



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA BNCC E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

## ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN CHILDREN'S EDUCATION: IMPLICATIONS OF BNCC AND THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN WORKING WITH DIDACTIC SEQUENCES

Ana Maura Tavares dos ANJOS<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo objetiva dialogar sobre a sequência didática como possibilidade organizativa do trabalho docente e as implicações da BNCC na organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Infantil e. Movidas pelos questionamentos: a BNCC trouxe implicações para o planejamento e prática pedagógica do(a) professor de Educação Infantil? Quais as possibilidades, desafios e contribuições da sequência didática para o planejamento e para a organização do trabalho pedagógico? O estudo, de natureza qualitativa, tem corpus de análise de dados, constituído por narrativas de seis professoras de Educação Infantil de Instituição Pública. Ancoramos nossas reflexões bibliográficas em documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC), nos estudos de Oliveira (2012) para pensarmos sobre a organização do trabalho pedagógico e nas reflexões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Zabala (1998), Oliveira (2013) e Oliveira (2012) para discutirmos sobre sequência didática na Educação Infantil. O estudo revelou que as professoras participantes da pesquisa ancoram sua prática nas prerrogativas das DCNEIs e BNCC e aponta que a sequência didática, embora seja uma modalidade profícua para o desenvolvimento de experiências potencializadoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, ainda precisa ser explorada no âmbito da Educação Infantil.

**Palavras-chave** Educação Infantil; Organização do trabalho pedagógico; Sequência didática; BNCC e DCNEIs.

---

<sup>1</sup>Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará- UECE; Psicóloga pela Unicatólica de Quixadá; Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, e-mail: [anamauratavares@gmail.com](mailto:anamauratavares@gmail.com)



## ABSTRACT

The present study aims to discuss the implications of the BNCC in the organization of the pedagogical work of the Childre's Education teacher and the didactic sequence as an organizational possibility of the teaching work. Driven by the questions: did the BNCC bring implications for the planning and pedagogical practice of the Early Childhood Education teacher? What are the possibilities, challenges and contributions of the didactic sequence to the planning and organization of pedagogical work? The study, of a qualitative nature, has a corpus of data analysis, made up of narratives of six teachers of children's Education in Public Institutions. We anchor our bibliographic reflections in official documents (diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs and Base Nacional Comum Curricular - BNCC), the studies of Oliveira (2012) to think about the organization of pedagogical work and the reflections of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Zabala (1998), Oliveira (2013) and Oliveira (2012) to discuss the didactic sequence in Early Childhood Education. The study revealed that the participating teachers anchor their practice in the prerogatives of the DCNEIs and BNCC and points out that the didactic sequence, although it is a useful modality for the development of experiences that enhance the development and learning of the child, still needs to be explored in the field of Early Childhood Education.

**Keywords:** Children's Education; Organization of pedagogical work; Didactic sequence; BNCC and DCNEIs.

## 1. SITUANDO NOSSA CONVERSA

Na fábula *Assembleia dos Ratos* de Esopo (fabulista grego do Séc. VI a.C), recontada por La Fontaine (poeta e fabulista francês do Sec. XVII), os Ratos se reuniram para organizar uma assembleia com a intenção de decidir qual seria a melhor estratégia para que pudessem ser avisados com antecedência, quando o inimigo deles, nesse caso o Gato, se aproximasse. A ideia, que agradou a todos, aprovada por unanimidade, sugeria que um sino ou guizo fosse pendurado no pescoço do Felino. Desse modo, poderiam escutar o barulho e escapar a tempo e em segurança. O plano era extraordinário, porém não encontraram quem pudesse materializá-lo.

A construção de um planejamento exige que consideremos muitos aspectos, da concepção da ideia à materialização, conforme identificado na fábula. Em vista disso, nesse artigo, refletimos sobre a organização do trabalho pedagógico de professores(as) no âmbito da Educação Infantil. Tal reflexão e diálogo não nos parece tarefa fácil, face a natureza multifacetada do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação.

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve estar elencado no respeito à singularidade das crianças e à pluralidade de infâncias que se 'delineiam' na sociedade, dependendo do contexto geográfico, dos fatores culturais, econômicos e históricos de um dado contexto. São muitas as



possibilidades e os sujeitos envolvidos no planejamento e na organização do trabalho pedagógico do professor.

