

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JOSIANE FARIAS FAGUNDES

**PLANEJAMENTO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma parceria
fundamental à minha formação docente.**

Porto Alegre

1ª Semestre

2017

JOSIANE FARIAS FAGUNDES

PLANEJAMENTO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma parceria fundamental à minha formação docente.

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Professor Orientador: Doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Porto Alegre

1º Semestre

2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me guiado nesta caminhada me mantendo forte para não desistir e alcançar os meus objetivos.

Agradecer a minha família que apesar de tudo me amparou no decorrer desta formação e em todos os momentos difíceis. Agradecer a minha avó Anete que me abençoou e me abençoa todos os dias quando saio de casa para trabalhar e estudar dizendo a frase que me acompanha: que os anjos estejam a tua direita e Jesus a esquerda te protegendo e te guiando.

Agradecer as minhas colegas e amigas do curso de Pedagogia, Aline Souza, Dilza Signor, Franceline Michailoff, Michelle Ribeiro, Laura Freitas que sempre se mostraram dispostas a me ajudar e apoiar, em especial a Fernanda Mendonça que nunca desistiu de mim mesmo nos momentos mais difíceis e se cheguei até aqui grande parte foi por incentivo dela.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, cada um da sua forma, que estiveram do meu lado nesta temporada. A Tia Arlete e a Camila por me ensinarem a profissão e me mostrarem que havia feito a escolha certa, ser professora. Aprendi muito com vocês.

A Prof. Dr. Fabiane de Amorim Marcelo e Prof. Mestra Daniela Conegatti pelo carinho, atenção, ética, dedicação e profissionalismo com que lidaram com todas as minhas angústias que permearam este processo de pesquisa resultando em amizade e admiração da minha parte. Muito Obrigada.

Ao meu Orientador Gabriel Junqueira Filho pela dedicação e paciência a mim dispensadas na construção deste estudo. E por fim a Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela formação de qualidade e excelência.

Obrigada.

*[...] Quando você não pode
esperar mais,
Mas não há um final à vista
Quando você precisa encontrar
a força
É a fé que te faz mais forte
O único jeito de chegarmos lá
É dando um passo de cada vez
Nós vivemos e aprendemos,
a dar um passo de cada vez,
Não precisa se apressar
É como aprender a voar, ou se
apaixonar,
Vai acontecer quando tiver que
acontecer
Aí nós descobrimos por que
Um passo de cada vez [...].*

Jordin Sparks (One Step At Time)

RESUMO

O presente estudo busca abordar um conceito pouco explorado até então, acerca do tema planejamento na educação infantil, a perspectiva de planejamento compartilhado. O interesse pelo tema surgiu em decorrência da minha experiência de estágio obrigatório do curso de pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado em uma escola pública de Porto Alegre, na qual duas professoras-estagiárias - sendo que uma delas sou eu e a outra uma de minhas colegas do grupo de estágio e da disciplina Seminário de prática docente - 0 a 7 anos - realizaram a prática na mesma escola, na mesma sala de aula, com a mesma turma, porém, em turnos diferentes (manhã e tarde). A questão norteadora do estudo ficou elaborada da seguinte maneira: Em que contexto e de que maneira se organizaram duas professoras-estagiárias do curso de Pedagogia, junto a uma mesma turma de crianças de 3 a 4 anos, em turnos diferentes (manhã e tarde), para elaborarem de maneira compartilhada o planejamento, visando à educação integral das crianças? Para responder esta pergunta, foram utilizados como instrumentos metodológicos a análise de documentos elaborados durante o estágio e que compuseram o relatório de estágio, a saber, os planejamentos semanais, as reflexões elaboradas sobre assuntos emergentes neste período, as trocas de e-mails entre as duas professoras-estagiárias e o orientador de estágio e as memórias sobre os diálogos ocorridos nos encontros com o grupo de estágio. A fundamentação teórica consultada orientou-se a partir de três eixos fundamentais à trabalho: planejamento na educação infantil (JUNQUEIRA FILHO 2014 e MALAGUZZI 1999), pintura (RICHTER 2005) e docência compartilhada (TRAVERSINI 2010). Dentre as principais conclusões deste estudo esta a de que o planejamento, elaborado de maneira compartilhada entre as professoras dos dois turnos, é um instrumento fundamental quando se tem como objetivo tanto as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, quanto às aprendizagens e a formação integral das professoras-estagiárias em formação.

Palavras chaves: Educação Infantil. Formação Docente. Planejamento Compartilhado.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Visita das crianças à exposição de Francisco Brennand.....	22
FIGURA 2 – Crianças pintando com bisnagas.....	26
FIGURA 3 – Crianças preparando suas próprias misturas de tintas.....	28
FIGURA 4 - Quadro de horários da rotina do turno da manhã.....	35
FIGURA 5 - Simulação das poses das crianças para a composição do trem das combinações.....	37
FIGUTA 6 - Segunda simulação das poses das crianças para a composição do trem das combinações.....	37

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
LISTRA DE FIGURAS.....	5
1 APRESENTAÇÃO.....	7
2 CONHECENDO O MATERNAL 2B: INICIO DAS TROCAS E COMPARTILHAMENTOS.....	9
3 OS CAMINHOS ATE A DECISÃO DO PLANEJAMENTO COMPATILHADO...11	
4 METODOLOGIA.....	14
5 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA SEGUNDO AS LINGUAGENS GERADORAS.....	17
6 MEU PROJETO DE PARTE CHEIA PRINCIPAL.....	22
7 NOVAS TROCAS E COMPARTILHAMENTOS ENTRE OS TURNOS (MANHÃ E TARDE).....	30
8 PLANEJAMENTO COMPATILHADO PROPRIAMENTE DITO.....	40
9 BENEFÍCIOS TRAZIDOS TANTO À FORMAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS- PROFESSORAS QUANTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PLANEJAMENTO COMPATILHADO.....	44
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49

1 APRESENTAÇÃO

Durante meu estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao procurar uma turma para realizar esta prática, eu e uma colega, Fernanda Bruzza, acabamos por sermos direcionadas a trabalhar com a mesma turma, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

No decorrer do semestre, com a ajuda do nosso orientador Gabriel Junqueira Filho, alguns caminhos nos levaram a perceber que seria importante compartilhar nossos planejamentos e pensarmos em algumas ideias para a turma coletivamente, daí então surgiu a ideia da perspectiva de planejamento compartilhado. Esta prática foi um diferencial durante nossa caminhada no estágio, diferente da docência compartilhada como já havíamos vivenciado durante o curso e esta perspectiva nos trouxe desafios constantes e reflexões que não cessaram mesmo ao final do período de estágio, nascendo assim a nossa pesquisa, reflexão e análise sobre o assunto neste trabalho de conclusão de curso.

A partir daí surge a pergunta que norteia nosso estudo: Em que contexto e de que maneira se organizaram duas professoras estagiárias do curso de Pedagogia, junto a uma mesma turma de crianças de 3 a 4 anos, em turnos diferentes (manhã e tarde), para elaborarem de maneira compartilhada o planejamento, visando à educação integral do aluno?

No primeiro capítulo deste estudo, abordo a origem da pergunta e um pouco da descrição da turma onde realizamos esta perspectiva de planejamento compartilhado bem como o início das trocas e compartilhamentos dos planejamentos meus e da minha colega estagiária.

No segundo capítulo constam os caminhos que nos levaram à decisão de compartilhar nossos planejamentos e os aspectos que foram levados em consideração como a realidade das escolas de período integral, as necessidades das crianças e suas famílias, a jornada dupla das crianças na escola e as demandas desta realidade e os planejamentos na concepção de parte cheia e de parte vazia como foram trabalhados.

No terceiro capítulo consta a metodologia usada com as explicações de como foi analisado cada instrumento metodológico escolhido, como a constituição de cada documento analisado, como ocorreram as trocas quais eram os nossos

objetivos e questionamentos ao refletir sobre a perspectiva de planejamento compartilhado.

O quarto capítulo detem-se inicialmente a falar sobre planejamento na educação infantil, dando ênfase na perspectiva abordada no livro *Linguagem Geradoras* (2014) de Gabriel Junqueira Filho, nosso orientador de estágio e também orientador deste estudo como trabalho de conclusão de curso, apresentando as duas etapas desta lógica, o planejamento de parte cheia e parte vazia. Dentro deste mesmo capítulo, como subitem, explico mais detalhadamente como aconteceu meu principal projeto de parte cheia sobre pintura dentro do eixo temático expressão.

No quinto capítulo, conto como foi possível que esta visão de planejamento compartilhado fosse concretizada, de que forma trabalhamos através das trocas de e-mails, das conversas com o grupo de supervisão de estágio e o orientador, as trocas dos planejamentos semanais e a conversas e combinações entre as professoras estagiárias do turno da manhã e da tarde. Ainda dentro deste item há uma abordagem mais analítica sobre o processo real da prática de compartilhar os planejamentos, passando do individual para o coletivo.

No último capítulo, de análise final aparecem os benefícios que foram trazidos tanto à formação das estagiárias-professoras quanto à educação integral das crianças na perspectiva de planejamento compartilhado. E, por fim, as considerações finais sobre o estudo.

2 CONHECENDO O MATERNAL 2B: INÍCIO DAS TROCAS E COMPARTILHAMENTOS

A pergunta de pesquisa surgiu através da vivência de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em uma turma de maternal II (crianças de 3 a 4 anos) em uma creche de Porto Alegre, na qual dividia docência com outra professora estagiária, a Fernanda, aluna do mesmo curso, colega de sala e orientada pelo mesmo orientador de estágio, no turno inverso ao que trabalhei.

Eu ficava com a turma no turno da manhã e a Fernanda no turno da tarde. Ao procurarmos vagas para o estágio naquela escola, eu e ela tínhamos o interesse de trabalhar com a mesma faixa etária, tendo a escola uma única vaga no turno da manhã, acabou que, para me acolher colocou-me nesta turma que já havia também uma professora estagiária no turno da tarde, a Fernanda.

Fernanda, branca, 22 anos de idade, cursando Pedagogia pela UFRGS, colegas em várias disciplinas ao longo dos 4 anos da faculdade. Uma mulher casada, de classe média, não atua na área da educação até aquele momento. Desde o início foi preciso que construíssemos uma relação de amizade e cumplicidade, refletindo sobre essa relação a cada semana que passava para então construir a perspectiva dos compartilhamentos.

