integrado é composto pelos planos curricular, didático e pedagógico. Segundo Lenior (2005), o plano curricular é o primeiro nível da interdisciplinaridade escolar que consiste em analisar sistematicamente programas de estudos, refletir e estabelecer as disciplinas que irão compor estes programas, suas funções, objetos de estudo e as convergências e interdependência entre as áreas do conhecimento.

Ou seja, no plano curricular há a tensão entre a especialização disciplinar e “[...] o cuidado interdisciplinar que preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar a complementaridade, a troca e o enriquecimento” (SOUZA, 2009).

Portanto, podemos dizer que essas atribuições competem à esfera nacional que se materializam nos documentos norteadores, como diretrizes e referenciais teóricos, destacando-se aqui as DCNEI e a BNCC.

O plano didático possui função mediadora entre os planos curricular e pedagógico, sendo responsável por tratar da planificação, organização e avaliação, bem como assegurar a prática de projetos considerando as realidades regionais e os projetos que emergem do próprio contexto escolar (SOUZA, 2009).

Neste plano atuam os educadores das secretarias de educação, ao propor projetos alinhados com o plano curricular e em consonância com as peculiaridades de cada contexto regional.

No plano pedagógico estão as professoras, em contato direto com a criança, capazes de perceber nuances para além dos aspectos conceituais, responsáveis por desenvolver projetos locais, que emergem do contexto escolar e os projetos elencados em nível regional.

As professoras são responsáveis por planificar, organizar e avaliar suas ações pedagógicas na sua área de conhecimento fundamentadas nos planos curricular e didático, sendo a coordenadora a responsável por articular e intermediar o diálogo entre a equipe assegurando, assim, a implementação do planejamento integrado.

O planejamento integrado, portanto, não está restrito ao chão da escola, todos os planos envolvidos na educação devem estar engajados em ações que promovam o diálogo, a interação

e cooperação levando em conta, também, a legislação e documentos norteadores da Educação Infantil. Ele pressupõe entender a criança como sujeito histórico e de direitos, pressupõe uma comunicação efetiva através do diálogo, cooperação e integração entre as áreas do conhecimento sem hierarquização, a busca incansável pelo conhecimento e a garantia de um tempo para reunião coletiva.

Para tanto, é imprescindível promover formação continuada para todos os educadores. Brostolin e Moraes (2021) afirmam que esta medida não garante a eficácia do planejamento integrado, porém, amplia a visão acerca do tema.

Se pretendemos oportunizar que as crianças se desenvolvam de maneira plena, faz-se indispensável que superemos as fragmentações que nos foram impostas através da formação continuada, da reflexão e do diálogo sobre a prática pedagógica que podem resultar em novas abordagens, nas quais o planejamento e execução de intervenções voltadas para a valorização do conhecimento da criança tenham um efeito mobilizar e aglutinador na escola.

Neste sentido, refletir e colocar em prática um planejamento integrado pode trazer para as crianças benefícios como uma aprendizagem mais significativa, na medida que os temas propostos consideram o interesse, a sua cultura e a solução de problemas mediante a cooperação (CARBONELL, 2013).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos este capítulo esclarecendo que os resultados obtidos foram primeiramente tabulados levando-se em consideração, no caso das respostas objetivas dos questionários, os dados numéricos gerando-se assim, vários gráficos que podem situar o leitor acerca do contexto no qual encontram-se os profissionais que atuam com a Educação Infantil em Itaguaí/RJ.

Com relação a tabulação das respostas dissertativas dos questionários optou-se em analisá-las com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e a discussão dos resultados foi realizada a partir da fundamentação teórica apresentada no tópico 4.3, que trata do planejamento integrado e se subdivide em três planos: Curricular, Didático e Pedagógico.

Entendemos que esta forma de analisar e organizar os dados, amplia a visão sobre planejamento integrado para além da sala de aula, favorecendo, assim, a compreensão das

responsabilidades de cada ator envolvido no processo integrativo em seus respectivos planos de atuação.

Os dados coletados no 1º e 2º questionários e durante a semana pedagógica da Educação Infantil, foram tabulados de acordo com as características e competências de cada plano docente. A pesquisa-ação foi realizada no plano pedagógico, sendo este o foco do trabalho, porém, seguindo a lógica integrativa, comprometida com a inteireza dos processos, abarcaremos também os planos curricular e didático.

6.1 Plano Curricular

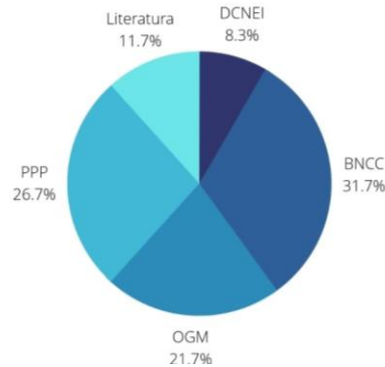
Este é o primeiro nível da interdisciplinaridade escolar proposta por Lenior (2005), ou seja, primeiro nível do planejamento integrado escolar, responsável, segundo o autor, por estabelecer as áreas do conhecimento que irão compor o currículo, suas funções, objetos de estudo e as convergências e interdependência entre as áreas do conhecimento.

Em âmbito nacional as DCNEIs e a BNCC cumprem a função de estabelecer a concepção de criança que deve nortear a prática pedagógica, os objetivos a serem alcançados, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças firmados nos eixos estruturantes “brincadeiras e interações”, sendo, portanto, fundamentais para a prática do ensino.

De acordo com os dados coletados durante a pesquisa 31,7% das professoras responderam que utilizam a BNCC, 26,7% o Projeto Político Pedagógico (PPP), 21,7%, as Orientações gerais do município (OGM), 11,7% a literatura específica da sua área de atuação e 8,3% as DCNEIs, como podemos ver no Gráfico 1.

Observou-se que a BNCC apresentou certo destaque em relação aos outros documentos, demonstrando ser o documento mais utilizado para a fundamentação da prática pedagógica. Segundo as DCNEIs (2010), e reafirmado pela BNCC (2017), a criança é definida como

[...] ser histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.

Gráfico 1 - Documentos utilizados como referência para planejar as ações pedagógicas

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Com exceção da literatura específica, podemos inferir que os demais documentos (PPP e OGM) estão alinhados com esta concepção por ser a BNCC o documento norteador mais recente de abrangência nacional.

Seguindo este pressuposto, as professoras foram indagadas no questionário 1 acerca da sua concepção de criança e as respostas obtidas foram organizadas em unidades de contexto (UC) apresentadas no Quadro 1. A riqueza e a diversidade de cada resposta foram fatores preponderantes para esta escolha.

Quadro 1 – Unidade de contexto da pergunta 1

UNIDADE DE CONTEXTO	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Ser humano em pleno desenvolvimento, capaz de se adaptar, readaptar, amar, criar, superar dificuldades e desafios.	P-1	1
Um ser pensante e encantador	P-2	1
Indivíduo único, capaz de ensinar e assimilar conhecimento de diferentes formas e em diferentes ambientes, de uma forma em sua grande maioria sintetizada.	P-3	1
Criança é um ser inocente. É alguém que necessita de cuidados, carinho,	P-4	1

amor, atenção e orientação para se desenvolver e crescer.		
A melhor fase para aquisição dos primeiros conhecimentos.	P-5	1
Criança é sujeito, sujeito capaz de fazer, capaz de brincar, de aprender e ensinar. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.	P-6	1
Amar, cuidar e educar	P-7	1
A criança é um Ser social e histórico que possui direitos como qualquer indivíduo da sociedade. Ela (criança) se constrói através das relações estabelecidas com o(s) contexto(s) onde está inserido e as pessoas com as quais convive. Sendo assim, ao interagir com os meios e as pessoas a criança vai construindo sua identidade.	P-8	1
Indivíduos entre 3 e 10 anos	P-9	1
Criança, é a mais pura essência...	P-10	1
Um ser humano em pleno desenvolvimento e aprendizado, onde se espelha nas ações e atos de quem eles admiram e compilam informações e traduzem para dentro de si.	P-11	1
Criança tem fantasias, sonhos, curiosidades. Cada criança é única. É ter direito a autenticidade.	P-12	1
Se transforma, evolui a todo momento.	P-13	1
Vida	P-14	1
Um ser em formação, que necessita explorar o mundo para adquirir sua aprendizagem.	P-15	1
A criança é um ser em formação e precisa ser trabalhado em diversos aspectos, também como um todo.	P-16	1
Criança é um sujeito que busca enriquecer a sua vida com conhecimentos que estão em seu ambiente.	P-17	1

Ser no início da sua formação, precisa de experiências para sua formação.	P-18	1
Ser humano especialista em descobertas.	P-19	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Após análise das UC, foi possível observar as diferentes formas de ver a criança, seja como ser histórico e de direitos, como um ser capaz de desenvolver habilidades cognitivas, motoras ou como sujeito que busca enriquecer sua vida. Ao observar a diversidade de pensamentos acerca da concepção de criança foi possível aproximar cada UC com algumas perspectivas, que se tornaram categorias. São elas: perspectiva Psicológica, perspectiva da Sociologia da Infância, perspectiva Biológica e perspectiva Filosófica, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Categoria do da pergunta 1

CATEGORIA	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Psicológica	P2, P3, P4, P5, P11, P15, P17, P18	8
Sociologia da infância	P1, P6, P8, P12, P19	5
Biológica	P9, P13, P16	3
Filosófica	P7, P10, P14	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Por meio destes dados observamos que a perspectiva da Sociologia da infância, que está alinhada à BNCC, possui uma frequência de 5 respostas, sendo superada pela perspectiva Psicológica que obteve 8 respostas. As perspectivas Biológica e Filosófica apresentaram a frequência de três respostas cada, que somadas superam a frequência obtida na perspectiva da Sociologia da Infância. Ou seja, embora a BNCC seja o documento norteador mais utilizados pelas professoras de Itaguaí/RJ para sua fundamentação pedagógica, a concepção de criança das professoras, em sua maioria, diverge da concepção apresentada pela BNCC. E por que isso acontece?

Mello *et al.* (2006) faz uma comparação, no quadro a seguir, entre os documentos norteadores da Educação Infantil, iniciando pela RCNEI, passando pela DCNEI até a BNCC. Nele o autor compara, entre outras categorias, a concepção de criança adotada em cada um destacando a perspectiva Psicológica como característica do RCNEI e a Sociologia da infância, como pressuposto das DCNEIs e da BNCC, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Comparativo entre RCNEI, DCNEI e BNCC

CATEGORIAS	RCNEI	DCNEI	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da infância	
Organização curricular/Didática	Eixos	Linguagens	Campos de experiência
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de Expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello *et al.* (2016, p. 133)

Fundamentado nos pressupostos de Piaget, Vygotsky e Wallon, o RCNEI “[...] se preocupa com o que acontece “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, e esse processo é mediado na interação com o social” (MELLO *et al.*, 2016). Já as DCNEIs e a BNCC, fundamentadas na Sociologia da infância, cujo um dos importantes teóricos é José Sarmiento, observa o que acontece “entre” as crianças e direciona sua atenção para as produções resultantes da cultura dos pares.

Nesta perspectiva as crianças “[...] são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (FERNANDES, SARMENTO, TOMÁS, 2009, p.5), sendo capazes de fazer escolhas e tomar decisões, na medida de sua maturidade. Em outras palavras, a criança é protagonista no processo de aprendizagem.

Ao cruzar os dados das categorias da pergunta 1 com o quadro comparativo do RCNEI, DCNEI e BNCC constatamos que a perspectiva Psicológica característica do RCNEI, ainda possui uma influência importante sobre a prática docente influenciando 42,1% das professoras.