Nesse cenário, objetivamos dialogar sobre a sequência didática como possibilidade organizativa do trabalho docente e sobre as implicações da BNCC na organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Infantil.

Não pretendemos esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, mas intentamos responder o questionamento que há algum tempo perpassa nossas inquietações. A BNCC trouxe implicações para o planejamento e prática pedagógica do(a) professor de Educação Infantil? Quais as possibilidades, desafios e contribuições da sequência didática para o planejamento e para a organização do trabalho pedagógico?

Antes de adentrarmos nas questões teóricas, consideramos pertinente ressaltar que, no tocante à Organização do Trabalho Pedagógico, entendemos essa organização como o trabalho efetivo do professor no exercício na docência na escola, na sala de aula ou no âmbito da Educação Infantil, na sala de referência ou em outros espaços institucionais de exploração e vivências de situações pedagógicas e experiências de aprendizagem pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para isso, nosso diálogo está dividido em três momentos. Inicialmente, dialogamos sobre os pressupostos teóricos que embasam essa proposta de trabalho, em seguida, refletimos sobre a construção de sequências didáticas no âmbito da Educação Infantil e dialogamos a partir das narrativas de professoras sobre as implicações da BNCC no planejamento e na ação pedagógica.

## **2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico têm como plano de fundo questões históricas, epistemológicas, políticas e praxeológicas, dessa forma, a maneira como o trabalho pedagógico é organizado tem relação com a concepção de crianças, de infâncias, de currículo, de formação de professores, de desenvolvimento, de aprendizagem, de Educação Infantil e de Pedagogia da Infância.

Ao longo da História da Educação Infantil, asseveramos que a criança nem sempre foi sujeito central nas práticas educativas. O estudo das diferentes pedagogias constata a existência de um conjunto diverso de influências teórico-metodológicas. Conforme Libâneo (2002), as tendências pedagógicas, estabelecidas ao longo da história da Educação, são classificadas em pedagogias de cunho liberal e pedagogias progressistas. Nas pedagogias liberais, encontram-se a tendência



tradicional, a tendência renovada progressivista, a tendência renovada não-diretiva e a tendência tecnicista, onde as práticas pedagógicas podem ser classificadas como descontextualizadas dos centros de interesse dos(as) educandos(as). No âmbito das tendências progressivas progressistas, no qual nos assentamos, há a fomentação da transformação da sociedade através da análise crítica da realidade, identificamos a tendência libertadora, a tendência libertária e a tendência crítico social dos conteúdos ou tendência socio-histórica, nesse “conjunto” é possível verificar práticas voltadas ao entendimento do sujeito aprendente como ser socio-histórico ativo e Educação como atividade emancipatória do ser, situada em contexto.

Essas modificações históricas provocaram uma alteração paradigmática nas ações educacionais voltadas à primeira infância e contribuíram para a emergência da necessidade, no cenário educacional, de uma Pedagogia da Infância. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) a educação para a infância deve ser baseada em uma “Pedagogia-em-Participação”, ou seja, uma pedagogia socioconstrutivista, coparticipativa, desenvolvida desde o final dos anos de 1990 no Brasil e em outros países e tendo como uma das referências, a experiência de Reggio Emília. Localizada, norte da Itália, na região de Emilia Romagna, a experiência reconhecida mundialmente, delineada pelo pedagogo Loris Malaguzzi, traz um viés epistemológico e praxeológico que respeita a singularidade da criança e está situada em contexto.

Nessa perspectiva, edificamos nossa concepção de crianças no movimento da Sociologia da Infância em Sarmiento (2007) ao enfatizar que a infância não é a idade da não-fala, da não-razão, do não-trabalho. Para o autor, “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional [...]” (SARMENTO, 2007, p. 37) e as crianças são seres ativos, produtores de cultura.

Corroborando com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEIs (2009) reafirmam a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Pensar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil implica também resgatarmos a noção de currículo como

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12)

Nessa perspectiva, as DCNEIs (2009) destacam e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (2017) reitera que as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes e norteadores da prática pedagógica com vistas a garantia de experiências individuais e coletivas que favoreçam os



direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento de bebês e de crianças.