Ao observar a turma, foi possível perceber alguns aspectos que se diferenciavam entre os turnos (manhã e tarde). No turno da manhã, a professora regente também iniciava na turma naquele semestre (meio do ano), antes, estava sem professora fixa devido a uma licença saúde da professora que os acompanhava, o que fez com que o grupo ficasse um pouco desorganizado.

A escola abria às 07h30min, a turma tinha um total de 10 alunos, porém eles chegavam em horários aleatórios, que se estendia até a metade da manhã geralmente, acontecendo que, na maioria das vezes em torno de 9h da manhã haviam apenas cinco ou seis alunos da turma presentes, o que dificultava o planejamento diário e a organização da rotina. As crianças chegavam sonolentas, demoravam a despedir-se dos pais, brincavam por bastante tempo de forma livre e frustravam-se quando chegavam tarde e não participavam de alguma proposta que antecedia a sua chegada.

Sentimentos apareciam mais predominantemente no turno da manhã, birra, choro, inquietude, resistência para acompanhar a rotina, sono, demora em despertar e mostrar interesse pelas propostas, a rotina mesmo acontecia após as 10h00min, quando terminavam o lanche e a maioria das crianças já haviam chegado, porém dali em diante restava apenas duas horas do turno da manhã para trabalharmos momentos do projeto.

As características da turma no turno da tarde, em nossos primeiros encontros com o grupo de estágio, já se mostravam diferentes das relatadas por mim. Em nossos relatos das semanas de observação, juntamente com o grupo de estágio e o orientador, já se notavam acontecimentos característicos de cada turno, quando eu relatava, por exemplo, sobre um aluno que tinha uma manhã impertinente, chorava, brigava com os amigos, fazia birra, não acompanhava e mostrava-se sempre frustrado com qualquer situação que fosse contrária a sua vontade, minha colega Fernanda relatava que à mesma criança tinha uma tarde muito tranquila e não brigava com ninguém.

Iniciamos nossas escolhas pelos primeiros projetos de parte cheia (perspectiva de planejamento apresentado no capítulo 5) e os relatos persistiam em indicar caminhos que mostravam que teríamos que ter uma atenção maior ao planejar para a mesma turma, mesmo cada uma de nós professora estagiária tendo nossas expectativas e nossas vontades em relação a turma, estávamos trabalhando com o mesmo grupo, não podíamos ignorar questões pertinentes com as quais teríamos que tomar cuidado.

Conversando com o Orientador e o grupo de estágio e pensando nas ideias que tínhamos para trabalhar com a turma e as necessidades que foram descobertas na semana de observação, percebemos a importância de compartilharmos nossas ideias e planejamentos para que conseguíssemos colher resultados positivos em turno integral, pensando no bem estar das crianças, suas aprendizagens e seu desenvolvimento naquela idade.

3 OS CAMINHOS ATE A DECISÃO DO PLANEJAMENTO COMPATILHADO

Nosso orientador então, sempre acalentando nossas angústias salientou a importância de conversarmos sobre as nossas ideias e nossos planejamentos inicialmente para não sobrecarregar a turma. Esta foi a primeira indicação antes do início do planejamento compartilhado propriamente dito. Pensar ideias conjuntas, para que fosse possível organizar a rotina das crianças, fazendo com que aprendessem, desenvolvessem-se e pudessem se divertir e brincar no longo tempo em que estavam na escola, com quatro professores diferentes em suas vidas, dois professores regentes e duas estagiárias no total.

Aproveito aqui para falar um pouco dos professores que dividiram esta experiência comigo. A professora regente (titular) que chamo de M, havia assumido a turma pouco tempo antes do início do meu estágio, formada em Pedagogia pela UFRGS e concursada há aproximadamente dez anos pela escola.

A professora que acompanhava a turma antes do segundo semestre do ano letivo teve que se afastar do cargo por motivos de saúde, até que a professora titular atual assumisse a turma, o grupo de alunos ficava com professoras volantes, com a coordenadora da escola, com a professora de música, com a bibliotecária, com quem estivesse disponível no turno da manhã para acompanhá-los. Até que, por decisão da coordenação a professora M (antes professora do berçário) assume o maternal 2B, quatro meses após o início do semestre, ela encontra, como ela mesma relata, um grupo bem desorganizado e necessitando do amparo de um único professor referencia.

A falta de professor referência só acontecia no turno da manhã, no turno da tarde a turma tinha um professor fixo desde o início do ano letivo. Daí então, quando início o estágio o processo de criar vínculos acontecia tanto comigo quanto com a professora M, que mesmo não conhecendo a turma a fundo, me auxiliava em tudo que podia, dava sugestões para o planejamento, era muito afetiva com as crianças me disponibilizava todo espaço necessário para protagonizar a minha formação, uma parceria saudável, por vezes com faltas em alguns aspectos, pois ela também não conhecia tanto a turma, o que fez com que aprendêssemos juntas a lidar com os conflitos que apareciam, bem como conhecer um pouco mais de cada aluno de forma individual.

Foi importante pensar então sobre a jornada dupla das crianças na escola, com todas as conturbações citadas acima. Muito se tem discutido sobre a “escola em tempo integral” e “aluno em tempo integral”, porém, tanto as políticas públicas quanto as iniciativas privadas sobre esta temática giram em torno do ensino fundamental e não da educação infantil.

Nestas ofertas ao ensino fundamental, dos alunos em tempo integral na escola, são oferecidas atividades variadas ou diversificadas, aulas de reforço, atividades esportivas ou culturais no turno inverso a aula. Estes programas variam de região para região, estado para estado, como diz Cavaliere (2009) às vezes no turno regular oferecem o currículo básico e no turno inverso as atividades diversificadas, ligadas à aprendizagem do currículo ou não.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). De acordo, “com a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar, promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas.” (CAVALEIRE, 2009, p.55).

Mas ainda assim nenhum desses programas fala especificamente de educação infantil e mesmo este assunto sendo muito discutido nos dias de hoje, o turno integral nesta primeira etapa da educação básica mostra-se que muitos deles são voltados para os cuidados como alimentação, atividades de recreação no turno da manhã e “aula” no turno da tarde, ou vice e versa.

No ambiente onde realizamos nossa prática de estágio, a turma ficava na escola das 7h30min às 18h30min, sendo que o intuito do período integral não era como a maioria das escolas da região que ofereciam apenas atividades recreativas no turno da manhã e seguiam o currículo na parte da tarde. A turma era acompanhada por dois professores diferentes em cada turno, cada um com seu perfil e seus planejamentos independentes. O que diferenciava os dois turnos em questão de planejamento com a turma era o fato da mesma não estar sempre completa no turno da manhã pelo horário de entrada de cada aluno.

Era perceptível que mesmo trabalhando com a mesma turma, os dois professores, o do turno da manhã e o do turno da tarde realizavam seus projetos e

planejamentos sem se preocupar com o andamento do trabalho no turno inverso ao seu. A parte de coordenação e direção escolar no momento em que realizamos nossa prática do estágio na escola, também estava defasada, percebíamos que não havia uma cobrança formal relacionada ao seguimento do projeto político pedagógico da escola, mas estávamos ali para fazer nosso trabalho de forma correta e coerente independente de como aconteciam as combinações sobre planejamento e projeto.

Mesmo com essa percepção de que seguir a proposta pedagógica da escola por parte da equipe nem sempre acontecia de forma coerente, dentro desta Proposta Pedagógica¹ da escola havia um parágrafo que relatava sobre as “Formas de Planejamento” que era descrita da seguinte forma:

A ação educativa em nossa escola infantil é organizada sob a forma de projetos de trabalho, em que o processo de aprendizagem ocorre a partir da resolução de problemas significativos para o grupo de alunos, de acordo com a faixa etária. Os projetos são desencadeados a partir da observação e da leitura que os educadores fazem em seu grupo de alunos e se desenvolvem, com parte de um processo contínuo, sem regras pré-determinadas. A organização do espaço físico e das atividades diárias deve ser cuidadosamente planejada para que, além de atender as necessidades de segurança, aconchego, afeto, higiene e alimentação, repouso e privacidade, sejam promovidos a socialização, autonomia, movimento e jogo, expressão e descoberta, exploração e experimentação. Um ambiente de educação infantil deve permitir a criança realizar atividades lúdicas² oportunizando a fantasia, o jogo simbólico, as descobertas e auxiliando na construção de conhecimentos individuais e coletivos²

Durante as observações e em nossos primeiros encontros com o grupo de estágio, nossas primeiras leituras para iniciar o trabalho foram o livro *Linguagens Geradoras* (2014), escrito pelo nosso próprio orientador de estágio Gabriel de Andrade Junqueira Filho e a Proposta Pedagógica da instituição onde estávamos estagiando. A partir daí iniciamos nossos planejamentos já com os cuidados necessários a esta realidade da jornada dupla das crianças na escola e seguindo os objetivos da Proposta Pedagógica da escola para cada área de conhecimento que seria trabalhada

^{1 2} Proposta Pedagógica: nome dado ao documento entregue às professoras-estagiárias pela direção da escola onde realizaram o estágio obrigatório do curso de pedagogia. Em conversa informal com a direção da escola, ela conta que este documento não possui autor conhecido e que não sabem informar a data que foi redigida. Contudo, o usam como intenção de substituição ao Projeto Político Pedagógico da mesma.

4 METODOLOGIA

Os instrumentos metodológicos utilizados para a realização desta reflexão dizem respeito à análise de documentos relativos às vivências que ocorreram durante meu estágio obrigatório de docência do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ocorrido em uma instituição pública de educação infantil, descrita nos capítulos anteriores, na cidade de Porto Alegre - RS.

Trata-se, portanto, de documentos produzidos durante o estágio, no entanto, de maneira inusitada e particular, uma vez que muitos desses documentos foram elaborados em conjunto por mim e pela Fernanda, que estagiava na mesma turma na qual eu estagiava, no turno inverso, numa perspectiva de acompanhamento, análise e planejamento compartilhado do trabalho junto às crianças.

Correspondem, então, a documentos como o relatório final de estágio, em que constam os projetos de parte cheia, os projetos de parte vazia (abordados no próximo capítulo), as reflexões acerca das questões com as quais nos deparávamos no decorrer do semestre, pertinentes a nossa formação como professoras, bem como a caminhada da turma (redigida em conjunto por mim e pela Fernanda), além do parecer descritivo de um aluno, também elaborado na visão das duas professoras, porém, individualmente.