A perspectiva da sociologia da infância, que vem influenciando a currículo brasileiro desde 2010 com a implementação as DCNEI e, posteriormente, em 2017, com a BNCC, tem influenciado a prática de 26,3% das professoras.

Quanto à perspectiva Filosófica, observamos que está ligada à aspectos da visão pessoal e de mundo das professoras, a exemplo da professora (P-10) que considera a criança como pura essência, da professora (P-14) que considera a criança como “vida”, e ainda como a professora (P-7) que ao definir sua concepção de criança revela, na verdade, os deveres de uma professora da Educação Infantil “amar, cuidar e educar”.

Nesse sentido, apesar da perspectiva Filosófica estar associada a visão pessoal e de mundo das docentes, como dito anteriormente, é possível observar certa influência dos documentos norteadores em suas respostas. Quando a P-7 define criança como “amar, cuidar e educar”, mesmo entendendo a resposta como uma atribuição docente, observamos indícios da influência da BNCC que vincula o ato de educar ao cuidado, sendo estes indissociáveis do processo educativo. As docentes sob esta perspectiva representam 15,7% dos participantes.

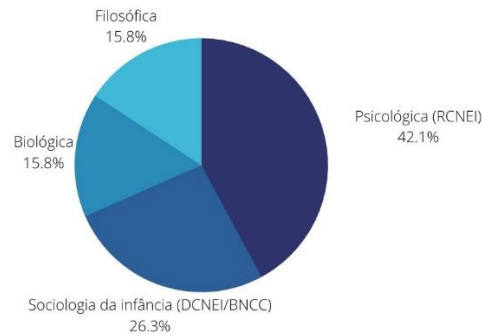
Por fim, temos a perspectiva Biológica que corresponde a resposta de 15,7% das docentes participantes da pesquisa. Nesta perspectiva foram agrupadas aquelas relacionadas ao desenvolvimento/crescimento físico e motor, como a resposta dada pela professora (P-9) que define a criança como “indivíduos de 3 a 10 anos” ou como a professora (P-13) que diz que a criança “se transforma e evolui a todo momento”.

Com base nos resultados, vemos que o conceito de grande parte das docentes está arraigado a uma concepção de criança presente em documentos anteriores a BNCC, em especial ao RCNEI, como apresentado no Gráfico 2, elaborado a partir do cruzamento entre as perspectivas de criança e os documentos norteadores da Educação Infantil.

Ressaltamos que, apesar da BNCC ser o documento norteador mais recente em âmbito nacional e utilizado em Itaguaí/RJ, ela sofreu e ainda sofre com inúmeras tensões desde a sua elaboração. Estas tensões envolvem, segundo Dourado e Oliveira (2018), questões relacionadas à regulação e ao controle do trabalho docente e das escolas através dos conteúdos e objetivos padronizados, ao caráter conteudista e restrito da BNCC por estabelecer detalhadamente os conteúdos e excluir temáticas plurais e inclusivas relacionadas à diversidade, entre outras.

Estes pontos apresentados indicam a necessidade do debate contínuo, através de formações continuadas, que proponham o alinhamento das propostas pedagógicas com o documento norteador vigente, assim como aprofundamento através da reflexão e diálogo.

Gráfico 2 – Relação entre concepção de criança e documentos norteadores



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Outro ponto importante, que está intrinsecamente relacionado com a concepção de criança, é o que diz respeito ao brincar na EI. O brincar é reconhecido e valorizado em todos os documentos da EI, no entanto existem certas diferenças que se relacionam com a concepção de criança apresentadas por Mello *et al.* (2016), como podemos ver no Quadro 4.

Reconhecendo a importância do brincar, as docentes responderam, no primeiro questionário, à pergunta 2, “qual a importância do brincar na EI?”. As respostas foram organizadas em UC, assim como no Quadro 1.

Quadro 4 - A importância do brincar EI

UNIDADE DE CONTEXTO	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
O brincar é o viver da criança, portanto, não há uma boa aprendizagem cognitiva, motora ou social, sem brincadeira.	P-1	1
A criança aprende brincando. Então o brincar NÃO pode ficar de fora!	P-2	1
A principal forma de se aprender. Sendo um grande facilitador na hora de apresentar algo novo.	P-3	1

O brincar está relacionado diretamente com o desenvolvimento da criança. É através das brincadeiras que as crianças podem desenvolver diversas capacidades.	P-4	1
O brincar desperta na EI o lúdico, a aprendizagem da forma que o Marco do Desenvolvimento da criança solicita.	P-5	1
Aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento e desenvolver capacidades como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, ou seja, conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos.	P-6	1
Contribui para o desenvolvimento psico-motor	P-7	1
As brincadeiras são elementos da cultura corporal que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos (motores, cognitivos, afetivos- sociais, culturais, dentre outros).	P-8	1
Trabalhar habilidades motoras, experimentar novas vivências.	P-9	1
Está diretamente ligado ao seu efetivo desenvolvimento em todos os aspectos.	P-10	1
É através do brincar que aprendem a desenvolver as habilidades de vida necessária. Como motora, cognitivo, afetiva e social.	P-11	1
É transformar e ser transformada por meio das brincadeiras e suas possibilidades de criação, invenção e aprendizagens.	P-12	1
Aprender com prazer e desenvolver a parte social e física.	P-13	1
Fundamental.	P-14	1
Necessário para que aconteça a plena formação do indivíduo.	P-15	1
É através das brincadeiras que a criança se desenvolve como ser pensante, aguça a curiosidade, a criatividade além da atenção e concentração.	P-16	1
O brincar evolui as concepções de mundo na Educação Infantil.	P-17	1

O brincar é a forma lúdica para a criança melhor entender...	P-18	1
Extremamente fundamental.	P-19	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Após a análise, foi possível observar que cada UC estava associada a uma forma de conceber o brincar na Educação Infantil. Foram elencadas, então, 3 categorias: “Brincar como meio para desenvolver a aprendizagem/habilidades”, “Brincar como cultura” e “Brincar como direito de aprendizagem”, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias da pergunta 2

CATEGORIA	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Brincar como meio para desenvolver a aprendizagem /habilidades	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P13, P14, P16, P18, P19	14
Brincar como cultura	P6, P8, P12, P14, P17, P19	6
Brincar como direito de aprendizagem	P15, P14, P19	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Com as categorias elencadas a partir das UC da pergunta 2, foi possível cruzá-las com os dados com a categoria “jogo/brincadeira” do quadro comparativo 3 apresentado por Mello (2016). Na comparação, a categoria “Brincar como meio para desenvolver a aprendizagem/habilidade” alinha-se com o RCNEI na medida que valoriza o jogo/brincadeira como meio para otimizar a aprendizagem cognitiva, motora e social. Em outras palavras a brincadeira é um recurso utilizado para alcançar um objetivo almejado, como reforça Brasil (1998, p.35):

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

No quadro 5, (categoria da pergunta 2) esta categoria apresentou uma frequência de 14 respostas, que equivalem, em termos percentuais, a 60,9% das respostas obtidas. Ou seja, uma parcela importante das docentes apresenta pensamentos alinhados ao RCNEI no que se refere à importância do brincar na EI. A categoria “Brincar como cultura” alinha-se com as DCNEIs, ao reconhecer a brincadeira como objeto “[...] na valorização do sujeito-criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e da criança como coprodutora de práticas brincantes no cotidiano escolar” (MELLO *et al.*, 2016). Ou seja, o brincar passa a ser uma forma de linguagem, uma forma da criança se expressar e assim conhecer a si, ao outro e a cultura na qual está inserida.

Esta categoria apresentou uma frequência de 6 respostas, que em termos percentuais correspondem a 26,1%.

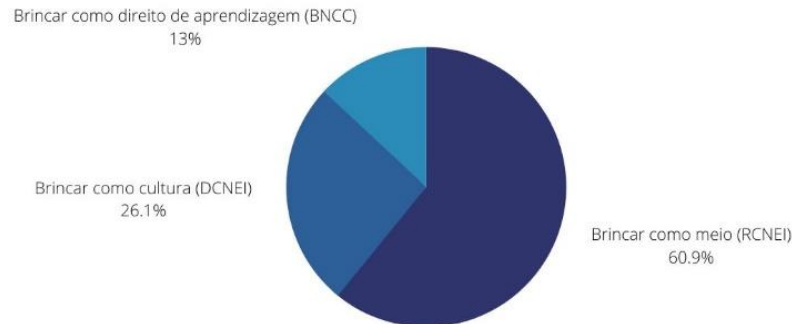
Na categoria “Brincar como direito de aprendizagem” o alinhamento ocorre em direção à BNCC que entende o brincar como direito de aprendizagem, ou seja, a brincadeira e o jogo são capitais culturais lúdicos que devem ser garantidos às crianças (MELLO *et al.*, 2016). Para isso, é imprescindível conhecer a criança, sua individualidade, sua história de vida, seu contexto familiar, suas histórias e brincadeiras favoritas, entrar no mundo da criança. Isso significa ser flexível e criativo, estar disposto a mudar o roteiro ou reformulá-lo a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Esta categoria obteve uma frequência de apenas 3 respostas, representando um percentual de 13,0%.

No gráfico 3 estão representadas as categorias da pergunta 2, sobre a importância do brincar na EI, relacionadas com os documentos correspondentes, conforme descrito anteriormente, e seus respectivos resultados.

Os resultados encontrados no Plano Curricular demonstram que, apesar da BNCC ser o documento mais utilizado para orientação das práticas pedagógicas, as respostas obtidas através do questionário 1 não convergem, em sua maioria, com seus pressupostos. Os resultados revelaram que muitas docentes ainda possuem um discurso mais alinhado ao RCNEI, no que tange a concepção de criança e ao brincar.

Gráfico 3 – Relação entre o brincar e os documentos norteadores



Fonte: Banco de dados da pesquisa

6.2 Plano Didático

A segunda etapa do planejamento integrado, o plano didático possui função mediadora entre os planos curricular e pedagógico, sendo responsável por tratar da planificação, organização e avaliação, bem como assegurar a prática de projetos considerando as realidades regionais e os projetos que emergem do próprio contexto escolar (SOUZA, 2009). Neste plano atuam os educadores das secretarias de educação, ao propor projetos alinhados com o plano curricular e em consonância com as peculiaridades de cada contexto regional.

Nesse sentido, comprometidos com a inteireza dos processos, sabedores da relevância de cada instância para o sucesso do planejamento integrado, seguiremos a discussão iniciada no plano curricular no sentido de desvendar o perfil etário das docentes e se esse resultado estaria relacionado com os resultados obtidos no plano anterior, bem como analisar a forma com que o planejamento integrado está sendo oportunizado.

Para tanto, apresentaremos os resultados obtidos através do questionário 1, “há quanto tempo atua na Educação Infantil (pré-escola)?”, que foram os seguintes: 7,7% das docentes atuam até 1 ano, 30,8% das docentes atuam entre 1 e 5 anos e 53,8% atuam entre 5 e 10 anos na Educação Infantil, conforme o Gráfico 4.

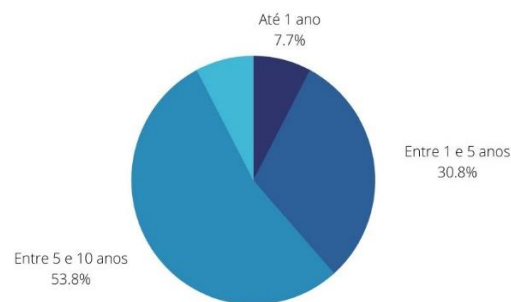
Como visto, pouco mais da metade das professoras atuam na Educação Infantil por um período entre 5 e 10 anos, demonstrando sua experiência na etapa de ensino. No entanto, é

preciso pensar a respeito da formação destes docentes, quem são, há quanto tempo passaram pela formação inicial, eles têm acesso a formação continuada ou recebem algum incentivo para tal?