Nesse cenário, ainda conforme as DCNEIs (2009), o trabalho pedagógico com bebês e com crianças bem pequenas e com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil deve assegurar condições para o labor individual e coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a perspectiva da educação integral e a indissociabilidade entre cuidar e educar, atendendo às especificidades de cada faixa etária e à participação das famílias, respeitando suas formas de organização e incentivando a participação comunitária, a inclusão e a acessibilidade de crianças com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A organização do trabalho pedagógico envolve o planejamento e a organização de tempos e de espaços guiados por princípio éticos, políticos e estéticos e práticas pedagógicas orientadas pelas brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. “A elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos”. (OSTETTO, 2000, p.2).

Oliveira (2012), ao observar as necessidades postas à Educação Infantil, reflete sobre a dimensão interacional que compõe o fazer pedagógico nesta etapa da Educação. A dimensão interacional “corresponde a maneira como o ambiente contempla e favorece as diferentes possibilidades de interação estabelecidas pelas crianças entre si ou com os adultos [...]” (OLIVEIRA, 2012, p.78).

As interações na Educação Infantil são estabelecidas nas relações das crianças com os adultos-professores(as) e outros profissionais, com a família, entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os brinquedos e entre as crianças e o ambiente. As interações são componentes indispensáveis para a aprendizagem das crianças e o modo como as interações são estabelecidas revelam a concepção que embasa a prática docente.

A concepção de criança como protagonista de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem desencadeia uma mudança paradigmática na relação pedagógica que se distancia de modelos homogêneos e verticalizados de ‘ensino’ centralizado no papel do professor e se aproxima da perspectiva que favorece a maior autonomia da criança nas escolhas, nas relações entre pares e na construção do conhecimento e no desenvolvimento de brincadeiras e atividades lúdicas. Através da brincadeira<sup>2</sup>, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus

---

<sup>2</sup> Usamos o termo brincadeira para designar a multiplicidade de ações lúdicas que se referem a relação da criança com brinquedo e com o jogo.



companheiros da mesma idade e os mais velhos.” (VIGOTSKY, 2007, p. 162).

As práticas orientadas por interações e brincadeiras, de acordo com o artigo 9º da Resolução nº 05/2009, devem oportunizar vivências, nos vários campos de experiência - o eu, o outro e o nós; corpo, gestos, movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações -, que garantam às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A rotina pedagógica e os ambientes de aprendizagem estão intrinsecamente atrelados aos modos como as interações são tecidas e revelam o ‘grau’ de autonomia que as crianças têm para escolherem materiais e estabelecerem relações ente si e com os adultos referência (família e escola).

Através da rotina na Educação Infantil os(as) profissionais professores(as) organizam os diversos ‘momentos’ da jornada de trabalho pedagógico. Nela se apresentam atividades permanentes que fazem parte do cotidiano, assim como as atividades circunstanciais, ou seja, as que aparecem na rotina, mas não necessariamente se repetem ao longo do ano, no cotidiano da Educação Infantil. São o que Oliveira (2012, p. 94) categoriza como “atividades ocasionais” que permitem trabalhar um determinado conteúdo valioso, mas que não tem correspondência com o que está planejado para aquele momento. A rotina comporta atividades planejadas por meio de diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

O uso da sequência didática na Educação Infantil parece recente, os primeiros estudos sobre essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico apontam para as investigações de Zabala (1998, p. 53) ao analisar “sequências de ensino/aprendizagem ou didáticas” e para as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que propõem o desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino de gêneros por meio de produções de textos escritos ou orais.

No intento de situar nossa reflexão no estado atual das discussões sobre a temática, cientes das lacunas e sem o intento de abranger todas as bases de dados, realizamos uma busca no portal *Scielo*<sup>3</sup>, utilizando os descritores “*sequência+didática+Educação+Infantil*”.