Ainda dentro destes instrumentos selecionados, constam também como documentos importantes os e-mails trocados entre eu, o professor orientador, Gabriel Junqueira e minha colega Fernanda, as lembranças (memórias) das conversas que ocorriam às sextas feiras junto ao grupo de estágio, sob a coordenação do nosso supervisor, quando relatávamos e analisávamos os acontecimentos da semana nas escolas e combinávamos os planejamentos para a semana posterior e no decorrer do processo o compartilhamento dos planejamentos semanais também por e-mail.

As trocas de e-mail foram de extrema importância visto que nosso tempo era curto durante a semana para conversas em grupos e para o próprio planejamento. Estávamos na escola de segunda à quinta feira, por quatro horas do dia e nos encontrávamos na sexta feira pela manhã também pelo período de quatro horas, e aquele período de tempo era muito curto para que conseguíssemos relatar nossa prática semanal, esclarecer dúvidas e falar sobre o planejamento da semana

seguinte. Por isso, muitas de nossas dúvidas e combinações, as correções dos planejamentos e por fim o compartilhamento dos planejamentos semanais com seus devidos ajustes e correções feitas pelo orientador Gabriel Junqueira aconteciam por e-mail.

Nosso correio eletrônico acontecia em grupo, eu e Fernanda combinávamos nossas propostas para a semana, descrevíamos no planejamento semanal, o orientador corrigia cada proposta, e os e-mails com as considerações eram enviadas para ambas, de forma que as duas tivessem acesso aos escritos sobre os dois planejamentos e assim íamos ajustando, dialogando entre nós três até que ficasse adequado para aplicar na semana.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p.11) sustenta-se no “contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, ou seja, durante todo o estágio, seja no dia a dia da escola, seja na produção dos documentos ao longo das semanas, geralmente em casa, seja nos encontros do grupo de supervisão, às sextas-feiras pela manhã, situações que nos levaram a refletir sobre a importância e a necessidade do planejamento compartilhado, que se confirmou ao longo do estágio, a ponto de merecer uma análise mais profunda nessa oportunidade de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Nesse momento, nosso objetivo – meu, da Fernanda e do nosso orientador de trabalho de conclusão de curso, que também foi nosso supervisor de estágio – é refletir de forma mais sistemática, a partir da experiência singular que vivemos, foi possível que esta perspectiva de planejamento fosse realizada e que benefícios ela nos trouxe, tanto para a nossa formação como estagiárias-professoras, quanto para a educação integral das crianças com as quais trabalhamos neste período de estágio, além, claro, da nossa relação com a professora e o professor titular que nos acolheram e com quem compartilhamos o trabalho no dia a dia do estágio.

Esta situação – mais precisamente, a do planejamento compartilhado – mostrou-se atípica, na minha formação docente, e na da Fernanda também. Fernanda e eu deparamo-nos com situações que nos fizeram pensar além da perspectiva de docência compartilhada, a qual, segundo Traversini, Rodrigues e Freitas (2010, p.2) “[...] consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado [...]”.

No nosso caso, Fernanda e eu, as duas professoras-estagiárias, não trabalhávamos em conjunto no mesmo turno, talvez, por isso, não se trate de uma experiência de docência compartilhada. No entanto, trocávamos informações, impressões, fazíamos consultas uma à outra sobre o trabalho que íamos realizando e planejávamos em conjunto o trabalho de cada semana. Esse viés, depois de muita reflexão em conjunto, nos levou à conclusão de que a nossa experiência se caracterizava mais como uma experiência de planejamento compartilhado do que de docência compartilhada.

No entanto, começam a surgir novos desafios, entre eles, a falta de referencial teórico sobre o tema. Como escrever sobre planejamento compartilhado sem contar com interlocutores sobre o tema? Uma das alternativas foi conversar com os autores que se dedicaram ao estudo da docência compartilhada e do planejamento na educação infantil, e, a partir dela, refletir sobre minha experiência de planejamento compartilhado. Portanto, o que se apresenta neste texto é uma reflexão sobre os caminhos que nos levaram a esta decisão e o que aprendemos sobre ela.

5 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA SEGUNDO AS LINGUAGENS GERADORAS

O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano escrito é o produto destes processos de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática, mas, ao contrário, deve corresponder a um compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas (SCHIMTT, p.2, 2006).

Antes de voltar a abordar o tema central deste trabalho, e continuar falando sobre docência compartilhada e planejamento compartilhado, preciso falar sobre o planejamento na educação infantil. Durante minha graduação, fui apresentada a algumas perspectivas de planejamento e autores que dialogam sobre o tema, geralmente partindo do pressuposto que o planejamento é um documento desenvolvido pelo professor para organizar sua atividade diária com os alunos.

Ao entrarmos em sala de aula como professoras, seja como estagiária, como foi o caso do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, seja como auxiliar de professora, como é o meu caso atual, ou como professora titular como já fui, uma vez que já cursei Magistério, percebemos que o instrumento principal que acompanha o docente na organização, implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho e não somente como um documento, é o planejamento.

Ao planejarmos, precisamos levar em consideração alguns aspectos fundamentais, como a realidade de cada aluno, a realidade do grupo, a realidade da instituição em que estamos atuando, o espaço físico escolar, o tempo cronológico, bem como a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Sendo a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica, regida pela lei 9394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no Art.29, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dentro dos nossos encontros com o grupo de estágio, que ocorriam nas sexta feiras junto ao orientador e as demais colegas, este sempre foi um dos nossos objetivos no momento de elaborarmos os planejamentos semanais, principalmente porque os alunos das turmas em que estagiávamos eram alunos que frequentavam a escola em turno integral, o que fazia com que o cuidado e a atenção

ao escolhermos e programarmos as propostas – para e com as crianças – fossem redobrados.

Na hora de planejar, portanto, sempre tínhamos no horizonte, como quatro pontos cardeais a nos guiar, o individual e o coletivo, o que escolhíamos para as crianças e o que escolhíamos com elas: “isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.32).

E era o que nos organizávamos para fazer, ou seja, usar nosso planejamento como possibilitador da ação pedagógica com as crianças, tendo em vista a nossa necessidade de ir conhecendo dia-a-dia cada uma delas e o funcionamento do grupo como um todo. Suas necessidades e interesses, seus funcionamentos, suas preferências, seus conflitos, gerando dados que possibilitassem criar semanalmente nossos planejamentos, ou ao menos parte dele, uma vez que outra parte significativa era decidida em conjunto com elas, a partir de consultas, conversas, escolhas, decisões.

Em nosso cronograma como professoras-estagiárias, dentro do grupo de estágio das sextas feiras, nossa primeira tarefa, logo após conhecermos pessoalmente a turma, ao longo das duas semanas de observação, foi elaborar um esboço de planejamento, indicando prioridades na composição dos diferentes momentos e situações da rotina do grupo, realizando um exercício de hipóteses de previsão do que gostaríamos de ver acontecendo em sala de aula quando tomássemos a dianteira do trabalho, pois, como diz Jesus e Germano (2013, p. 35) “é a partir dele (do planejamento) que o professor determina o que quer e aonde quer chegar: seus objetivos e suas metas.”.

Lembrando, no entanto, que a perspectiva de planejamento que adotamos, a das linguagens geradoras, segundo Junqueira Filho (2014), apesar da intencionalidade, nunca é prescritiva, autoritária, inflexível e sim instrumental, emergente, uma estratégia do professor para rastrear e conhecer as crianças, gerar dados sobre elas, a partir das interações das mesmas com as propostas que apresenta a elas, para, de posse dessas informações, articulá-los a seus conhecimentos prévios e planejar o trabalho.

Em nosso primeiro contato com as crianças, durante as duas semanas de observação, ao ouvir suas primeiras frases, seus diálogos, observar suas

brincadeiras, seus gostos, suas interações, a forma com que realizavam uma atividade pedagógica, começávamos a pensar e a refletir sobre o que e de que forma trabalhar com essas crianças.

Qual seria o fio condutor do nosso trabalho? Quais seriam as nossas prioridades iniciais? De acordo com Junqueira Filho (2014), nossa tarefa era confrontar e analisar o que havíamos observado no grupo com os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento, apresentada no livro “Linguagens geradoras”, fosse a que identificamos sendo posta em prática nas turmas que observamos, fossem a que nós mesmas elaboramos num exercício de fazermos escolhas que consideramos fundamentais à educação das crianças daquela faixa etária, mesmo sem tê-las ainda conhecido pessoalmente.

Em meu pensamento de professora-estagiária e pelas experiências profissionais que já vivi como professora, tenho para mim que uma das coisas que define o meu perfil como docente é que o planejamento deve ser pensado, em parte, em conformidade com os interesses das crianças. Para tanto, é preciso que, na condição de professora, seja uma profissional que escolhe conhecer as crianças, o que pode ser feito de muitas maneiras, entre elas, pelas observações e registros cotidianos sobre as interações e produções delas em diferentes linguagens, seja nos momentos em que elas se organizam mais de acordo com seus interesses, seja nos momentos em que elas se organizam a partir de situações propostas por mim. Como diz Junqueira Filho (2014):

Só a partir do momento em que a professora conhece pessoalmente os seus alunos [...] e continua a conhecê-los, pelas trocas de leituras e diálogos produzidos entre ambos na convivência cotidiana da vida do grupo é que ela terá elementos para chegar aos conteúdos mais significativos da vida daquelas crianças e problematiza-los junto a elas.” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 15-16)

Logo no início da supervisão de estágio foi indicado o livro “Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil” (JUNQUEIRA FILHO, 2014), que é de autoria de nosso supervisor de estágio, o que metade do grupo já havia lido. Este livro apresenta uma perspectiva de planejamento que se organiza em duas partes e em duas etapas, articuladas e complementares, com características, objetivos e funcionamentos diferentes: a parte cheia e a parte vazia do planejamento.

A primeira etapa é a de elaborar a parte cheia do planejamento que, segundo Junqueira Filho (2014), será construída a partir das escolhas da professora, do que faz sentido a ela, do que ela considera imprescindível que seja apresentado às crianças. É o momento de arriscar, de dialogar consigo mesma sobre o que faz sentido a ela, a ponto de querer compartilhar o que lhe faz sentido com as crianças.

É o momento de refletir e decidir a partir de que conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento vai receber seus alunos e como pretende agir neste primeiro contato – como vai se apresentar a eles, como irá recebê-los, como irá sugerir algo que considera importante apresentar a eles? Trata-se, portanto, de uma etapa do planejamento em que o professor imagina, cria, hipotetiza, revisa, passa a limpo seus valores e conhecimentos e os coloca a serviço da sua relação com as crianças, relação essa que começará a se produzir a partir da chegada das crianças à escola.