Segundo Moyses e Collares (1997) *apud* Brum (2020, p.29),

Existe um distanciamento singular entre a formação inicial do professor e sua atuação prática diante das demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Esse cenário reafirma a necessidade de uma educação contínua em serviço, uma vez que, além de fornecer conhecimento e de corrigir distorções do processo inicial, isso também contribuirá para uma reflexão de mudanças nesses cursos.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Esse distanciamento entre a formação profissional inicial e o que se espera que seja feito na prática se evidencia nos apontamentos feitos no plano curricular e se confirmam no plano didático na medida que a formação inicial da maior parte das docentes é, no mínimo, anterior à BNCC (2017). Dizemos no mínimo, pois a pergunta se refere ao tempo de atuação e não ao tempo de formação, logo, um docente pode atuar na Educação Infantil há 10 anos, mas ter realizado sua formação inicial há 15, por exemplo.

Diante disso, fica evidente a necessidade de se promover ações que visem a formação continuada das docentes buscando o alinhamento com os documentos norteadores da Educação Infantil. Essa formação, no entanto, precisa dar voz às professoras e necessitam ser sensíveis às suas demandas.

Durante a Semana Pedagógica da Educação Infantil as docentes participaram de duas palestras, abertas para perguntas ao final, um encontro destinado ao debate acerca dos temas abordados e inquietações outras, um encontro destinado à produção de um planejamento elaborado coletivamente e por fim, a apresentação do trabalho em seminário.

Os participantes elogiaram muito o formato do evento, especialmente porque puderam participar ativamente, e nesta ação dialógica se construiu conhecimento, como podemos observar na transcrição a seguir.

Olha só, eu acho assim, é muito bom ouvir os colegas, né? Porque às vezes a minha dúvida, o meu medo, o meu problema na prática é igual ao do outro. E eu vi muita gente falando de muitos trabalhos que deram certo, né? E, mas às vezes a gente não gosta muito de falar do que dá errado, né? Mas o pessoal falou, e me ajudou muito mesmo nas inseguranças que as vezes eu sinto. (P-1)

Eu acho que vai ser bom para todo mundo, a partir desse momento todo mundo vai crescer muito. Essa troca assim fantástica e eu estou muito feliz de saber que no meu município tem tantas pessoas assim, tão inteligentes, que eu sou tão capaz, né? Então, está me acrescentando muito. Estou muito feliz. Obrigado por esse momento! (P-20)

Nesse sentido, as secretarias de educação, como integrantes do plano didático, responsáveis por planejar, organizar e avaliar, devem fomentar ações formadoras que privilegiem o diálogo e a interação entre as docentes, a fim de promover o alinhamento das propostas pedagógicas e o conhecimento.

O segundo tema fundamental a ser abordado no plano didático, e cerne deste trabalho, é o planejamento. Planejar é o ato de organizar um plano, um roteiro, ou simplesmente um ato de programar.

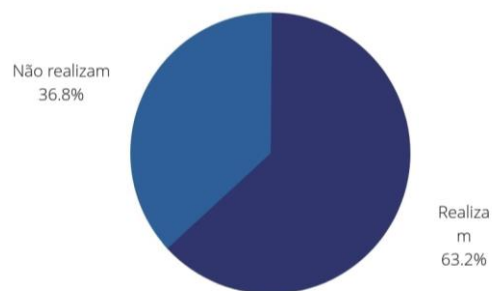
Quando pensamos em educação, para além da definição do que é planejar, precisamos considerar de que forma o planejamento é realizado, se de forma individual, em parceria com colegas da mesma área de conhecimento ou se de forma integrada, abrangendo outras áreas do conhecimento.

A partir deste momento discutiremos sobre como o planejamento docente está ocorrendo na etapa da Educação Infantil no município de Itaguaí/RJ, de forma integrada ou não, e quais as possibilidades e impossibilidades para a implementação deste modelo de planejamento.

Para isso, apresentaremos os dados coletados através do questionário 1 e das transcrições advindas da “Semana Pedagógica da Educação Infantil”. A primeira questão levantada acerca do planejamento docente foi quanto ao planejamento das ações pedagógicas entre professoras de educação física e generalistas. As docentes foram assim questionadas:

“professora de educação física, seu planejamento é realizado em parceria com professoras generalistas?” e “professora generalista, seu planejamento é realizado em parceria com professoras de educação física?”. A maioria das professoras, 63,2%, responderam que sim, 36,8% responderam que não realizam seu planejamento em parceria com professoras de outra área do saber, como pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Planejamento de ações pedagógicas entre professoras de EF e generalistas



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Os resultados oriundos da pergunta referente ao gráfico 5 nos instigaram a buscar entender como o planejamento integrado é realizado por estes 63,2% das docentes que afirmam realizar o planejamento integrado com outras áreas do conhecimento. Para tanto, foi oportunizado às docentes, durante a semana pedagógica, um espaço aberto ao diálogo, a troca de conhecimentos, ao compartilhar dificuldades e ampliar o olhar sobre as possibilidades.

Nesta ocasião as docentes foram questionadas sobre a forma com que realizam o planejamento, quais as estratégias utilizam e quais as dificuldades enfrentam para realizá-lo. Alguns deles relataram que realizam seus planejamentos de forma integrada com outras professoras de outras áreas do conhecimento em conversas rápidas pelo corredor ou durante a aula que deveria estar sendo ministrada, como relata uma das professoras.

Então, essa era a minha grande dificuldade, por quê? Porque a atividade complementar (AC) sempre foi muito limitado, né? E assim, o AC quarenta minutos, aí esse tempo que era do professor, é o tempo que eu estou pegando o meu aluno na sala de recursos. E aí esse tempo que eu estou levando ali na sala de recurso eu não tenho como sentar com o professor. Então, às vezes eu tinha que tirar dez minutos ou cinco minutos ou tempo de eu levar para poder conversar com o professor, pra gente traçar essa linha de trabalho. (P- 4)

No relato a seguir a docente afirma que não há um momento com dia e horário determinado para planejar coletivamente, e que o mesmo é realizado na sala das professoras ou nos corredores. Ela ressalta ainda que, apesar de conversar com a professora de educação física eles não planejam coletivamente.

Então, lá na escola a gente se faz assim, um planejamento integral. Tem a equipe do Pré-II, a equipe do Pré I. O que nós fazemos? A gente se encontra nos corredores, na sala das professoras. Quando a gente chega cedo a gente conversa, né? Sobre a as nossas aulas que nós vamos dar. (P-21)

Há, ainda, outra forma utilizada pelas docentes para elaborar seu planejamento integrado, que é durante seu tempo “livre”, ou seja, além da sua jornada de trabalho que inclui 1/3 destinado ao planejamento. Estes momentos podem acontecer imediatamente antes ou depois de sua jornada de trabalho ou até mesmo nos finais de semana, através de plataformas digitais, como os relatos da P-4 e P-20.

E assim, às vezes vai pro WhatsApp né? Fora do horário de trabalho essa é a realidade. E fala com um e fala com outro. E às vezes você fala com uma, fala com a outra, ela não consegue isso. E foto, eu posto daqui registra daqui registra de lá e tu vai ficando doida com a gente, é tanta coisa. (P – 4)

Eu tento chegar mais cedo, entendeu? Pra conversar com as professoras das turmas que eu pego, assim, você começa sete e meia? Aí a gente chega um pouquinho mais cedo aí elas passam pra mim toda a dificuldade que a turma está tendo e eu tento montar uma aula em cima dessa dificuldade pra tentar ajudar. E o WhatsApp também, entendeu? Então a gente tem toda uma troca e assim é fantástico porque depois **no final de semana** a gente faz uma avaliação(P-20).

Ao analisar as falas das docentes observamos a existência de certa dificuldade para planejar coletivamente, no entanto, observamos também seu comprometimento com a criança e com a garantia de seu desenvolvimento pleno que o faz doar seu tempo para exercer atividades trabalhistas. Isso é louvável, porém, para outros essa não é uma alternativa viável, seja por sua rotina de trabalho, seja por acreditar que essas demandas devem ser atendidas dentro da sua carga horária de trabalho, como previsto em lei.

Eu acho assim, muito legal, né? Conseguir falar com outro pelo WhatsApp, chegar mais cedo na escola. Assim, não é a minha realidade e nem a realidade de muitas professoras que eu conheço, porque eu dou quarenta horas no Rio

(de Janeiro) e a minha matrícula aqui em Itaguaí. Então eu tenho vinte e seis tempos lá mais uns dez tempos aqui e eu nem pego complementação. Eu acho que esse horário de reunião de professor de juntar objetivos planejar e tentar alcançar atingir uma meta tem que ser um horário reservado na escola. (P-1)

Ora, em Itaguaí as docentes têm garantido o seu direito a 1/3 da sua carga horária, destinada ao planejamento ou ao Atividade Complementar (AC), como é mais conhecido. No entanto, no dia a dia do fazer pedagógico este parece não ser suficiente, por quê? Em outro relato docente ela descreve a rotina de outro colega de trabalho que não consegue estar presente em momentos fora do seu horário de trabalho e ao final indica a possível causa desses desencontros, a incompatibilidade do AC.

Aí, ele sai de lá vai pra uma academia, se não me engano, enfim, muitas atividades a gente não consegue. E ele tem filho fora dali ele treina, enfim, muitas atividades que sobrecarregam esse outro professor. Então assim, os raros momentos que nós temos quando ele vai entregar e a gente troca um feedback. Depois raramente. Porque quando dá pra gente fazer essa troca é ali que acontece. Do contrário **os nossos ACs não batem**, né? (P-3)

Esse é o ponto chave, “os nossos ACs não batem”. As docentes de Itaguaí possuem seus tempos de planejamento garantido, e isso é ótimo, no entanto, a forma como este está sendo oportunizado está se apresentando como um fator antagônico ao planejamento integrado na medida que não favorecem os encontros e o diálogo.

Atualmente, a garantia do horário de planejamento está vincula às aulas de educação física, bem como à sala de leitura e informática, o que além de promover os desencontros (não apenas entre estes, mas também entre os demais generalistas), promove também a exclusão destes profissionais de momentos como a reunião de pais e responsáveis, pois a estes é imputada a garantia do AC.

Durante a semana pedagógica uma docente destacou a falta que os momentos de interação pedagógica e diálogo fazem, bem como o papel de instâncias superiores no que tange a organização pedagógica que visa a garantia do tempo para planejamento integrado entre as docentes.

Eu sinto falta desses momentos eu acho que o próprio sistema assim está organizando de uma forma que dificulta esse diálogo entre a gente, entendeu? (P-8)

Corroborando com o relato da docente P-8, Fazenda (2012) afirma que, as marcas da professora bem-sucedida são o gosto pelo conhecimento, o compromisso com seus alunos e a solidão. Solidão, pois, “[...] apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, defronta-se, quase sempre, com sérios obstáculos de ordem institucional” (FAZENDA, 2012, p. 49),

Segundo as DCNEI (2010), as “[...] instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo [...] que assegurem: a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Entenda-se por instituições de Educação Infantil as instâncias atuantes nas secretarias de educação, responsáveis por prever condições para o trabalho coletivo em âmbito estadual ou municipal, e as instâncias locais representadas pelas unidades escolares responsáveis por aplicar a proposta apresentada pelas secretarias, adequando-os a sua realidade, quando necessário.

Aqui vemos um entrelaçar entre o plano didático e plano pedagógico, o plano didático, como responsável por tratar da planificação, organização e avaliação, deve avaliar a proposta de planejamento vigente através da escuta ativa e do diálogo com o plano pedagógico. As vozes dos agentes do plano pedagógico precisam, necessariamente, ser ouvidas e consideradas pois, são eles quem conhecem as potencialidades e fragilidades deste formato de AC.

Esses mesmas docentes que buscam novas estratégias como as que já foram citadas anteriormente: encontros rápidos pelos corredores ou sala das professoras, encontros fora do horário de trabalho através de plataforma digital, aos finais de semana ou até mesmo durante parte das aulas, também vislumbram ações mais contundentes como forma de solucionar as fragilidades encontradas.

Para tanto, surge como alternativa o retorno do Centro de Estudos, dia dedicado a formação continuada e/ou planejamento integrado. Uma das docentes participantes da semana pedagógica relatou sua experiência no período, ressaltando que o planejamento integrado entre áreas de conhecimento distintas era realizado, porém, apenas entre as docentes com maior afinidade.

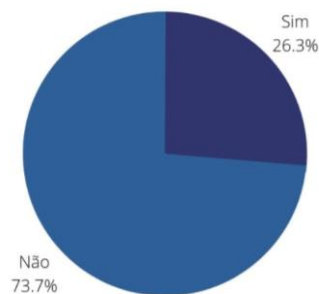
Eu lembro que quando eu entrei em Itaguaí a gente conseguia sentar mais pra conversar, a gente tinha mais esse contato. Aí, depois que acabou isso (Centro de Estudos) a gente acabou ficando disperso mesmo. Me lembro que eu não eu conseguia fazer (planejamento) com algumas professoras, né? Fazia com

as que eu tinha mais liberdade. Tinham algumas que me acompanhavam na aula, então a gente conseguia trocar mais. Mas eu lembro que teve um período que tinha esse planejamento coletivo. Agora não lembro quanto tempo tem isso. Faz tempo. Tem bastante tempo que eu não pego e isso facilitava também o nosso planejamento. (P-8)

Como sugestão das docentes, o Centro Estudos aconteceria quinzenalmente ou mensalmente e o dia da semana ficaria sob a autonomia de cada unidade escolar a fim de contemplar o maior número de docentes possível, em especial aqueles que não estão todos os dias nas unidades. Esta ação promoveria a melhora na comunicação, outro ponto destacado como uma fragilidade para o planejamento Integrado.

Esta fragilidade é confirmada com a resposta das docentes ao questionário 1, quando indagados quanto ao planejamento coletivo. 73,7% das professoras de educação física e generalistas responderam que não conseguem se reunir com todos as professoras para planejar as ações pedagógicas coletivamente e 26,3% responderam que conseguem se reunir com as professoras, conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 - Planejamento coletivo



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Outra sugestão, realizada durante a semana pedagógica, para promover o planejamento integrado foi antecipar a entrada das docentes em 30 minutos, sendo este o período diário destinado ao planejamento coletivo.

Em data posterior a Semana Pedagógica da Educação Infantil, esta forma de organização do planejamento foi implementada, oportunizando encontros diários de 30 minutos. Ou seja, a secretaria de educação (plano didático) está prevendo condições para que o planejamento integrado aconteça.

Ainda que com um tempo reduzido, as docentes (plano pedagógico) possuem um tempo destinado ao planejamento integrado. Sabendo que o planejamento integrado deve funcionar de forma articulada e constante, é preciso garantir que todos os planos desenvolvam suas ações em plena sincronia. O não funcionamento de um dos planos irá sobrecarregar os demais e poderá comprometer uma parte, senão todo o processo.

Sendo assim, é preciso considerar como o tempo de planejamento coletivo está sendo gerido no plano pedagógico a partir desta nova realidade. Nesse sentido, no segundo semestre de 2022, após a semana pedagógica, foi aplicado o 2º questionário com o objetivo de analisar os desdobramentos da semana pedagógica. Uma das questões levantadas foi sobre as facilidades ou dificuldades encontradas para planejar coletivamente.

As respostas obtidas foram organizadas em UC e apresentadas no quadro 6. O 2º questionário foi dirigido apenas às docentes que concluíram a semana pedagógica, atendendo aos critérios de 75% de presença nos encontros, entrega e apresentação do trabalho produzido em grupo.

Quadro 6 - Facilidades ou dificuldades para planejar coletivamente

UNIDADE DE CONTEXTO	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
A reunião com as professoras de EI que não aconteceu por falta de compatibilidade de tempo.	P-1	1
A falta de tempo	P-4	1
O planejamento coletivo contribui de forma positiva para a escola. Ao planejar coletivamente as professoras equipe pedagógica compartilham conhecimentos e podem elaborar estratégias pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança. As dificuldades encontradas foram a falta de tempo e alguns momentos de divergência de visões e ideias.	P-8	1
Os horários não batem, tudo muito corrido. AC DE PROFESSOR ELES NEM APARECEM.	P-11	1
Nenhuma	P-14	1
Foi bom porque todos as professoras		1

estavam envolvidos com a atividade, somente quem era bastante comunicativo não deixava os demais falar.	P-17	
Na verdade, a facilidade foi que todos os integrantes estavam com pleno domínio sobre o tema. Entretanto, a dificuldade ficou por conta da falta da familiaridade, de alguns, com relação à tecnologia.	P-19	1
A interação do grupo	P-20	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Com base nas unidades de contexto, as categorias foram elencadas da seguinte maneira: Falta de tempo, Não identificou facilidades ou dificuldades e Não se aplica, que podem ser apreciadas no quadro 7. A categoria “falta de tempo” apresentou uma frequência de 4 respostas, seguido pela “não identificou facilidades ou dificuldades” com a frequência de 1 resposta e por fim a categoria “não se aplica” com a frequência de 3 respostas.

Quadro 7 - Categorias do quadro 6

CATEGORIA	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Falta de tempo	P-1, P-4, P-8, P-11	4
Não identificou facilidades ou dificuldades	P-14	1
Não se aplicam	P-17, P-19, P-20	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Nesta categoria encontram-se as respostas que não se referem a pergunta realizada e por esse motivo não serão aparecidas na discussão assim como a categoria que “não identificou facilidades ou dificuldades” por não ser relevante para a discussão realizada.

Mantendo, então, a discussão na categoria “falta de tempo”, observamos que apesar da ação do plano didático em oportunizar um tempo para realização do planejamento coletivo, as docentes ainda relatam que falta tempo e a incompatibilidade de horário são uma barreira para a realização de um planejamento coletivo efetivo. Por outro lado, a docente P-11 além de reforçar a incompatibilidade de horários e o tempo “corrido”, revela, com certa indignação, ao denunciar a ausência de professoras no horário destinado ao planejamento (AC).

Ora, ressaltamos aqui que coordenação pedagógica e direção se encontram no plano pedagógico, sendo este último o responsável por assegurar que os demais agentes do plano pedagógico cumpram com seus deveres laborais de modo a não interferir negativamente na rotina da escola tão pouco sobrecarregar outros agentes. Ou seja, ainda que o tempo para que o planejamento integrado esteja sendo oportunizado, se o mesmo não for realizado a contento comprometerá todo o processo.

É nesse complexo contexto, repleto de nuances interdependentes que exigem comprometimento, diálogo e cooperação que o planejamento integrado precisa acontecer. Existem muitos ajustes, alguns que exigem menor esforço e outros que demandam maior esforço para superar as barreiras e os desafios postos.

Até aqui buscamos compreender como o planejamento integrado acontece no município de Itaguaí/RJ de forma institucional. No plano pedagógico analisaremos pedagogicamente de que modo esta integração acontece.

6.3 Plano Pedagógico

Na terceira etapa do planejamento integrado está o plano pedagógico. Nele estão as professoras responsáveis por desenvolver projetos locais, que emergem do contexto escolar e os projetos elencados em nível regional (plano didático), além de planificar, organizar e avaliar suas ações pedagógicas na sua área de conhecimento fundamentadas nos planos curricular e didático. Aqui, a coordenação pedagógica é responsável por articular e intermediar o diálogo entre a equipe.

Neste plano serão abordados temas pertinentes ao planejamento docente, sem descartar as discussões realizadas nos planos anteriores, o que seria impossível, dada a interrelação que possuem. A ênfase, portanto, estará sobre os fazeres pedagógicos das professoras no que tange as possibilidades ou impossibilidades para realizar o planejamento integrado e sobre o brincar.

Iniciaremos este tópico com um dos temas que permeiam toda Educação Infantil, independente da área do conhecimento, que é o brincar. O brincar é quase sinônimo de movimento quando se trata de criança. É através do movimento que a criança se expressa e dialoga com o mundo, se desenvolvendo autônoma e criticamente (COSTA, 2015), e por isso, o se movimentar deve ser indissociável da Educação Infantil.

Considerando tamanha relevância buscamos entender, através da análise dos dados da pesquisa, como, onde e quando o brincar é oportunizado na Educação Infantil no município de Itaguaí. Para tanto, nos debruçamos sobre as respostas obtidas no questionário 1 com a seguinte questão, “que tipos de jogos e brincadeiras utiliza com seus alunos?” (pergunta 3). As UC foram organizadas a partir da frequência das respostas, como podemos ver no quadro 8.

Quadro 8 - Tipos de jogos e brincadeiras utilizados com as crianças

UNIDADE DE CONTEXTO	PROFESSORAS	FREQUÊNCIA
Jogos de imitação/ faz de conta	P1, P2, P3, P6, P8, P15	6
Cantiga de roda	P2, P8, P10, P13, P15, P16, P17, P18, P19	9
Contação de histórias	P3, P7	2
Circuitos motores, estafetas	P1, P9, P13, P19	4
Parquinho	P5, P7	2
Jogos populares	P2, P3, P8, P9, P10, P11, P12, P16, P17, P18	10
Jogos pedagógicos (dominó, massinha, blocos lógicos, bingo)	P2, P3, P4, P5, P7, P15	6

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A partir das unidades de contexto da pergunta 3, foram elencadas categorias como resultado do agrupamento das UC de acordo com as características dos próprios jogos e brincadeiras apresentadas. São elas: Jogo simbólico, Jogos e brincadeiras da cultura corporal de movimento, Jogos com material concreto e Brincadeira cantada conforme o quadro 9.

Com a categorização é possível observar, através da frequência das respostas, que os jogos e brincadeiras relacionados a cultura corporal de movimento são mais explorados pelas docentes, seguido pela brincadeira cantada e posteriormente, empatados na terceira colocação, o jogo simbólico e o jogo com material concreto.