Trata-se, portanto, de uma etapa do planejamento que ocorre antes mesmo do professor encontrar e começar a conhecer seus alunos pessoalmente. Trata-se de uma etapa do planejamento organizada para, justamente, gerar dados sobre as crianças, dados esses que alimentarão, em parte, o planejamento do trabalho semanal.

Na experiência do estágio obrigatório, em decorrência do calendário acadêmico, começamos a elaborar a parte cheia do planejamento ao mesmo tempo em que íamos conhecendo as crianças, ao longo das duas semanas de observação. Era um desafio dobrado, o de elaborar a parte cheia e o de elaborar o planejamento da primeira semana de prática, a partir das nossas primeiras impressões sobre as crianças, a rotina e o espaço físico por onde elas circulavam, por exemplo, correndo todos os riscos de acertos e erros, pois, como argumenta Junqueira Filho (2014), é muito melhor planejar e errar – ou acertar – “[...] do que o espontaneísmo, quando a professora não planeja deixando para resolver tudo quando as crianças chegarem”. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.26)

A segunda etapa do planejamento é aquela em que se dá a produção da parte vazia, é a parte que vai se construindo a partir da chegada das crianças à escola, e de suas interações com a professora e com a parte cheia do planejamento. É a parte que está vazia da relação entre a professora, as crianças e o conhecimento que cada uma delas traz para produzir a relação pedagógica.

É a parte em que a professora faz muitas descobertas sobre as crianças, ao observá-las, ouvi-las, dialogar com elas, registrar suas impressões sobre as produções das crianças em diferentes linguagens. É a etapa em que a professora vai conhecer as respostas das crianças ao que ela escolheu e propôs para elas, ao colocar em ação a parte cheia do planejamento. É a parte do planejamento que começa vazia da relação professor-aluno-conhecimento e vai sendo preenchida dia-a-dia pelas interações entre a professora, as crianças e a parte cheia do planejamento.

Tendo como fio condutor do trabalho essa perspectiva de planejamento, nas manhãs de sexta-feira, no grupo de supervisão de estágio, realizamos então nossos primeiros escritos e leituras, produzindo reflexões sobre assuntos pertinentes e relativos ao que estávamos vivendo, conversando muito sobre cada semana de estágio que passava. E, por conta disso, apresentávamos e conversávamos sobre nossos projetos e planejamentos, revendo-os e modificando-os sempre que nos faziam sentido as considerações de nossas colegas ou supervisor, mas também, conforme os acontecimentos e os desafios que surgiam nas turmas em que estávamos trabalhando.

Nosso princípio norteador, meu, do grupo de estágio junto ao orientador, era sempre garantir que as crianças atuassem como protagonistas dos nossos fazeres pedagógicos, da relação pedagógica, tanto quanto nós, professoras, e os conhecimentos que intermediavam nossa relação.

Fosse no turno da manhã, fosse no turno da tarde, e durante cada projeto realizado, ficava evidente que esta perspectiva de trabalho trazia benefícios importantes à nossa formação como professoras, à educação das crianças, à relação das crianças e à nossa com o conhecimento, confirmando um dos princípios do pensamento de Malaguzzi (1999, p. 62), que diz “que esse desejo de reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista, mantendo a curiosidade espontânea de cada uma delas, os fez “decidir e preservar a decisão de aprender com as crianças [...]”. E era exatamente isso que acontecia entre eu, Fernanda e as crianças do maternal 2B.

6 MEU PROJETO DE PARTE CHEIA PRINCIPAL

No turno da manhã, é possível dizer que o disparador para colocar nosso projeto sobre pintura e modelagem em desenvolvimento começou com nossa saída de estudos (era assim que a escola chamava) ao Santander cultural, para visitarmos a exposição de esculturas e pinturas do artista pernambucano Francisco Brennand. A saída de estudos foi muito interessante e divertida, de muitas surpresas e comentários criativos das crianças, pois despertou a curiosidade delas.

FIGURA 1 – Visita das crianças a exposição de Francisco Brennand.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

A pintura e a escultura são duas linguagens que compunham a parte cheia do planejamento que eu havia elaborado durante as duas semanas de observação do estágio obrigatório e essa visita à exposição de Francisco Brennand me pareceu uma oportunidade feliz de convidar as crianças a explorarem essas duas linguagens na escola.

Com o passar do tempo, a pintura foi se sobressaindo à modelagem, entre as preferências das crianças, e nos possibilitou, inclusive, uma aproximação maior e o estreitamento dos vínculos entre nós, tal o envolvimento que tiveram com as propostas que ia lhes apresentando, movida, eu também, pela alegria das crianças diante das interações com a linguagem da pintura.

Tendo como desafio articular os princípios de organização curricular da Proposta Pedagógica da escola com os princípios de planejamento das linguagens geradoras, este projeto, que considero o mais significativo dentre os projetos de parte cheia desenvolvidos ao longo do estágio, ia ao encontro de uma das áreas consideradas de fundamental importância na proposta da escola, denominada de “Expressão”:

[...] todas as formas de expressão da criança precisam ser valorizadas. É importante incentivar a observação e a experimentação na educação infantil, seja através de passeio, visitas a parques, museus e galerias de arte, colocando as crianças em contato com diferentes produções culturais. Nas propostas que envolvem pintura, desenho, modelagem, colagem e montagens com sucata, a livre escolha do tema, dos materiais apresentados e o estímulo, por parte do educador através de um ambiente convidativo e da valorização do trabalho em suas diferentes etapas de produção, são fundamentais ao exercício da criatividade e da expressão [...]³

O novo projeto foi iniciado com muito entusiasmo pelas crianças, por mim e pela professora regente da turma e as pinturas fizeram parte da nossa rotina ao longo de todo o semestre. As produções foram se sucedendo a partir do uso de pinceis de diversas espessuras, dos dedos, bisnagas, esponjas, de diferentes cores e tamanhos de papéis, pinturas ao ar livre, na nossa sala, no chão, nas paredes, nas mesas, individuais e coletivas e pinturas com as músicas favoritas das crianças como plano de fundo.

Durante nossos encontros de supervisão de estágio, às sextas-feiras de manhã, conversamos muito sobre uma perspectiva de planejamento que é bastante popular e recorrente nas práticas de colegas professoras com quem já trabalhei e até mesmo pratiquei ao longo de minha trajetória como professora, que é a de, num curto período, privilegiar um leque diversificado de linguagens expressivas a serem exploradas pelas crianças, fundamentada no argumento de que a diversidade amplia o repertório expressivo das crianças e, conseqüentemente, sua criatividade, e também revela o repertório diversificado da professora que elaborou o planejamento.

Em contraposição a essa perspectiva, nosso orientador Gabriel Junqueira nos chamava a atenção para a importância de deixar que as crianças experimentassem e vivenciassem por mais tempo uma mesma linguagem, apresentando como

³ Proposta Pedagógica: nome dado ao documento entregue às professoras-estagiárias pela direção da escola onde realizaram o estágio obrigatório do curso de pedagogia. Em conversa informal com a direção da escola, ela conta que este documento não possui autor conhecido e que não sabem informar a data que foi redigida. Contudo, o usam como intenção de substituição ao Projeto Político Pedagógico da mesma.

argumento o princípio de que, para se conhecer algo, se familiarizar com ele, se apropriar dele e, conseqüentemente, fazer bom uso dele. Inclusive, recriá-lo, apresentando novas maneiras de explorá-lo, significá-lo. É preciso que as crianças tenham mais oportunidades, no dia-a-dia da escola, de voltar às interações com essa linguagem, com esse objeto de conhecimento, do contrário, ou seja, pela lógica da troca ou do rodízio sistemático de linguagens, de objetos de conhecimento. Ficam impossibilitadas de adentrar mais radicalmente no universo – na estrutura e nas regras de funcionamento – de cada linguagem, interagindo de maneira mais superficial e levando mais tempo para se familiarizar e se apropriar de cada uma delas.

Para nós, do grupo de supervisão de estágio, foi uma surpresa. No entanto, fazia sentido e valia a pena planejar o trabalho dessa maneira, pelo menos para conhecer na prática se essa hipótese se confirmava junto às crianças. Ao longo do semestre, então, organizamos o trabalho de modo a deixar de lado a lógica de planejamento que privilegia a multiplicidade e diversificação simultânea de linguagens em todas as etapas da vida do grupo, pela perspectiva de planejamento que prioriza um número menor de linguagens a cada etapa da vida do grupo. Desta forma, dentre as linguagens expressivas e pictóricas – desenho, pintura, modelagem, escultura, escrita –, optei pela linguagem da pintura. Sobre isso, Ostetto (1992), salienta que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, (...) é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.” (OSTETTO, 1992, p.177).

Ao trabalhar com a repetição intencional das vivências com pintura nesta faixa etária da turma, refiro-me a trabalhar com a mesma linguagem por um período maior de tempo, vi, nitidamente, a possibilidade de as crianças darem forma à imaginação, à criatividade, à elaboração das possibilidades e relações afetivas entre elas e delas comigo, bem como, ao desenvolvimento cognitivo, revelado pela riqueza e complexidade de suas produções, motivo de alegria e de orgulho para elas, fruto das apropriações sistemáticas, justamente pela possibilidade de voltarem a interagir com a pintura toda semana, com a qual foram conquistando familiaridade, segurança,

tranquilidade, prazer, à medida em que iam aprendendo sobre as características dos materiais que lhes possibilitavam explorar o gesto, o movimento, a cor, a forma, o espaço, a textura:

É o prazer de poder repetir inventar novidades. Significa ajudar cada criança, através das texturas e cores da cultura, da linguagem, do olhar e da configuração de imagens/objetos, a trazer intencionalmente o humano para as coisas – poetizar o real. Um dos modos de fazê-lo é através da linguagem pictórica. (RICHTER, 2004, p.44)

Pelo fato da arte possibilitar a manifestação espontânea, as crianças desta turma, durante o projeto de pintura, além de se expressarem espontaneamente, em experimentações diversas, aprimoraram também sua coordenação motora, conheceram novas cores, novos instrumentos para deixar marcas (pincéis de diferentes tamanhos e espessuras grosso, fino, com cabo curto, com cabo grosso, bisnagas, esponjas...), novos suportes (folha de ofício, cartolina, papel alumínio, papel cartaz...), novos ambientes (pátio da escola, paredes do jardim...), novas combinações de cores e outras inúmeras possibilidades de vivenciarem a pintura. Foi possível perceber que além de trabalhar aspectos como percepção do espaço, cores, coordenação motora, motricidade fina e grossa, esse projeto foi vivido por todos nós de forma lúdica e prazerosa. A figura 2 destaca aspectos pertinentes ao tema.