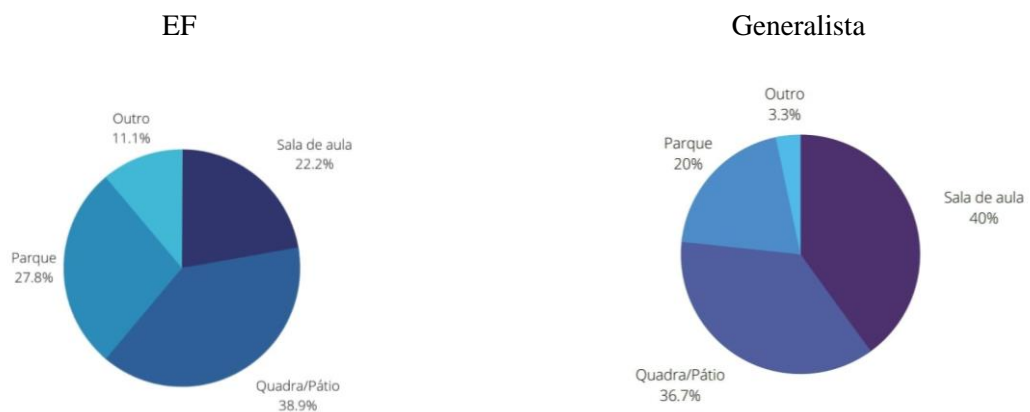
Quadro 9 - Categorias da pergunta 8

CATEGORIA	PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Jogo simbólico	P1, P2, P3, P6, P8, P15	6
Jogos e brincadeiras da cultura corporal de movimento	P1, P2, P3, P8, P9, P10, P11, P12, 13, P16, P17, P18, P19	13
Jogos com material concreto	P2, P3, P4, P5, P7, P15	6
Brincadeira cantada	P2, P8, P10, P13, P15, P16, P17, P18, P19	9

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quanto aos espaços utilizados para a realização dos jogos e brincadeiras as docentes responderam a seguinte pergunta objetiva do questionário 1: “qual espaço utiliza para a realização de jogos e brincadeiras?”. Os dados encontrados mostram que professoras de educação física e generalistas utilizam todas as áreas disponíveis na escola para jogos e brincadeiras, apresentando percentuais aproximados quando comparados à utilização do parque/pátio e o parque. Em contrapartida, 22,2% das professoras de EF dizem utilizar a sala de aula, contra 40% das professoras generalistas, apresentando uma diferença de 17,8%.

Na opção “outros” As docentes relatam utilizar os corredores da escola e/ou refeitório, como apresentado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Utilização de espaços para jogos e brincadeiras

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

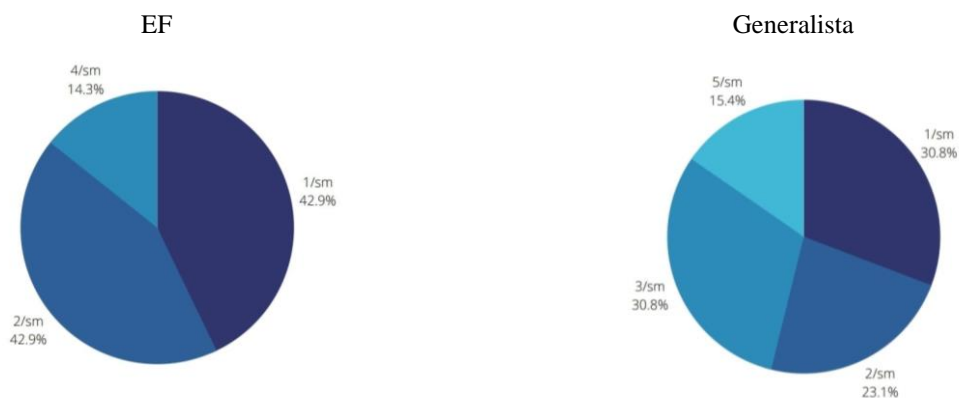
Tratamos até aqui sobre como e onde o brincar é oportunizado por professoras da Educação Infantil, no entanto, não podemos deixar de tratar sobre a frequência com que o brincar é oportunizado, em especial em área externa. Quanto a isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) ressalta que a aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula e recomenda que as crianças brinquem, no mínimo por uma hora, ao ar livre para que possam se desenvolver plenamente. E alerta sobre o risco de empobrecimento do repertório de experiências das crianças privadas de brincar ao ar livre, destacando o importante papel da escola como espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas.

Nesse sentido, as docentes responderam ao seguinte questionamento: “com que frequência semanal sua turma utiliza a área externa para brincar?”, conforme o gráfico 6. Entenda-se qualquer lugar fora da sala de aula.

As professoras de educação física relatam utilizar a área externa com uma frequência semanal entre 1 e 2 vezes por semana, representando o percentual de 42,9% cada, contra 14,3% que utilizam 4 vezes por semana. No entanto, é importante salientar que cada turma possui 2 tempos de educação física por semana, podendo acontecer no mesmo dia ou não, o que influencia na resposta das docentes em questão.

As professoras generalistas relatam utilizar a área externa com uma frequência semanal de 1 vez por semana 30,8%, 2 vezes por semana 23,1%, 3 vezes por semana 30,4% e 5 vezes por semana 15,4%, como demonstrado no gráfico 8.

Gráficos 8 – Frequência de utilização da área externa



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No município de Itaguaí, as professoras de educação física possuem uma carga horária semanal de 16 horas, sendo 10 tempos destinados ao trabalho com as crianças e 6 para planejamento. Dessa forma, é possível cumprir em um ou dois dias suas obrigações pedagógicas com as turmas, o que impacta diretamente na frequência de utilização dos espaços por parte desta profissional.

Ou seja, a frequência semanal de utilização da área externa por professoras de educação física não atende a demanda preconizada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), dada sua demanda trabalhista e a organização curricular que sugere 2 tempos de aula de 45 minutos para pré-escola por semana.

Por outro lado, as professoras generalistas, possuem uma carga horária de 25 horas semanais e estão todos os dias nas unidades escolares, ausentando-se apenas nos horários destinados ao planejamento, momento em que as crianças estão com outras professoras.

Nesse sentido, visando a garantia do desenvolvimento pleno das crianças, como preconizado pela Sociedade Brasileira de Pediatria e pelos documentos norteadores da Educação Infantil, considerando as especificidades do currículo, bem como dos profissionais atuantes neste seguimento, seria interessante que as ações pedagógicas realizadas por todas as professoras da Educação Infantil fossem articuladas. A coordenação pedagógica, como agente responsável por esta articulação, deve considerar as questões levantadas, bem como as contribuições das docentes da equipe. Dessa forma, as docentes seriam aliadas nesse trabalho, em especial a professora generalista pois está todos os dias em contato direto com as crianças.

No entanto, os dados encontrados apontam que apenas 15,4% das generalistas levam suas turmas para área externa 5 vezes por semana, o que ainda representa uma parcela pequena de docentes. Não estamos defendendo que a professora generalista deve exercer as funções da professora de educação física, antes, acreditamos em ações articuladas que oportunizem momentos diários de vivência em área externa. Para isso o diálogo se faz uma ferramenta imprescindível, tanto quanto a participação da coordenação neste processo de integração.

É importante salientar que, as professoras da Educação Infantil, em suas distintas áreas do conhecimento não devem restringir suas atividades a um espaço específico, embora pelas características das atividades acabem por utilizar mais um espaço do que outro. O gráfico 5 representou bem essa questão demonstrando que professoras generalistas utilizam mais a sala de aula do que as professoras de educação física, 40% contra 22,2% respectivamente.

Contudo, ao cruzarmos o gráfico 5 com as informações obtidas no gráfico 6, que trata da frequência de utilização da área externa, constatamos que apesar da área externa apresentar um percentual aproximado sobre ser utilizada ou não, a frequência com que ela é utilizada revela a fragmentação que ainda existente no contexto escolar. No gráfico 6, observamos que as professoras de educação física, em sua maioria, utilizam a área externa entre 1 e 2 dias. Considerando que sua carga horária pode ser realizada em 1 ou 2 dias, isso significaria utilizar este espaço em todos os dias de trabalho. Já as professoras generalistas, apesar da carga horária mais extensa e se fazendo presente todos os dias da semana, relataram utilizar a área externa com maior frequência entre 1 e 3 dias.

A BNCC (2017) apresenta o brincar como, além de eixo estruturante, um direito de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil que deve ser oportunizado em diversos tempos e espaços, seja em sala de aula pela professora de educação física ou no pátio pela professora generalista.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Não é o espaço que determina a área do conhecimento, mas o conhecimento na relação com o espaço. Uma professora de educação física pode utilizar como recurso o quadro, um vídeo, a construção de materiais em sala e isso não muda a especificidade da sua área de conhecimento, assim como uma professora generalista pode utilizar a quadra, o pátio ou o parquinho como recurso para suas aulas. Durante a semana pedagógica uma professora relatou um pouco da sua rotina de aula e como utiliza os espaços de forma diversificada.

Aqui que nós estamos para as crianças, né? Eu gosto, assim, de musicalizar as minhas aulas. Tanto na sala de aula quanto no pátio, no corredor, eu mostro a ele instrumentos musicais e é claro que tem alunos que de início não absorvem aquela sua proposta, mas eles vão aos poucos se conscientizando e vão fazendo parte do grupo (P-21).

Portanto, como vimos, para garantir que as crianças tenham acesso diário à área externa, ou ao ar livre, se faz necessário que as ações pedagógicas sejam articuladas de modo a garantir um espaço privilegiado para explorar e vivenciar novas e significativas experiências. Ou seja, professoras da Educação Infantil precisam, com o auxílio da coordenação, articular suas ações

pedagógicas, os tempos e espaços a serem utilizados, bem como a frequência com que serão utilizados. Como ressalta as DCNEI (2010, p.20).

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e **externos** às salas de referência das turmas e à instituição (Grifo nosso).

O segundo ponto a ser analisado é o planejamento. Abordamos este tema no plano didático sob a perspectiva institucional, no plano pedagógico, o enfoque será na perspectiva pedagógica, pensando em como as professoras organizam e articulam suas práticas integradas.

Como apresentado anteriormente (tópico 6.2), os encontros docentes ocorrem com certa informalidade na correria do dia a dia, pelos corredores, nos intervalos entre uma aula e outra ou até mesmos fora do horário de trabalho. Pela própria característica desses encontros, de modo geral, não são realizados registros formais da tentativa de realizar um planejamento integrado, ficando apenas nos ditos orais, como ressalta a P-14.

P-20 é uma excelente professora de educação física e ela está sempre aberta. Ela sempre vem e procura perguntar “o que vocês estão fazendo pra gente poder também trabalhar juntos?” Então, assim, no papel não, mas no oral nessa troca mais próxima, sim. (P-14)

O planejamento integrado exige que cada docente transcenda sua área de conhecimento, reconheça seus limites e esteja aberto às contribuições de outras áreas do conhecimento (JAPIASSÚ, 1976, p.26). Estar aberto às contribuições não significa renunciar às peculiaridades de cada área de conhecimento, antes, significa identificar aproximações entre cada uma a fim de solucionar uma demanda comum.

Essa é uma das principais características do planejamento integrado, aglutinar as áreas do conhecimento a partir da análise e julgamento de seus esquemas conceituais (JAPIASSÚ, 1976, p.32). Portanto, não é possível falar em planejamento integrado quando uma área do conhecimento busca se “adequar” para atender a demanda de outra área.

Nesse sentido, o planejamento integrado é uma via de mão dupla em que duas ou mais áreas do conhecimento buscam a integração, passando previamente por processos que

envolvem a análise e comparação entre os esquemas conceituais de cada área do conhecimento, a fim de orientar as ações articuladas entre si.

No relato da docente P-8, identificamos esta troca entre as áreas do conhecimento, ainda que intuitiva,

“Ah, estou percebendo que o aluno está diferente, a turma... Está acontecendo alguma coisa?” Então, as vezes ela perguntava assim, “o que você está dando?” A gente tentava inserir o desenho, às vezes, nos dias com a letrinha que eles estão fazendo, vai correr ao outro lado da quadra e desenhar a letra A. Ou então vai lá e pega a letra A. A gente fazia junto em contação de história também. Então, às vezes eu me enfiava dentro do planejamento da professora e às vezes ela também fazia comigo. Mas não eram com todas não. Eu não consegui nem todos tinham essa liberdade. (P-8)

Todas as ações voltadas para o planejamento integrado são válidas, no entanto, não podemos deixar de destacar que todas as áreas de conhecimento devem possuir o mesmo status, uma não deve se sobrepor a outra, mesmo que em determinado projeto a intervenção de uma seja maior, ainda assim, o status deve ser o mesmo.

No planejamento integrado as áreas do conhecimento devem ser interdependentes e complementares, cooperando entre si visando alcançar um objetivo comum, excluindo toda e qualquer a tendência à hierarquização (Lenoir, 2005, p. 57).

Ao analisar os dados discutidos no plano curricular observamos que a maior parte das docentes participantes da pesquisa estão alinhados com o RCNEI (1997), documento que apresenta a concepção de criança pautada na psicologia, uma visão de caráter instrumental sobre o corpo e o movimento, e da brincadeira e dos jogos como meio para alcançar algum objetivo, em geral cognitivo. As características deste documento, embora tenha sido pensado para o desenvolvimento integral da criança, revelam a distinção entre corpo e mente, onde a cognição possui lugar privilegiado em relação ao corpo.

Durante a semana pedagógica uma professora de educação física confirma isto com a seguinte colocação:

Eu tento chegar mais cedo, entendeu? Para conversar com as professoras das turmas que eu pego. Aí, elas passam pra mim toda a dificuldade que a turma está tendo e eu tento montar uma aula em cima dessa dificuldade pra tentar ajudar. (P-20)

Está claro o comprometimento da docente em questão com o desenvolvimento das crianças, no entanto, é preciso refletir como esta relação está acontecendo. O planejamento integrado, como dito anteriormente, é uma relação de cooperação entre duas ou mais áreas de conhecimento, essa troca é mútua. Quando uma área do conhecimento se propõe a assumir uma função auxiliadora para outra área do conhecimento ela está assumindo uma função secundária, ela está servindo a outra área.

Esse papel de disciplina auxiliadora ou secundária é muitas vezes ocupado pela Educação Física, resultado da visão cartesiana que faz distinção entre corpo e mente, atribuindo maior valor às áreas do conhecimento que “cuidam” da cognição em relação as que “cuidam” do corpo.

Ouso afirmar que há uma ruptura entre o plano curricular, que prevê em seus documentos que o planejamento seja coletivo, garantindo a indivisibilidades das dimensões humanas, e o plano pedagógico, que apesar das tentativas, e certas garantias, não conseguem implementar, de fato, o planejamento integrado em suas ações pedagógicas.

A respeito da função mediadora entre os planos curricular e pedagógico que o plano didático possui, Lenoir (2005) o destaca como sendo o plano responsável por elaborar modelos ou projetos didáticos considerando as demandas do plano pedagógico. A dificuldade encontrada por professoras da Educação Infantil seria, então, um reflexo da falta de propostas integradoras oriundas do plano didático?

Não estamos dizendo que há falta de propostas, mas sim, falta de propostas integradoras que contemplem as áreas do conhecimento atuantes na Educação Infantil de forma clara e direcionada. De modo a não deixar dúvidas para a docente que, por vezes, não possui uma formação inicial voltada para um currículo integrado e que apresenta dificuldade para formalizar uma proposta integrada.

O relato a seguir é da P-3, participante da semana pedagógica. Ela dá seu depoimento acerca da elaboração do planejamento integrado que foi realizado em parceria com professoras de educação física e generalistas, e destaca as dificuldades e os benefícios de se elaborar o planejamento integrado, que será mais detalhado em seguida.

Mas trabalhar em conjunto é sempre meio assim, difícil a princípio. Porque são pessoas, sete pessoas, de lugares diferentes com idades, pensamentos,

bagagens diferentes e tentando colocar tudo isso em meia hora em um único papel. Isso, assim, apesar de muito difícil também era interessante, porque enquanto eles iam falando ali algumas ideias nós estávamos focados numa área, mas eles iam dando ideia. E o seguinte, “por que que eu não pensei nisso?” [...] “gente, mas por que que eu não pensei [...]?” Pra ver como essa diversidade, essa troca, como agrega. Então assim foi extremamente legal. Eu acho que é uma dificuldade que todo mundo, seria pelo menos por mim, né? [...] A parte de transcrever isso pro papel. Porque na prática nós somos ótimos. Mas colocar isso tudo integradinho, amarradinho no papel. Estamos levando uma surra ainda. Mas vamos ficar craque! (P-3)

Durante a semana pedagógica, após as duas primeiras palestras e o terceiro encontro, em que as docentes discutiram acerca das temáticas abordadas e como elas se aplicam a sua prática pedagógica, as docentes foram convidadas a elaborar um planejamento integrado. Para isso, foram divididos dois grupos compostos por professoras de educação física, generalistas, sala de recursos e informática.

As docentes receberam um modelo de planejamento integrado (Apêndice 3) e foram orientados a, em seus grupos, fundamentados nos princípios das DCNEI (2010) e BNCC (2017), discutirem acerca de um tema que considerassem interessante para ser desenvolvido de forma integrada.

As orientações fundamentadas nos documentos norteadores foram as seguintes: planejar de forma integrada de modo a assegurar a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, praticar o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, dialogar com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade, considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e a integração entre os campos de experiência.

Após as orientações os grupos foram divididos de acordo com a unidade de ensino em que atuavam, os que atuavam na mesma unidade permaneceram no mesmo grupo, os que não pertenciam a mesma unidade foram agrupados de acordo com a proximidade entre cada unidade de ensino, priorizando-se a presença de pelo menos uma (um) docente de cada área do conhecimento em cada grupo. Em suas respectivas salas na plataforma *Google meet*, as

docentes acordaram o tema de seus projetos e o desenvolveram traçando os objetivos a serem alcançados, a metodologia a ser aplicada, o cronograma e a avaliação.

Como relatou a P-3, as dificuldades encontradas pelas docentes durante o desenvolvimento dos planejamentos, foram, em geral, as mesmas. As questões relacionais obtiveram certo destaque no tocante ao administrar as diferenças. Diferenças de idade, pensamento e origem somados ao curto espaço de tempo, foram fatores citados que, de acordo com P-3, dificultaram o processo, mas não o impediram de acontecer.

No entanto, apesar das diferenças interpessoais terem sido destacadas como um obstáculo ao planejamento integrado, elas foram riquíssimas, pois através desta relação dialógica foi possível agregar pontos de vista diversos, partes de um todo fragmentado, restrito e limitado, que almeja a totalidade do saber.

Nesse processo de elaboração do planejamento integrado, imerso no diálogo e na diversidade de conhecimento, surgiu a partir de uma professora generalista, que atua na sala de recursos, a proposta de inclusão dos alunos com necessidades especiais no planejamento. A presença desta professora no grupo fez toda a diferença no planejamento de ações voltadas para inclusão quando comparada ao grupo que não possuía um integrante da sala de recursos.

Na justificativa do trabalho do grupo 2, o grupo destaca que “os princípios da inclusão, construção coletiva, diversidade, educação integral e autonomia serão elementos norteadores das ações pedagógicas das professoras envolvidos no projeto” A inclusão deste texto revela, de fato, o interesse e o cuidado com propostas pedagógicas que incluam as crianças deficientes. Esse cuidado e olhar atento também foi evidenciado durante o seminário de apresentação do trabalho em que foi detalhado, inclusive, as atividades que seriam desenvolvidas e adaptadas para as crianças deficientes.

Sabemos, que em certos casos, crianças deficientes são negligenciadas, seja por falta de recursos humanos que garantam às crianças o apoio e cuidado necessários ou a formação da professora. Porém, com o planejamento integrado, e com a professora da sala de recursos envolvida nesse trabalho coletivo, as chances da criança “ficar de fora” de alguma atividade se reduz, na medida que esta professora envolvida com o planejamento e a implementação das ações pedagógicas integradas poderá auxiliar caso ocorra alguma dificuldade.

Quando falamos em inclusão pensamos automaticamente nas aulas e nas crianças. No entanto, as professoras destacaram uma situação que impacta diretamente o planejamento integrado, que é o nível de participação de cada professora ou de cada área do conhecimento.

Ao final do seminário as professoras fizeram suas considerações finais, e apenas nesse momento se deram conta de que uns falaram mais, outros menos, e atribuíram este fato a sua personalidade como relatam os P-17 e P-8.

É, e foi muito bom, assim, a gente discutiu bastante, eu fiquei mais quieta, porque eu sou muito quieta. (P-17)

Nós falamos muito. P-17, cadê P-17? Tadinha da P-17 cara, foi mal ali, foi mal, foi mal. (P-8)

O diálogo é um dos pilares do planejamento integrado, e por isso é importante considerar a forma como ele acontece. É preciso estar atento às características do grupo para que todos possam fazer suas contribuições com equidade. Ou seja, todos os envolvidos precisam ser provocados para que a elaboração do planejamento integrado não seja prejudicada, favorecendo aquele que possui melhor articulação entre as propostas tratadas.

Vimos até aqui os inúmeros fatores que o planejamento integrado abarca, bem como, através dos dados coletados, a realidade em que se encontra o município de Itaguaí/RJ no que diz respeito ao tema.

Desta forma, para que a caminhada em direção ao planejamento integrado se efetive faz-se indispensável a formação docente. Quanto a isso Fazenda (2012) sugere que, um projeto de formação docente para ser efetivo deve considerar os seguintes questionamentos: como engajar uma professora em um projeto de trabalho integrado, ainda que sua formação inicial tenha sido fragmentada, como garantir as condições necessárias para a instauração do diálogo entre as professoras e como promover condições para troca com outras áreas do conhecimento.

Estas formações devem privilegiar ambos os planos (didático e pedagógico), o plano didático deve promover formações internas, atendendo aos funcionários que atuam nas secretarias de educação, e são responsáveis pela planificação, organização e avaliação do plano pedagógico. Deve promover formação específica para direção e coordenação, formando-as

para exercer papel de liderança, incentivando a cooperação e o diálogo entre a equipe e as docentes (plano pedagógico), como afirma Fazenda (2012, p. 25):

[...] esse tipo de profissional exige uma forma própria de capacitação, aquela que o torne participante do nascimento de uma “nova consciência” e de uma nova pedagogia, a baseada na comunicação: para tanto prevê instituições preparadas para essa forma diferenciada de capacitação docente.

De igual forma, o plano pedagógico também precisa promover formações, pois como estão mais próximos das docentes possuiu maior facilidade para identificar suas demandas, e dentro das suas possibilidades e atribuições poderá promover o (re) alinhamento das ações pedagógicas.

Ou seja, para que o planejamento integrado seja efetivamente implementado na Educação Infantil a secretaria de educação, diretoras, coordenadoras e professoras precisam estar em plena sintonia.

A professora P-8 vai além ao falar de formação. Ela acrescenta a essa lista os inspetores e demais funcionários que estão em contato direto com as crianças a fim de garantir, de forma ainda mais ampla, o direito de se desenvolver plenamente. Ela transcende a formação docente para a formação dos profissionais da educação.

Às vezes eu acho que a própria escola também tem que ser educada para isso. Porque é muita fila, “não pode correr”, não pode isso”. Então não adianta eu dar liberdade à criança se a outra professora não der liberdade. Se um inspetor da escola diz, “para de correr, menino!” Não dá autonomia. Então acho que tem que ser a escola também. É geral, porque se todo mundo participa da educação do aluno, né? Então eu acho que não são só as professoras. Eu acho que a escola também tem esse movimento de dar autonomia do aluno, de o aluno ser participante assim, tem que ser da escola, né? (P-8)

A P-8 destacou o papel importantíssimo de profissionais, que por vezes não são lembrados, mas possuem uma função essencial dentro do contexto escolar e, portanto, não devem ser esquecidos durante as formações.

Sendo assim, apresentamos a proposta de formação continuada para o planejamento integrado que desenvolvemos neste trabalho, composta por cinco etapas, são elas: constituição

da equipe de trabalho, conceitos chave, problemática, repartição das tarefas e resultados (Japiassú, 1976).