FIGURA 2 – Crianças pintando com bisnagas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

Nesta etapa da educação das crianças – a educação infantil – quando acontecem as primeiras das muitas e importantes descobertas e aprendizagem das crianças, é fundamental que tenham ao seu lado um adulto que valorize suas criações, suas produções, explorações e vivências de forma livre.

Nesse sentido, colocar em desenvolvimento o projeto de pintura, da maneira como foi concebido pela perspectiva das linguagens geradoras, possibilitou a simpatia das crianças com essa linguagem e as conseqüentes aprendizagens com e sobre esta linguagem, revelando um conjunto de crianças protagonistas, muito contentes e mobilizadas com a possibilidade de relacionar-se com a pintura no seu fazer cotidiano, tal qual nos lembra Richter (2004):

Pela ação continuada de pintar a criança pode aprender a aprender. Jogando repetidamente com as diferentes possibilidades no encontro do corpo com a matéria e da sensibilidade com a vontade, alcança êxitos que a provocam a repetir e repetir até compreender, construindo um saber que só a intimidade da interação entre corpo e materialidade é capaz de proporcionar, ou seja, a oportunidade de compreender pela apropriação dos mecanismos de sua ação a partir dos resultados alcançados. (RICHTER, 2004, p. 58).

Confesso que, no início, ao planejar o trabalho pela via da repetição de uma linguagem, a sensação era a de planejar para o orientador, sem conseguir notar, em curto prazo, o desenvolvimento da relação das crianças com a pintura e os resultados anunciados por ele. Nesse período, até onde conseguia avaliar, tudo indicava que em duas semanas ou menos as crianças ficariam saturadas diante da oferta, vinda de mim, de pintar tantas vezes. Então, com aproximadamente três semanas, discutindo no grupo de supervisão sobre o assunto, ao recobrar e analisar as abordagens e os aspectos até então trabalhados, juntamente com uma grande dedicação em fazer o planejamento sempre uma novidade prazerosa, divertida e atrativa, mesmo tratando-se prioritariamente de apenas uma linguagem, começamos a identificar situações e características das produções das crianças que nos indicavam que, sim, já havia começado o processo de empatia e simpatia das crianças com a pintura; já eram notados alguns frutos dessa lógica de planejamento.

Nas etapas seguintes, ao longo do projeto, foram inúmeras as situações e as formas como exploramos a pintura, a partir dos materiais expressivos disponibilizados para as crianças interagirem com essa linguagem, se apropriarem dessa linguagem e representarem a si e o mundo por essa linguagem. Pintamos

muito, usando uma cor só, ou somente as cores primárias, misturando cores, ou explorando apenas a cor favorita de cada criança, usamos somente a tinta preta, ou somente a tinta branca; pintamos em papel ofício, em papel pardo, cartolina, papel cartaz, papelão, papel alumínio; usamos bisnagas, esponjas, pincel grosso, pincel fino, rolos, os dedos; pintamos coletivamente, em duplas, em trios, individualmente e todas essas variações mais de uma vez. Tudo isso de forma muito livre. Durante as pinturas, meu papel era/foi o de auxiliá-los em alguma necessidade com os materiais, por exemplo, alcançar uma tinta, trocar à água de um recipiente e etc.

Minhas intervenções eram apenas de elogiar suas desenvolvuras no decorrer da pintura, alcançar cores que solicitavam, sugeria uma melhor postura ao pintar ou na forma de segurar o pincel, não mediava a pintura, apenas explicava, antes do início da atividade, também antes de distribuir as tintas ou papel que seriam usados no dia. Sempre procurava deixar que as crianças participassem da organização que antecedia a pintura e dispostos em roda, sentados no chão conversávamos sobre a pintura do dia, se íamos usar somente uma cor deixava que cada um escolhesse a sua preferência, se usássemos bisnagas, deixava que cada um colocasse a tinta dentro do recipiente e misturasse, se íamos misturar cores também (figura 3), fazíamos as misturas coletivamente dispostos em roda e depois íamos para o ambiente onde aconteceria a pintura.

FIGURA 3 – Crianças preparando suas próprias misturas de tintas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

Não, as crianças não se cansaram de pintar, não reclamaram de passar tanto tempo interagindo e dedicando-se às pinturas. A cada dia, a cada novo encontro com a pintura, era uma novidade e inúmeros aspectos positivos foram notados. A forma com que manuseavam os pincéis, como distribuíaam a tinta no espaço da folha, como misturavam as cores, a descoberta, pela experimentação espontânea de que azul com amarelo dá origem ao verde e gravarem esta combinação para realizarem pinturas posteriores, sem que eu precisasse lembrar ou pedir para que repetissem a mistura.

Até mesmo a forma com que cuidavam e manuseavam os materiais, como, por exemplo, quando usávamos diversas cores na mesma pintura e eram disponibilizados potinhos com água para lavarem o resto de tinta e tecidos para secarem os pincéis. Mesmo com a minha orientação ou da professora regente, nas primeiras vezes, colocavam o pincel já embebido em uma cor em todos os demais potes com tintas de outras cores, uma seguida da outra, sem limpar ou lavar o pincel.

Depois de um tempo, no entanto, tanto pela nossa lembrança e insistência, quanto pelo que aprenderam sobre a relação entre os efeitos da negligência de suas atitudes e suas produções, quando não desejavam, intencionalmente, misturar cores, ou mostravam preferência por alguma delas, incomodavam-se caso uma cor se misturasse com outra sem sua vontade, ou quando o pincel não estava bem limpo ao trocaram de cores para pintar. Em pouco tempo, já não se notava os recipientes todos tingidos de uma cor misturada com outra.

Minha impressão inicial de que achariam chato pintar tantas vezes quantas eu planejara que pintassem foi “por água abaixo”, acontecendo, justamente, o inverso. No início do projeto, para muitas crianças, a produção estava reduzida a uma pequena mancha no meio da folha; era o suficiente para dizerem: “Profe, terminei. Já posso ir brincar?”. Depois de um tempo, tinham um grande interesse e prazer ao preencherem toda a folha com pinceladas em vários sentidos e movimentos e exploravam cores, formas e combinações sem ao menos necessitarem da minha intervenção ou da professora regente. Chegamos ao ponto em que a pintura, naquela etapa da vida do grupo, era uma linguagem muito familiar.

Ao final do projeto, pintar já era uma linguagem com a qual dialogavam com muita naturalidade. Era bonito ver o prazer e a naturalidade que transbordavam

quando estavam envolvidos pintando. Sentiam-se felizes e seguros ao receberem a pintura como proposta para compormos a rotina de nossas manhãs na escola.

No decorrer e ao final do estágio e desse projeto, pela abordagem com que foi elaborado e implementado, foi possível rever conceitos, princípios e práticas de planejamento e de trabalho com pintura. O envolvimento e as respostas positivas das crianças, de seus pais, da professora regente, de outras professoras e profissionais da equipe da escola, mostrou a todas nós, que estávamos envolvidas diretamente com o projeto ou acompanhando-o de perto, o quanto a multiplicidade e a diversificação simultânea de linguagens nem sempre é o princípio mais importante para apresentar e explorar as linguagens. Mostrou que nesta etapa da vida das crianças, a priorização de um feixe mais reduzido de linguagens, a cada etapa da vida do grupo, revela-se mais acertado, tendo em vista a necessidade de familiarização das crianças com cada uma delas, fundamental para a apropriação de sua estrutura e regras de funcionamento.

Na medida em que isso vai acontecendo, é possível avaliar as conseqüentes aprendizagens das crianças sobre cada linguagem priorizada a cada momento, reveladas em suas produções com diferentes características, típicas de cada fase da relação das crianças com cada linguagem. Essa escolha revelou-se, para mim, para nós, da maior importância, não deixando dúvidas sobre seus efeitos em relação ao pleno desenvolvimento das crianças.

Outro efeito visível e de se comemorar foi a forma saudável, prazerosa e até mesmo divertida como as crianças viveram as diferentes etapas desse projeto de pintura. Mesmo com a lógica da repetição, passamos longe de sobrecarregá-las; ao contrário, para minha surpresa – feliz surpresa –, comemoravam a cada nova proposição e possibilidade de interação com a pintura.

7 NOVAS TROCAS E COMPARTILHAENTOS ENTRE OS TURNOS (MANHÃ E TARDE)

Ao mesmo tempo em que desenvolvíamos o projeto de pintura, no turno da tarde, sob a coordenação da Fernanda e do professor regente daquele turno, as crianças estavam envolvidas prioritariamente com dois projetos de parte cheia: o projeto “Brincadeiras de Faz-de-conta e brinquedos” e o projeto sobre Sucatas. Nas reuniões do grupo de supervisão, Fernanda nos contava que os objetivos principais desses projetos era aproximar as crianças pelas brincadeiras, principalmente as de faz-de-conta, bem como pela exploração e construção com sucatas.

Contava que através das brincadeiras, inclusive com o uso de sucatas, e com as construções tridimensionais com sucatas, as crianças vivenciavam de diferentes formas o brincar, exercitavam o empréstimo e divisão dos brinquedos, aumentavam o vocabulário e estimulavam sua capacidade de imaginação e construção com objetos tridimensionais. Para tanto, organizou o ambiente da sala de aula incrementando-a com elementos que possibilitassem desenvolver brincadeiras como as “de casinha”, “de médico”, com o uso de fantasias, “de construir” (com sucatas, blocos de madeira e legos).

Desenvolvendo prioritária e simultaneamente, no período da manhã, o projeto sobre pintura e, de tarde, os projetos sobre brincadeiras de faz de conta e de sucatas, eu, Fernanda e o orientador, considerávamos que as crianças estavam conectadas com aspectos fundamentais de sua educação, de sua infância, de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem, sem, no entanto, estarem sobrecarregadas sob uma rotina de proposições prescritivas e extenuantes.

Nossos planejamentos compartilhados iam ganhando cada vez mais sentido para nós e para as crianças, sendo elaborados a partir de diálogos presenciais, no grupo de supervisão, às sextas-feiras, e durante as semanas, em trocas de mensagens via e-mails e whatsapp, uma vez que não conseguíamos nos encontrar na escola, em decorrência dos nossos horários de estágio. Essas trocas iam possibilitando que fôssemos avaliando, a cada semana, as relações das crianças com as nossas avaliações, leituras, escolhas, na medida em que elas iam sendo colocadas em prática, sempre visando o equilíbrio entre os diferentes aspectos da educação das crianças e as respostas delas às nossas proposições. Lembrando,

ainda, que uma de nossas proposições era que, na maioria dos dias de cada semana, as crianças fossem responsáveis por escolher o que gostariam de realizar para compor determinado momento da nossa rotina.