Na primeira etapa do método, que tem por objetivo constituir a equipe de trabalho e as condições para sua participação, foram realizadas as inscrições para a participação de professoras generalistas e de educação física na Semana Pedagógica da Educação Infantil após ampla divulgação. Os critérios foram os seguintes: ser professora efetiva no município de Itaguaí/RJ e atuar na Educação Infantil.

Na segunda etapa, que diz respeito aos conceitos chave, foram realizados dois encontros com temáticas relacionadas ao tema da semana pedagógica. Nestes encontros não foram definidas palavras ou conceitos chave, mas sim, um alinhamento de ideias a partir de documentos norteadores da Educação Infantil, DCNEI (2010) e BNCC (2017).

Na terceira etapa foi desenvolvida a problemática da pesquisa/ intervenção. Nesta etapa as professoras das distintas áreas do conhecimento discutiram sobre os temas abordados nos encontros anteriores contextualizando com sua prática pedagógica e, levantados questões acerca do planejamento integrado, se ele é realizado, como é realizado, o que falta para que ele seja efetivo.

No desenvolvimento de um planejamento integrado as professoras não devem cair na armadilha da hierarquização, todas as áreas de conhecimento devem estar no mesmo patamar, fazendo suas contribuições e apontamentos referentes à problemática.

Na quarta etapa está a repartição das tarefas, que consiste em estabelecer as funções, ou tarefas, de cada professora dentro da ação pedagógica integrada a ser desenvolvida. Nesta etapa as professoras foram divididas em grupos com pelo menos 1 professora de educação física, nos quais foram elaboradas suas propostas de trabalho integrado e a forma de contribuição de cada área do conhecimento.

A quinta etapa do método trata dos resultados parciais encontrados pelas diferentes áreas do conhecimento. Nesta etapa as professoras tiveram 6 meses para desenvolver as propostas integradas desenvolvidas durante a semana pedagógica, após esse período foi aplicado um questionário para coletar os resultados a fim de compor uma avaliação geral.

Na figura 1 podemos observar cada etapa desenvolvida.

As etapas de desenvolvimento do planejamento integrado são aplicáveis tanto ao plano pedagógico quanto ao plano didático. No plano pedagógico é possível desenvolvê-lo para o

planejamento entre as áreas do conhecimento sob orientação da coordenação, responsável por articular e, intermediar quando necessário, as ações docentes. A coordenação possui um papel fundamental nesta articulação, e a falta desta profissional ou a falta de qualificação da mesma poderá comprometer todo o processo integrativo.

Figura 1: Etapas para o desenvolvimento do planejamento integrado



Fonte: Adaptado de Japiassú (1976)

No plano didático, o método de Japiassú (1976) também é importante, até mesmo necessário, pois, ao oportunizar que encontros entre as coordenações de Educação Infantil e Educação Física ocorram, será possível elaborar propostas integradas a ser desenvolvidas no plano pedagógico, que, impactarão positivamente no desenvolvimento integral da criança e serão como fio condutor para o plano pedagógico, que através da formação continuada, da garantia de tempo e espaço para o planejamento coletivo e do engajamento pessoal terão maior condição de efetivar o que preconiza os documentos norteadores nacionais para a Educação Infantil.

No quadro 10 observamos a sistematização das ações esperadas em cada plano. No plano curricular, espera-se o alinhamento com os documentos norteadores mais recentes, no plano didático, além de promover a formação continuada, deve garantir um tempo para que o planejamento integrado ocorra com toda a equipe pedagógica e, também planejar projetos e ações integradas destinadas ao plano pedagógico. No plano pedagógico, espera-se que as docentes, sejam capazes de realizar o planejamento integrado com outras áreas do

conhecimento, que a coordenação seja capaz de articular a equipe em direção a ações integradas e, que valorize e incentive a participação de todas. Quanto à direção, espera-se que garanta que os planejamentos sejam cumpridos em conformidade com as leis vigentes.

Quadro 10 – Ações esperadas para cada plano do planejamento integrado

PLANEJAMENTO INTEGRADO		
PLANO CURRICULAR	PLANO DIDÁTICO	PLANO PEDAGÓGICO
DCNEI	Garantia de tempo destinado ao planejamento integrado.	Planejamento integrado com outra área do conhecimento.
BNCC	Planejamento de projetos/ações integradas destinadas ao plano pedagógico.	Articular a equipe em ações pedagógicas integradas, valorizando a participação ativa de todas.
	Formação docente (Planejamento integrado)	Garantir que os planejamentos sejam cumpridos conforme a determinação legal.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento integrado é uma ação complexa, que para obter êxito exige a cooperação, integração e diálogo entre todos os agentes que compõem os diversos planos da Educação, em especial o Didático e o Pedagógico.

Nessa relação dialógica e interdependente, comparando os resultados obtidos no plano pedagógico com os documentos norteadores da Educação Infantil, plano curricular, constatamos que, embora a BNCC (2017) seja o documento norteador das práticas pedagógicas mais utilizado pelas docentes do município de Itaguaí/RJ, foi encontrado maior alinhamento das práticas com o RCNEI (1998), documento que precedeu a DCNEI (2010).

Para que seja viável a devida implementação do planejamento integrado, é necessário que todos os envolvidos no processo de aprendizagem estejam em sintonia, ou seja, as propostas pedagógicas precisam estar alinhadas com os documentos que norteiam a Educação em âmbito nacional, estadual e municipal.

Nesse contexto, faz-se urgente a promoção de formação continuada para as docentes da rede com o intuito de compreender profundamente os preceitos em que a BNCC se fundamenta, para além do âmbito procedimental arraigado em códigos de objetivos, que satisfazem apenas às demandas burocráticas.

A formação continuada com fins ao alinhamento a BNCC (2017) deve ser promovido pelo plano didático. Ele deve avaliar regularmente o grau de alinhamento ou distanciamento das docentes em relação aos documentos norteadores (plano curricular), para assim promover formações consistentes que atendam às demandas educacionais.

O plano didático também é responsável por prever condições para o trabalho coletivo, ou seja, oportunizar tempo suficiente para que o planejamento integrado ocorra a contento, garantindo que todos as docentes se reúnam ao mesmo tempo para dialogar e elaborar suas propostas integradas.

No entanto, não basta garantir o tempo e deixar de lado a formação continuada específica sobre o planejamento integrado, que deve alcançar tantas docentes, coordenações e direções, quanto aos coordenadores da Educação Infantil em conjunto com a de Educação Física, Educação Especial e demais coordenações que compõem a Educação Infantil no plano Didático.

A formação continuada para o planejamento integrado deve, portanto, ser iniciada com os agentes do plano didático (coordenadoras), já que são responsáveis por elaborar projetos que serão desenvolvidos na rede, de acordo com as etapas de desenvolvimento do planejamento integrado: constituição da equipe de trabalho, conceitos chave, problemática, repartição das tarefas e resultados (JAPIASSÚ, 1976).

Dessa forma, com os projetos chegando em formato integrado às unidades as docentes iriam se familiarizar aos poucos com a proposta integrada, bem como o plano Didático no seu exercício de elaboração e avaliação do plano integrado.

Com o plano pedagógico adaptado a formação deve ser dirigida, inicialmente, a direção e coordenação. A coordenação merece atenção especial, pois, esta irá articular e direcionar toda a equipe para o planejamento integrado, sendo características indispensáveis o pleno domínio dos documentos norteadores (plano curricular), a capacidade de dialogar com a pluralidade de ideias e promover a cooperação entre as distintas áreas do conhecimento.

Por fim, a última etapa de formação para o planejamento integrado deve acontecer com as docentes, apresentando-lhes a proposta elaborada de acordo com as etapas de

desenvolvimento do planejamento integrado: constituição da equipe de trabalho, conceitos chave, problemática, repartição das tarefas e resultados, e corrigir distorções (JAPIASSÚ, 1976).

A apresentação da proposta não significa ausência de voz das docentes que devem apenas reproduzir o que lhes foi posto, pelo contrário, o planejamento integrado se faz no diálogo. É através desta relação dialógica que se reconhece professoras com perfil integrador que, mesmo em contextos adversos, realizam ações com características integradoras.

Digo características pois, embora se pareçam com uma ação integrada, em certos casos, é, na verdade, uma prestação de serviço de uma área do conhecimento a outra, e não uma cooperação mútua entre duas ou mais áreas do conhecimento como deve ser o planejamento integrado. Neste caso há uma distorção, que apesar da boa intenção, precisa ser corrigida.

Por fim, planejar de forma integrada é uma tarefa complexa que exige cooperação, interação e diálogo entre os três planos do planejamento integrado escolar para obter êxito na garantia de uma formação integral para crianças da Educação Infantil.

Esta ainda não é uma realidade no Município de Itaguaí/RJ, mas com força de vontade, engajamento, comprometimento e um pouco de paciência, pois os resultados não virão a curto prazo, será possível integrar as propostas pedagógicas e deixar para traz um ensino fragmentado, feito em partes.

8 REFERÊNCIAS

- AIOUB, Maria. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O mundo da saúde**, São Paulo, Jan/Mar 30 (1), p. 107-116, 2006.
- ANDRADE FILHO, Nelson. Figueiredo. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. 2011. 254f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2011.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1997.
- BONFIETTI, Priscila Errerias. *et al.* O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176 jan/abr 2019.
- BROSTOLIN, Marta Regina.; DE MORAES, Claudia Diniz. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. **Acta Scientiarum**. Educ., v. 43, e48032, 2021.
- BRUM, Gislaine Marroche. **Educação Física na Educação Infantil: o papel do Pedagogo**. Relatório reflexivo-crítico (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa. Jaraguão, 2021.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: Bases para a inovação educativa**. Porto Alegre, RS: Penso editora, 2013.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Instituto de Física, Instituto de Química, 2007.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrize. Ramires. *et al.* Brincar e se-movimentar da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n. 03, p. 45-52, set./dez. 2015. p. 4.

DE MARCO, Ademir. Brincando e aprendendo com a educação física na educação infantil. In MOREIRA, Wagner Wey. *et al.* (Org.) **Ciências do esporte: educação, desempenho e saúde**. Uberaba: Editora da UFTM, 2012. p 83-101.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *in* AGUIAR, Márcia Angêla; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18^oed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. 491f. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal, 2005.

FERNANDES, Natália. SARMENTO, Manuel Jacinto. TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *In*: **Internacional Conference on Social Methodology**. Amsterdã, 2009.

HART, Roger. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF, 1992.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Itaguai, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaguai/panorama>. Acesso em: 13 Set. 2021.

ITAGUAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. Itaguai, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Editora Autores associados, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações na teoria histórico-cultural. 2013. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCAR, 2013.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 9ªed. Campinas, SP: Papyrus editora, 2005.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. *In*: MOREIRA, Evando Carlos. (org). **Educação física escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p. 63-89, 1997.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. 2. Edição e revista. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Pedagogia da ternura**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA Elaine Cristina. MOREIRA, Evando Carlos. Planejando o trabalho docente. *In*: ALBUQUERQUE Denise Ivana de Paula. DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 46- 64.