Para nós, elaborar semanalmente o planejamento de forma compartilhada demandou também a elaboração de uma organização entre Fernanda e eu, que implicava, entre outras providências já mencionadas, que eu lesse o planejamento dela, ela o meu e nosso orientador o de nós duas. Ao realizarmos essas leituras, percebíamos acertos e erros da nossa parte que serão mencionados ao longo deste capítulo. Também era possível acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças ao longo de cada semana de trabalho proposta, bem como, as diferentes etapas de implementação dos projetos de parte cheia e de parte vazia que aconteciam paralela e simultaneamente nos dois turnos. Tudo foi se ajustando e fazendo cada vez mais sentido, tanto para nós, como para as crianças.

Nosso correio eletrônico foi compartilhado desde o início do estágio, numa iniciativa do nosso supervisor, que enviava mensagens coletivas a todas do grupo de estágio, com o objetivo de organizar os nossos encontros e as tarefas que comporiam parte das pautas de cada um deles. No que diz respeito ao triângulo professor Gabriel, Fernanda e eu, deu-se início a uma intensa correspondência na qual, entre outras coisas, enviávamos o planejamento da semana para nosso orientador e ele nos devolvia com considerações.

Para evitar sobrecarregarmos as crianças com situações e abordagens semelhantes e em demasia e, tampouco, negligenciarmos aspectos importantes de sua educação – um dos nossos objetivos principais para planejarmos de maneira compartilhada –, nossos cuidados iniciaram, pela escolha dos projetos de parte cheia que iríamos privilegiar e, em relação a cada um deles, pela escolha das situações que apresentaríamos às crianças para que elas interagissem com as linguagens relativas a cada projeto, de forma a não sugerir situações tão dirigidas, nem tão livres, considerando os dois turnos das crianças na escola.

De jeito nenhum isso quer dizer que as situações de pinturas propostas às crianças impediam que elas se expressassem livremente, ou que as brincadeiras realizadas no turno da tarde não podiam ser dirigidas. Mas é preciso considerar que a pintura requeria, algumas vezes, permanecer mais tempo na sala, conter e manter o corpo mais tempo sentado ao redor da mesa, um exercício inclusive de paciência, além de concentração, pois, de minha parte, considerava, no momento de

elaboração do meu planejamento, esperar o tempo de cada criança para a realização de suas produções, o que, em consequência, demandava que umas crianças esperassem as outras, uma vez que cada uma concluía sua pintura num dado momento.

Sabia o quanto o exercício da espera era um desafio para as crianças e também para mim, que passei a refletir de que maneira poderia lidar com essa questão, de modo a não prejudicar o envolvimento com a pintura, fosse durante a produção, fosse a partir do momento que a conduiam. Aliás, essa questão da espera se repetia em relação a outros tantos momentos da rotina, como nas refeições, por exemplo, e precisava ser pensada de maneira conjunta e coerente.

Tomávamos, portanto, o cuidado necessário para não deixar que as crianças permanecessem muito tempo em sala de aula, visto que frequentavam uma jornada de dois turnos na escola. Por isso, se eu considerava que era importante realizar um exercício de pintura que ocupava um tempo maior em sala, ou que demandasse que as crianças ficassem sentadas ao redor da mesa, Fernanda compreendia e se planejava para que as brincadeiras de faz de conta ou as brincadeiras com sucatas fossem realizadas em outros ambientes da escola, de preferência, ao ar livre. Assim como, se nossas pinturas e explorações com tinta fossem realizadas ao ar livre, Fernanda se planejava para escolher uma história mais longa para contar às crianças, ou optar por uma brincadeira mais dirigida.

Lembro-me de um episódio em que Fernanda estava implementando seu projeto de desenho e eu o de pintura, intercalado ao de modelagem e tivemos a ideia de fazer com as crianças uma toalha de pic-nic, para usarmos posteriormente em um passeio que aconteceria no Jardim Botânico de Porto Alegre. Para compor esta toalha, decidimos usar retângulos de tecido, utilizando a técnica de patchwork. No turno da manhã, combinamos que cada criança faria uma pintura no retângulo de tecido que ganhasse e, no turno da tarde, cada criança faria um desenho no retângulo de tecido que ganhasse. Ao final, iríamos unir todos os retângulos, intercalando a pintura e o desenho de cada criança, montando a grande toalha.

Fernanda foi a primeira a iniciar os trabalhos, e conta que realizaram entusiasmadas seus desenhos. Na semana seguinte, conversei com as crianças e fiz a proposta de pintarmos os retângulos de tecido para compormos a toalha. A maioria delas protestou, querendo saber o motivo daquele tipo de repetição, já que a Fernanda havia lhes proposto o mesmo. Ficaram confusas e já não sabiam se era

para desenhar ou pintar, se a minha proposta era a mesma da Fernanda ou eram propostas diferentes.

Não identificavam a diferença entre o desenho e a pintura, pois o suporte e os instrumentos escolhidos para as propostas em outros momentos dos projetos eram diferentes, mas, nesta atividade que eu e Fernanda estávamos usando o mesmo suporte (retângulos de tecido), o mesmo instrumento (pincel) e o mesmo material (tintas coloridas). Não perceberam que o desenho também poderia ser feito com tinta e pincel, pois ainda não haviam usado estes materiais propostos pela Fernanda no desenho, e sim giz de cera, canetinha e lápis de cor, tinta e pincel haviam usado apenas comigo em suas pinturas. Pintura e desenho são duas linguagens distintas, apesar de ambas serem linguagens pictóricas, mas as crianças não conseguiram perceber isso naquela proposta sugerida naquele momento, daquela maneira.

Como estariam desenhando e não pintando se estavam usando tinta? Como não questionariam fazer a “mesma” atividade se a explicação era a mesma, os materiais, tecido, pincel e tinta eram os mesmos, e além de tudo nesta idade muitas crianças figuravam e não apresentavam um desenho estruturado o que fazia o “desenho” ficar muito parecido com sua própria pintura.

Pois bem, eis aí um exemplo de desacerto durante nossos planejamentos compartilhados que, se pudéssemos repensar a tempo, teria evitado ou feito de forma diferente. Entre acertos e erros seguimos com o nosso propósito de elaborar de maneira compartilhada nossos planejamentos, sempre em diálogo sobre nossos pontos de vista e escolhas, sempre questionando uma a outra, e sendo questionadas pelo nosso orientador em dinâmico aprendizado, afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p.43-44).

Em outro momento, em conversas entre nós duas, notamos o quanto a relação da escola com os horários atrapalhava a organização das crianças em relação à rotina. Um exemplo nesse sentido é que cada uma das crianças chegavam e iam embora em horários muito diferentes e, em consequência, deixavam de vivenciar e participar de situações e de momentos da rotina, o que causava certa ansiedade na maioria delas, no decorrer do dia, por não saberem o seguimento da rotina (por não terem participado da roda inicial de conversa) ou por não saberem que proposta viria na sequência do dia.

Isso prejudicava o entendimento, pelas crianças, de que a rotina é organizada a partir de uma sequência articulada de momentos e situações que compõem um todo, e que quem chega tarde ou vai embora cedo, deixa de participar de alguns desses momentos e situações. Mas, além disso, havia também outro elemento que, segundo nossa avaliação, prejudicava bastante a organização das crianças em relação à rotina.

Devido à troca contínua de professores regentes fixos, antes da nossa chegada a turma, não havia combinações e regras determinadas pela turma, a falta de combinados entre a turma atrapalhava o dia a dia, com disputas por brinquedos que geravam brigas, falta de organização para ir e vir em diversos momentos na creche, gritos e implicâncias entre os colegas e com as professoras, e dificuldade em respeitar cada momento vivido, como permanecer na roda de conversa, guardar os brinquedos após brincarem e encerrar uma brincadeira para iniciar outra atividade do dia.

Das 7h30, horário em que a escola abria até o horário que o portão fechava para entrada dos pais (depois deste horário os pais não podiam mais acompanhar os filhos até a porta da sala, a recepcionista ligava para a sala e a professora buscava a criança na recepção) as 9h30, as crianças podiam brincar livremente pela sala de aula, sem nenhuma proposta dirigida pela professora regente ou por mim - brincavam com fantasias, com brinquedo de casa ou jogos e brinquedos da sala. Segue na figura 2, detalhamentos sobre os horários rotineiros.

FIGURA 4 – Quadro de horários da rotina do turno da manhã.

Rotina / Horário	
7h30 Entrada /	11h15 Pátio
Brinquedo Livre	11h45 Almoço
9h30 Lanche	12h15 Soninho
10h00 Roda de conversa	
10h15 Pintura	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A criança que chegava mais tarde frustrava-se por brincar menos que os outros, o que ocasionava em disputas por brinquedos, pirraça quando precisava guarda-los e arrumar a sala, gritos ou implicâncias entre os colegas e outros desentendimentos, o que acabava atrapalhando o andamento do resto da manhã quando iríamos, por exemplo, fazer a roda de conversa inicial do dia e posteriormente nos dedicar ao projeto de pintura. Diante disso, avaliamos que seria importante elaborarmos e começarmos a por em prática conjuntamente dois outros projetos de parte cheia – um sobre combinados e outro sobre organização da rotina.

Falar sobre regras e combinados era muito necessário no turno da manhã, pois os conflitos apareciam de forma mais constantes, pelo sono, pela preguiça, pela demora na despedida dos pais, ou até mesmo pelo horário que a criança chegava. No turno da manhã então, conversamos objetivamente com as crianças sobre a necessidade de fazermos combinações que não deixassem dúvidas sobre os encaminhamentos em relação a momentos distintos da nossa rotina, bem como, sobre conflitos recorrentes entre elas.

Nossas conversas deram origem ao que nomeamos de “Trem das combinações”, uma sequência de imagens coladas em quadrados de cartolina – imagens-vagões do trem – que representavam diferentes momentos e situações da nossa rotina, dentre elas, situações recorrentes de conflito vividos pelas crianças, como emprestar os brinquedos para os colegas, não gritar e sim conversar para resolver uns problemas, ajudar a guardar os brinquedos após brincar, entre outros. Escolhemos um local fixo na sala para montá-lo e, não raro, fazíamos referência a ele para que lembrassem sobre o que já havíamos conversado.

Alguns desses quadrados e retângulos de papel colorido – imagens-vagões do trem –, além de fotos representando momentos-chave do cotidiano das crianças, em que elas mesmas posaram como modelos, continham frases de incentivo para ajudá-las na resolução dos conflitos, como por exemplo, na foto da esquerda vemos três crianças no pátio, apertando as mãos amigavelmente e um colega olhando, que no trem das combinações era acompanhada da frase: “conversar para resolver os problemas”, ou na foto da direita onde uma criança mostra a língua e outra expressa-se triste que seguia da frase “Não implicar com os amigos”.(frase dita pelas crianças).

FIGURA 5 – Primeira simulação das poses das crianças para a composição do trem das combinações



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

FIGURA 6 – Segunda simulação das poses das crianças para a composição do trem das combinações



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

Este “Trem das combinações” ajudou muito as crianças a se organizarem com mais autonomia ao longo do semestre, havendo, por exemplo, momentos em que, por livre iniciativa, elas paravam uma “briga” recém começada para apontar uma das imagens-vagões do trem e lembrar umas as outras quais eram as combinações, no caso da repetição de conflitos como aquele que estavam vivendo outra vez, ajudando-as a encaminharem a situação de forma amigável e organizada.

Enquanto isso, no turno da tarde, Fernanda desenvolvia o projeto de parte cheia sobre a rotina. Eles também organizaram a rotina em fichas de cartolina contendo imagens sobre a composição e a sequência dos diferentes momentos da rotina, expostas em um varal, num local fixo da sala. Mesmo cada projeto sendo mais prioritário em cada turno, durante a manhã eu recorria ao varal da Fernanda para conversar com as crianças e compormos a rotina da manhã, bem como, pela tarde, Fernanda recorria ao “Trem das combinações” para retomar alguns combinados, quando necessário.

Cada projeto foi se desenvolvendo com o jeito e a identidade de cada uma de nós, professoras-estagiárias, o que se mostrou também um grande desafio para nós, pois precisávamos trabalhar em conjunto e coerentemente, mesmo, algumas vezes, divergindo em relação a algum encaminhamento ou ponto de vista. Estes acontecimentos como as divergências de ideias na perspectiva do planejamento compartilhado, se aproximam, em parte, do que pondera Traversini et al. (2010), a partir dos estudos de Moreira (2009), sobre docência compartilhada, quando diz, por exemplo, que a:

Docência compartilhada é complexa, pois atuam duas pessoas diferentes em seus modos de pensar e propor as ações pedagógicas na mesma sala de aula. São pessoas que se conhecem por trabalhar na mesma escola, mas no cotidiano da sala de aula é preciso “aparar arestas”, negociar posições sobre a própria docência. (MOREIRA apud TRAVERSINI, 2010, p.5).

Fernanda e eu nos conhecíamos na condição de colegas de faculdade e integrantes do mesmo grupo de estágio no curso de Pedagogia. Além disso, éramos professoras-estagiárias da mesma turma de crianças e dividíamos a mesma sala de aula. No entanto, nunca estávamos juntas na sala de aula e, tampouco, com as crianças, pois trabalhávamos em turnos opostos.

Nossos encontros se davam presencialmente às sextas-feiras, no grupo de supervisão, e ao longo da semana, pela correspondência virtual via e-mail e *whatsapp*, para elaborarmos conjuntamente o planejamento de cada semana. Essas situações nos encaminha para uma prática que temos nomeado de “planejamento compartilhado”, que difere de “docência compartilhada”, mesmo que seja possível reconhecer algumas características em comum entre as duas práticas.

Foi complexo ao longo do estágio e agora, no momento de recobrar, analisar e teorizar, por escrito, sobre essa prática, a complexidade se faz novamente presente. E é sobre esse conceito em construção que vou me debruçar mais detidamente a seguir.

8 PLANEJAMENTO COMPARTILHADO PROPRIAMENTE DITO

É inegável falar do planejamento como elemento fundamental para a organização do fazer docente, pois se trata de um elemento central na organização e articulação dos diferentes aspectos do projeto político-pedagógico a partir e em torno dos quais se produz a relação pedagógica, ou seja, a partir e em torno dos quais professores, alunos e conhecimento se encontrarão e se relacionarão, como a organização do espaço físico da sala de aula, a organização da rotina, a elaboração das regras e dos combinados, a roda de conversa, as brincadeiras, a alimentação e a higiene, a literatura, a pintura, o desenho, as classificações, ordenações, a construção do conceito de número, a leitura e a escrita de e com imagens e palavras, etc.

Na condição de professoras-estagiárias em formação, realizar uma prática baseada nos princípios do planejamento compartilhado, algo sobre o qual não encontramos literatura para nos debruçar, caracterizou-se como uma situação bastante atípica, desafiadora e mobilizadora, fazendo com que, na falta de literatura disponível, conversássemos muito.

Esta perspectiva de planejamento foi se objetivando e se tornando cada vez mais imprescindível na nossa caminhada. Ao longo do curso de Pedagogia, já havíamos conhecido e elaborado planejamentos sob outras perspectivas. Particularmente, na medida em que já exerço a atividade docente há bastante tempo, antes mesmo de ingressar para a licenciatura, planejar sempre me pareceu um assunto previsível e bastante simples. No entanto, pelas escolhas que fizemos, ou seja, pela concordância de nosso supervisor para que Fernanda e eu estagiássemos na mesma turma, em turnos opostos, o planejamento se apresentou a nós de modo que fosse ressignificando e, posso dizer, com mais tranquilidade e segurança agora, foi um dos ganhos e dos momentos mais significativos do estágio e da minha formação como professora.

Primeiramente nossa maneira de planejar como atividade pedagógica já era totalmente diferente, baseada na identidade docente que cada uma havia formado desde o início do curso, e, ainda, de mãos dadas com a gente neste desafio, um orientador de estágio com plena experiência neste aspecto, desconstruindo tudo que já havíamos pensando sobre planejamento e abrindo nossa mente para um novo

olhar acerca do protagonismo compartilhado entre professor, alunos e conhecimento. Onde a criança é tão protagonista quanto o professor, nos ajudando a nos tornarmos naquele momento professoras inquietas e pensantes do fazer docente, e, ainda, dentro disso, deixando transparecer nossa singularidade nas tomadas de decisões como professoras-estagiárias.

Desta mesma forma, como diz Gaulke (2013), que aborda o protagonismo como compartilhado, já que:

A dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento não está organizada de forma vertical ou hierárquica, mas em relações horizontais, nas quais a Professora não comanda as ações das crianças, mas convida, orienta, e as auxilia a escolher o que, com quem e como trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que há um incentivo ao exercício da autonomia, a escolher e experimentar suas próprias ações e a aprender se na relação com a Professora e com as outras crianças. Esse incentivo acontece a partir de perguntas e convites destinados às crianças, convites a compartilhar o Protagonismo da e na relação das crianças entre elas e entre o professor e as crianças (GAULKE, 2013, p. 83).

O planejamento compartilhado substituiu a visão de ter o planejamento apenas como um documento e passou a orientar nosso caminho, nossa tomada de decisões frente a situações da turma, com base no objetivo do desenvolvimento pleno daquelas crianças, nos ajudando a organizar o ensino em turno integral e ainda fundamentando as transformações que estavam acontecendo em nossa formação docente.

Assim posto, o planejamento compartilhado entre os dois turnos nos estruturou a pensar em conjunto, tendo em vista alcançar tanto o desenvolvimento discente quanto docente. Ao compartilhar nosso escritos e o próprio planejamento entre eu, Fernanda e o orientador de estágio, já não se mostrava mais um preenchimento de quadro baseado na proposta pedagógica da escola e sim um documento elaborado, reelaborado, e pensado detalhadamente com estratégias baseadas nas situações didáticas concretas que iam acontecendo no decorrer das semanas, durante a manhã e durante a tarde.

Não bastava apenas ter todas as ideias do mundo e colocar no papel, precisava-se de coerência nas atividades pensadas, precisava-se da preocupação com o projeto e as atividades que estavam acontecendo no turno inverso, precisava-se da atenção quanto ao comportamento de cada aluno em cada turno que se mostrava diferente na maioria das vezes, precisava-se pensar na opinião dos

professores regentes da turma que ali estavam esperando que a nossa ação pedagógica pudesse se efetivar em aprendizagem para as crianças.

Este processo constante de elaboração, reelaboração, e desenvolvimento, com a participação sempre ativa do nosso orientador, Gabriel Junqueira, tanto com a troca e e-mail quanto nos encontro do grupo de estágio estavam plenamente ligados dando início sempre a novas ações e pensamentos acerca do desenvolvimento dos alunos. Fazendo o que podia ser feito para ter uma previsão do que seria realizado, baseando-se no que já havia sido desenvolvido e no que seria pensando posteriormente. Analisando o andamento de cada projeto de parte cheia e parte vazia que estava sendo aplicado, sem esquecer-se da busca pela contribuição em nosso desenvolvimento como futuras professoras e atuais estagiárias-professoras.

Em nossos planejamentos, buscávamos considerar o que era significativo e importante para o grupo de alunos, pensar não apenas em onde se queria chegar, mas pensar no princípio e no caminho escolhido para trilhar os objetivos. Que livro ler? Que atividade programar? O que é pertinente nesta semana? Qual a demanda? O que é prioridade?

Inúmeras vezes, o que é muito natural, o que planejávamos para a semana precisava ser modificado, pelo comportamento dos alunos. Algumas vezes por estarem mais inquietos, outras não. Também pelos horários de chegada no turno da manhã, que variavam muito, ou até mesmo momentos de brincar livre que estavam acontecendo com muita sintonia e diversão e não cabia ser interrompido para aplicação formal do planejamento .

A partir daí já nos entendíamos, o planejamento compartilhado já criava uma sintonia entre eu, Fernanda, a turma e até os professores regentes dos dois turnos. Até mesmo os alunos, já tinham o “jeito” da Fernanda no turno da tarde e o meu no turno da manhã, uma parceria e feição entre professora e criança que mostrava o quanto aquela perspectiva elaborada com tanto cuidado estava dando certo e se desenvolvendo, com seus acertos e erros é claro, como diz Junqueira Filho (2005):

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta, e de tudo o que está a volta deles. Mas, para isso, têm que estar atentos a si e um ao outro; têm que aprender a ler o seu próprio jeito - em constante produção - e o jeito do outro - também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54)

Realizar esta atividade de planejamento compartilhado já nos entendia como uma proposta de fazer docente, desenvolvida por mim e pela Fernanda durante nossa formação. Com seus desdobramentos, como mencionado no capítulo anterior, apoiando em nossa perspectiva e pelas contribuições de autores cuja temática mostra-se parecida com as nossas, tentamos através das discussões darem sustentação ao nosso discurso sobre o assunto.