SOCIEDADE BRASILEIRA E PEDIATRIA. **Manual de orientação**. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen .pdf

SOUZA, Rosana Sandri Eleutério. **Interdisciplinaridade na educação de infância**: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. Dissertação de mestrado. Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de ciências humanas e sociais. Programa de pós-graduação em educação. Campo grande/MS, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE 1**1º QUESTIONÁRIO****Educação Física na Educação Infantil: Planejamento Integrado**

1. Você é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Itaguaí?
 Sim Não
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil (Pré-escola)?
 Até um ano Entre 1 e 5 anos Entre 5 e 10 anos + de 10 anos
3. Para você qual a importância do brincar na Educação Infantil?
4. Quais os tipos de brincadeiras e jogos mais utiliza com seus alunos?
5. Qual espaço utiliza para realização desses jogos e brincadeiras?
 Sala de aula Pátio/Quadra Parque Outro
6. Você considera o brincar importante para a aprendizagem da turma? Justifique.
 Sim Não
7. Com que frequência semanal sua turma utiliza a área externa para brincar? Entenda-se qualquer lugar fora da sala de aula.
 1 vez 2 vezes 3 vezes 4 vezes 5 vezes
8. Essa atividade costuma ser orientada?
 Sim Não
9. Seu planejamento é realizado em parceria com o/a professor(a) de Educação Física ou com o professor generalista?
 Sim Não
10. Se realiza comente. Caso não seja responda por quê.
11. Você consegue se reunir com todos as professoras (DE-1 e DE-4) para discutir e planejar coletivamente?
 Sim Não
12. Se a resposta anterior foi positiva responda qual a estratégia utilizada para facilitar os encontros. Se a resposta foi negativa, indique o principal fator impeditivo.

APÊNDICE 2
2º QUESTIONÁRIO

Educação Física na Educação Infantil: Planejamento Integrado

1. Na sua opinião, como considerou a “Semana Pedagógica da Educação Infantil”?
() Muito ruim () Ruim () Boa () Muito boa
2. Sobre os temas abordados, quais foram mais relevantes para sua prática pedagógica?
3. Como as palestras impactaram sua visão de infância e o brincar?
4. Você e os demais colegas conseguiram desenvolver o planejamento elaborado durante a Semana Pedagógica na sua escola?
5. Quais facilidades ou dificuldades encontrou para planejar coletivamente?
6. Você observou alguma contribuição no desenvolvimento do aluno após o desenvolvimento e execução do planejamento integrado?
7. () Sim () Não
8. Você está desenvolvendo, ou já desenvolveu, outras ações pedagógicas integradas além da ação proposta na Semana Pedagógica? Quais?
9. Este planejamento integrado envolveu professoras de outra(s) área(s) de conhecimento? Quais?
10. A frequência com que utiliza os espaços externos para brincadeiras aumentou após a semana pedagógica?
11. As brincadeiras em geral são?
() livres () com fins pedagógicos

APÊNDICE 3**MODELO DE PLANEJAMENTO INTEGRADO**

Áreas do conhecimento: _____

Professoras: _____

Turma (s): _____

INTRODUÇÃO	
OBJETIVOS GERAL	
OBJETIVO ESPECÍFICO	
JUSTIFICATIVA	

CRONOGRAMA								
Aula	Campo de experiência	Objetivos (BNCC)	Sub tema EF	Atividade	Recursos	Subtema generalistas	Atividade	Recursos
1								
2								
3								
4								
5								

Avaliação

APÊNDICE 4Universidade Federal
do Espírito Santo

SEMANA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PLANEJAMENTO INTEGRADO – EDUCAÇÃO INFANTIL
GRUPO 1

**APRENDENDO BRINCANDO**

Itaguaí, 18 de fevereiro de 2022.

INTRODUÇÃO

O aprender brincando na Educação Infantil consiste em tornar o processo-ensino aprendizagem uma forma natural de se construir conhecimentos, partindo da espontaneidade da criança à sistematização de saberes, que se produzem em meio a interação proporcionada pelas brincadeiras.

O projeto se propõe a complementar e ampliar os conhecimentos das crianças da Educação Infantil, trabalhando de forma lúdica e didática o processo de ensino e aprendizagem; agregada ao desempenho conjunto entre as professoras regente da classe e as professoras de Educação Física.

OBJETIVO GERAL

Oferecer oportunidade para que as crianças da Educação Infantil possam ter um local para que possam desenvolver ou aprimorar sua formação intelectual, cognitiva, psicológica, física, moral e cultural, garantindo um espaço de convivência e relacionamento, proporcionando a oportunidade de vivenciar o respeito mútuo, os limites e as regras, os direitos e deveres.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

. Propiciar a melhoria do relacionamento interpessoal a fim de promover o pleno desenvolvimento destes.

. Possibilitar através do brincar a socialização e o desenvolvimento psicomotor e afetivo.

JUSTIFICATIVA

O projeto tem por relevância o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos cognitivos, emocionais e éticos, no intuito de torná-las cidadãs capazes de interagir com o outro e expor seus anseios, desejos e pensamentos de forma clara e enfática.

Na primeira semana de aula, a brincadeira possibilita um acolhimento efetivo, proporcionando a socialização prazerosa.

METODOLOGIA

O projeto adota a postura do brincar como metodologia eficaz no desenvolvimento cognitivo e social da criança da Educação Infantil, utilizando diversas categorias de brincadeiras, cantigas e populares.

Possibilitando que essas brincadeiras ocorram de forma espontânea e monitoradas.

Possibilitando a participação da criança no momento de escolha e no desenvolvimento.

CRONOGRAMA								
Aula	Campo de experiência	Objetivos (BNCC)	Sub tema EF	Atividade	Recursos	Subtema generalistas	Atividade	Recursos
1	O Eu , o outro e o nós	EI03EO05	Conhecer e evidenciar jogos e brincadeiras populares	Amarelinha com arco	Bambolê Bolinha de papel	Socialização, numerais e formas	Coelhinho na toca	Bambolê
2	Traços, corpo, movimento, cores e formas	EI03TS03	Conhecer e evidenciar jogos e brincadeiras populares	Reloginho	Corda	Esquema corporal	História cantada (violão)	Parte do corpo e palmas

AVALIAÇÃO

Se dará através da observação e por registros fotográficos.

REFERÊNCIA

<http://www.ppd.net.br/projeto-brincadeiras-divertidas/>
[/www.lei13019.com.br/plano-de-trabalho-anexos/arquivo/201800100001_plano_de_trabalho___educacao.pdf](http://www.lei13019.com.br/plano-de-trabalho-anexos/arquivo/201800100001_plano_de_trabalho___educacao.pdf)

<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1124>

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_25_09_2014_15_55_43_idinscrito_639_c8c7447a945bf004cd74d293eca1059c.pdf

APÊNDICE 5

SEMANA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PLANEJAMENTO INTEGRADO – EDUCAÇÃO INFANTIL
GRUPO 2



Brincar, Aprender e Conhecer: Um direito de todos!

Itaguaí, 17 de fevereiro de 2022.

INTRODUÇÃO

O **brincar** é uma necessidade física e um **direito de todos**. O **brincar** é uma experiência humana, rica e complexa. Portanto: Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata, brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Por ser a auto ativa representação do interno, ocorre a representação de necessidades e impulsos internos. Fica claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

OBJETIVO GERAL

O objetivo é proporcionar situações em que a criança possa explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante ao mesmo tempo dependente de seus pares e agentes de transformação do seu meio, e a importância do brincar com crianças inseridas na sua própria faixa etária de 4 a 5 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de comunicação e socialização infantil.
- Estimular para que a criança utilize as linguagens, seja corporal, musical, plástica, oral e escrita ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avanços no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez sua capacidade expressiva.

- Levar a criança a conhecer diferentes manifestações culturais, considerando as atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, bem como de valorização da diversidade.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de ensino tem como eixo principal a linha da Educação Infantil, e qual a importância do brincar, principalmente para crianças que estão inseridas na unidade escolar de quatro a cinco anos de idade. Essa criança se constitui em um processo de socialização, sendo o adulto o seu parceiro privilegiado. Além disso, estabelece vínculos com seus pares, sendo capaz de internalizar significados socialmente partilhados. Ressaltamos que os princípios da inclusão, construção coletiva, diversidade, educação integral e autonomia serão elementos norteadores das ações pedagógicas das professoras envolvidos no projeto.

METODOLOGIA

Brincadeiras livres e dirigidas que contribuem para a criança desenvolver várias habilidades como:

- Estimula o equilíbrio
- Agilidade
- Socialização
- Lateralidade
- Ritmo
- Criatividade
- Linguagem
- Atenção
- Concentração

- Coordenação motora
- Estratégia
- Organização e orientação espacial

E estas atividades serão desenvolvidas no ambiente interno e externo da área escolar.

CRONOGRAMA

Aula	Campo de experiência	Objetivos (BNCC)	Sub tema EF	Atividade	Recursos	Subtema generalistas	Atividade	Recursos
1	Eu, o outro e nós. Corpo, gestos e movimentos	- identificar as partes do corpo humano e suas funções. - demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade com os colegas de turma.	esquema corporal	- O(a) professor(a) dará um “balão” para cada criança. Os(as) alunos(as) terão que rebater a bola com as diferentes partes do corpo. Em outro momento, as crianças formarão duplas e terão que deslocar pela quadra transportando o balão. Exemplo: colocar a balão entre as duas costas, andar pela quadra sem deixá-la cair.	- “bola de aniversário” (balão)	-Esquema corporal;	- A criança terá que desenhar o contorno do corpo do(a) professor(a) com um giz. Em seguida, desenhar as outras partes que compõe o corpo humano.	- Giz;
2	Escuta, fala, pensamento e imaginação	- imitar os movimentos e sons	- circuito dos animais;	- O(a) professor(a) irá mostrar diversas	- cones, imagens, cordas, mini-	- imitar os movimentos e	- O(a) professor(a) colocará a	Escuta, fala,

	Corpo, gestos e movimentos	realizados pelos animais;		imagens de animais para as crianças. Estas se deslocarão pelo espaço imitando a movimentação e os sons relacionados a estes animais. Num segundo momento, as crianças passarão pelo circuito dos animais.	cones, bambolês;	sons realizados pelos animais; - classificar os animais de acordo com suas características;	música “ <i>Ciranda dos Bichos</i> ” e as crianças terão que identificar os animais que são citados. Depois, elas terão que dizer se estes animais domésticos (“moram e casa”/fazenda) ou selvagens (na natureza). Em seguida, as crianças dançarão a música “ <i>Ciranda dos animais</i> ”). E por último a criança poderá desenhar o animal que mais gosta.	pensamento e imaginação Corpo, gestos e movimentos
--	----------------------------	---------------------------	--	---	------------------	--	---	---

AVALIAÇÃO

Neste projeto de ensino a principal característica da avaliação educacional é o caráter formativo, que se dá mediante a observação e o registro do educador sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das ações desenvolvidas com as crianças, bem como da qualidade das interações estabelecidas entre criança e criança e criança – adulto.

Consideramos a avaliação etapa de extrema relevância de todas as ações pedagógicas da professora. Através dela pode-se analisar se as propostas foram positivas e se os objetivos foram alcançados. Ressaltamos que a avaliação ocorrerá antes e ao final do projeto. Serão utilizados pelas professoras como instrumento avaliativo um relatório contendo detalhes das atividades, fotos e depoimentos das crianças. Consideramos os(as) alunos(as) como um são atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, portanto, eles(as) também participarão desta etapa. Será elaborado um instrumento avaliativo respeitando a faixa etária das crianças (*“questionário dos emojis”, por exemplo. Neste questionário as crianças terão que colorir uma das carinhas feliz-/média/triste; dedo polegar para cima: like e dedo polegar para baixo: dislikes*) e com isso poderemos ter registrado suas opiniões a respeito das atividades realizadas e os sentimentos vividos. A avaliação ocorrerá durante e após o fim do projeto. Durante porque permite ajustar os elementos que não estão ocorrendo conforme o esperado e devido à possíveis imprevistos (exemplo: chuva). E no final, pois as informações obtidas através dos instrumentos avaliativos poderão ser utilizadas em projetos futuros quando se registra as experiências anteriores maiores são as possibilidades de sucessos em ações pedagógicas futuras.

REFERÊNCIA