9 BENEFÍCIOS TRAZIDOS TANTO À FORMAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS-PROFESSORAS QUANTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

O planejamento compartilhado visto como uma perspectiva de ação pedagógica docente, como uma novidade dentro do estágio, de prática docente entre eu e minha colega Fernanda, teve um desdobramento com resultados positivos, fazendo-nos reconhecer esta prática como fundamental à nossa formação como professora.

Para tal reconhecimento, ao elaborar este estudo, inicialmente foi preciso comparar minha prática de planejamento compartilhado com a de docência compartilhada, com suas semelhanças e diferenças, indo contra as poucas bibliografias que encontrei sobre o tema. Após, encontrando caminhos e contribuições com pesquisadores cuja perspectiva teórica é semelhante a nossa perspectiva, dando ênfase a modelos de planejamento na educação infantil, com autores que defendem o protagonismo compartilhado.

Na discussão acerca da crença do planejamento compartilhado no nosso processo de formação foi substancial a ressalva dos nossos objetivos de desenvolvimento integral das crianças da turma do maternal II B dentro de cada projeto de parte cheia elaborado, dentre eles destacando o de conhecer e criar vínculos com as crianças e a equipe escolar, vivenciar momentos de apreciação de suas próprias produções e das demais crianças e estimular o desenvolvimento e a interação com as diversas linguagens.

Alcançamos a democratização do nosso trabalho dentro da escola, através do protagonismo dos alunos e do nosso trabalho, com o marco da articulação do individual com o coletivo. A escola é sim um ambiente de ensino-aprendizagem, mas no auge do planejamento compartilhado já não significava mais apenas ensinar, ou aprender e sim trocar, sem estarmos juntos no mesmo ambiente, ao mesmo tempo. Até porque isto nunca aconteceu, nunca estivemos ao mesmo tempo na sala de aula com a turma - exceto no último dia de aula em que a turma participou de um passeio de encerramento do ano letivo, que ocorreu durante os dois turnos, e eu e Fernanda estávamos presentes - do contrario nossas trocas e compartilhamentos ocorreram somente a distância.

Mesmo assim, conseguimos todo o recurso necessário através destes compartilhamentos para organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, transformando cada projeto individual e exclusivo do turno em projeto que visava ao turno integral, próprio para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem da turma integralmente nos dois turnos.

O planejamento acabou se tornando o próprio organizador das nossas ações, suprimindo tanto as necessidades da turma quanto configurando um espaço para a minha aprendizagem docente, estabelecendo critérios para nossas escolhas para o turno da manhã e o turno da tarde na prática educativa. Reuníamos-nos com um objetivo comum através de uma organização pedagógica diferente das que estava acostumada a seguir. Ao desenvolver esta perspectiva tive a oportunidade de me constituir professora, sendo transformada pelas potencialidades do trabalho coletivo.

A perspectiva de planejamento compartilhado se tornou comum para mim quando cada projeto individual construído, mas pensado em conjunto, se converteu em torno dos mesmos objetivos, e mesmo dentro deste objetivo comum não se perderam objetivos específicos da escolha de cada uma de nós professoras. Eu tinha uma necessidade em comum com a Fernanda, mas, mesmo assim, havia minhas vontades que já existiam em minha bagagem e junto com tudo isso havia as características individuais de cada turno que nos mobilizou desde o início para esta escolha. Como se as escolhas individuais se unissem as escolhas do grupo e vice versa.

Necessário lembrar também que para que esta perspectiva pudesse ter sucesso foi preciso renovar reconsiderar e redirecionar minha compreensão de planejamento na educação infantil e isso aconteceu graças ao orientador Gabriel Junqueira Filho, que defende o modelo de planejamento no qual a criança é tão protagonista quanto o professor e o adulto. Saímos então do individualismo docente, através dessa troca de experiência que cada planejamento construído proporcionou, criou-se um significado para cada um de nós envolvido com a turma, tanto as professoras estagiárias quanto os professores regentes.

Durante a prática do estágio, foi preciso perceber que diversas necessidades da turma precisavam ser reconhecidas por mim e pela minha colega que estava no outro turno, de que forma cada uma podia prover essas necessidades, ter convergência das decisões pensadas e escolhidas, o processo de construção do planejamento não ocorria coletivamente, do princípio ao fim, era construído

individualmente, analisado, repensado e ajustado com as considerações de nós três – eu, Fernanda e o orientador – e sua finalização novamente individual com as preferências de cada professora.

A elaboração e o desenvolvimento dos planejamentos aconteciam de forma dialética, e nos obrigou a deixar de lado o pensamento e a prática de “simplesmente planejar”, não se limitava apenas a idealizar uma semana de aula e prepará-la. Era necessário compartilhar não só boas ideias mais também dúvidas, vontades, e entender que nada era impraticável se pudéssemos conversar e encaixar nossas ideias da melhor forma possível para efetivá-las, tornando esta prática um processo de sujeitos em formação.

O privilégio do estágio é inicialmente a formação docente, mas quando se trabalha com crianças pequenas, outras prioridades caminham junto a isso. E, ainda assim, ao nos depararmos com a situação de estagiar na mesma turma, tendo que converter nossos planos individuais para coletivos, o que eu chamaria de “um desafio dentro de outro desafio”, foi possibilitador do meu desenvolvimento pessoal e docente.

Além disso, esta nossa perspectiva do planejamento compartilhado também acarretou em mudanças na forma de pensar na turma dentro da instituição. Pois antes da nossa chegada, os professores regentes não planejavam desta forma. Mesmo sendo professores regentes da turma, como o período de estágio foi até o final do ano letivo, não posso afirmar que esta prática continuou acontecendo, mas no decorrer do semestre em que estávamos presentes, os professores regentes já relatavam as mudanças que notavam no grupo graças à nossa preocupação em pensar coletivamente no bem estar da turma em período integral. Mesmo cada uma pertencendo a um turno, prática na qual anteriormente, eles não haviam se preocupado ou notado que seria tão importante e benéfica para o grupo.

Desta forma, foi se tornando convicta a aprendizagem docente e o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, que foi possível somente apoiar a união do individual com o coletivo em nossa prática. Este “acordo” de planejamento compartilhado, que nos possibilitou a ação de planejar e compartilhar paralelamente, digo isso, pois quanto mais estudava para unir as ideias e quando acordávamos objetivos, coincidíamos nossos motivos pessoais para isso. Quando desenvolvemos novas ações é que recebíamos a resposta positiva do grupo, e isso foi muito

gratificante em cada prática, para mim principalmente nos momentos das nossas pinturas, que nos acompanharam até o final do estágio.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando hoje, ao escrever esta reflexão parece-me que seria impossível ter alcançado tais resultados de outra forma, com uma turma com dois professores regentes, duas professoras-estagiárias em turnos diferentes e as crianças com jornada dupla na escola, mas, mesmo assim, o planejamento compartilhado potencializou minha forma de pensar a docência trabalhando junto com a Fernanda.

Tendo em vista o objetivo principal deste estudo - refletir de forma mais sistemática e radical sobre a experiência singular que vivemos, Fernanda e eu, ou seja, de como foi possível que esta perspectiva de planejamento fosse realizada e que benefícios ela trouxe, tanto para a nossa formação como estagiárias-professoras, quanto para a educação integral das crianças com as quais trabalhamos neste período de estágio – acredito que o planejamento compartilhado na educação infantil se torna possível a partir do momento em que percebemos as vantagens de articular o olhar individual com o coletivo. Perceber benefícios e contribuições não só em relação à nossa formação como professoras, mas também em relação ao desenvolvimento de cada uma das crianças e do grupo como um todo.

Com este estudo, posso afirmar que a perspectiva de planejamento compartilhado pode, sim, favorecer e qualificar as práticas pedagógicas das professoras-estagiárias em formação, bem como é fundamental para a qualidade de vida das crianças que freqüentam a escola de Educação Infantil em período integral. Deste ponto em diante do estudo, com as conclusões provisórias até então pela complexidade e o desafio que foi analisar este conceito durante as leituras para este estudo - mesmo que eu própria tenha vivido esta experiência -, de análise de cada momento do processo de compartilhamento futuramente por outros professores profissionais ou em formação.

Nesta prática e neste estudo, consegui adquirir, trocar, compartilhar, através de diálogos, reflexões, negociações, posicionando-me, evidenciando uma ideia, cedendo, ou até colocando-me no lugar do outro, mesmo cada professora tendo uma bagagem, trazendo consigo experiências, sejam elas adquiridas durante a graduação ou até mesmo em experiências profissionais, esta vivência mostrou que sempre vamos ter o que aprender, trocar e compartilhar durante a caminhada docente.

O processo de construção do planejamento compartilhado, com a articulação entre o individual e o coletivo, garantindo a singularidade do olhar de cada uma de nós, e ainda pelas contribuições do nosso orientador, foi se reformulando ao longo da prática do estágio, ao longo deste estudo, se transformando em um trabalho desafiador, de qualidade e totalmente reflexivo a partir do momento que se torna compartilhado. Afinal, ninguém se constitui professor sozinho.

Desta forma aconteceu o processo do estágio, através do qual me constituí como professora, e, conseqüentemente os benefícios notados através deste estudo, como um importante elemento que causou mudanças em meu processo de professora em formação e me fez repensar minha ação pedagógica, no ato de reelaborar, acompanhar, avaliar e reavaliar e principalmente vivenciar cada ação necessária para efetivar a perspectiva de planejamento compartilhado, alcançando, como o esperado, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei N°: 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

_____. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno do projeto de docência compartilhada**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GAULKE, Alvine, Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil**: princípios, práticas e reflexões sobre o protagonismo compartilhado. Dissertação de mestrado vinculada aos estudos sobre infâncias do programa de Pós-Graduação da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

JESUS, D. D. A. D.; GERMANO, J. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do SEMAD. ISBN. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999. p. 59-104.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: Conhecimento de mundo. Secretaria de Educação Fundamental. 3° vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. **Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade a criança em foco**. Campinas, Papirus. 1992

RICHTER, Sandra. **Criança e Pintura: ação e paixão de conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SCHMITT, Adriana. **Registro de Planejamento na Educação**. Santa Catarina. Ed FURB. Vol. 01, n 2. 2006.

TRAVERSINI, C., S.; RODRIGUES, M., B., C; FREITAS J. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.