O mapeamento revelou apenas dois resultados Cardona-Vásquez; Correa-Magaña; Sánchez; Ríos-Atehortúa (2017) que desenvolveram um estudo na Antioquia e Queros e Stutz (2016) que estudaram o desenvolvimento de uma sequência para o ensino da Língua Alemã na Educação Infantil no Brasil. Face a incipiência de estudos sobre a temática, reafirmamos a necessidade de ampliarmos o diálogo sobre as sequências didáticas no contexto da Educação Infantil tendo em

---

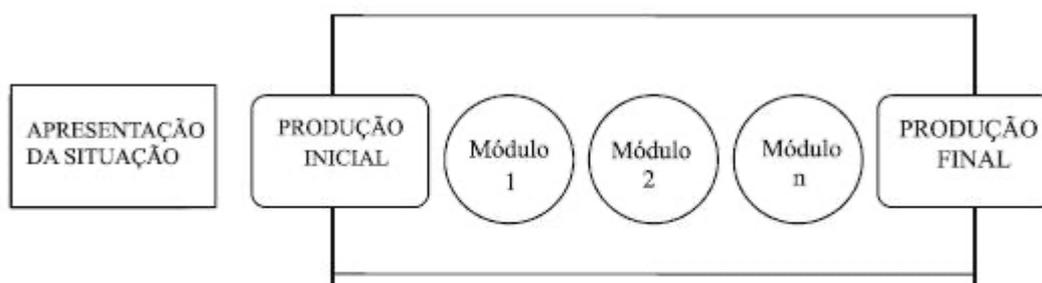
<sup>3</sup> Scientific Electronic Library Online - SciELO - é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. A escolha pela referida base de dados se justifica pelo fato da reunião de diversos periódicos nesse portal.



vista sua contribuição para o trabalho nesta etapa da educação.

As sequências didáticas são situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina. Elas estão atreladas ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e são desenvolvidas paralelamente a outras propostas como os projetos pedagógicos e as atividades permanentes.

Com base no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são compostas por uma apresentação da situação ou temática, seguida por uma estrutura de planos que se articulam a temática proposta na sequência didática que culminam com a produção “simbólica”, conforme Figura 01.



**Figura 1:** Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A sequência deve favorecer “o maior grau de significância das aprendizagens” (ZABALA, 1998, p.63), e apresentar atenção à diversidade. Para Zabala (1998), a sequência deve ser constituída por atividades que partem da problematização da realidade e deve permitir a determinação dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao novo conhecimento.

De tal forma que a sequência deve adequar-se ao nível de desenvolvimento da criança, permite a criação de zonas de desenvolvimento proximal, provoca o conflito cognitivo e favorece ainda a atividade mental de estabelecer relações entre o conhecimento prévio e as novas aprendizagens. Portanto, a proposição de temas envolve a escuta ativa, a observação atenta para as interações, para os interesses, para as necessidades, para o desenvolvimento e, por fim, para a aprendizagem das crianças.

Face a especificidade da Educação Infantil, tendo em vista a diversidade de interesses das crianças e a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância, a sequência didática dessa etapa da educação, deve estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e subsidiada, intencionalmente, pelos pressupostos que embasam a prática do(a) professor(a).

Ampliando tais reflexões, Oliveira (2013) apresenta e define o conceito de Sequência Didática Interativa. A SDI é “um procedimento metodológico simples que compreende um



conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2013, p.53).

A Sequência Didática Interativa, caracterizada pela dialogicidade e tendo com um de seus eixos epistemológicos o Círculo Hermenêutico-Dialético, é realizada uma sequência de atividades interrelacionadas de modo complexo, ou seja, tecido junto, articulado e visando a construção de novos saberes. Partindo da leitura da realidade. A SDI é uma proposta metodológica interativa favorável ao desenvolvimento e a aprendizagem nas diversas etapas e modalidades da Educação, em especial em nosso entendimento, no âmbito da Educação Infantil

De acordo com Oliveira (2012), trata-se de um conjunto de propostas, com ordem crescente de dificuldade, em que cada passo permite que o próximo seja realizado. Seu objetivo é trabalhar experiências mais específicas, aprendizagens que requerem aprimoramento com a experiência. São exemplos de sequência de atividades a exploração de objetos semelhantes, várias vezes, pelos bebês em que a repetição e a constância qualificam as interações e a aprendizagem; e as sequências de leitura de um mesmo gênero de histórias durante um certo período de tempo, no caso das crianças maiores.

A organização das atividades da sequência deve atender aos interesses, às necessidades e às peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atenta a garantia das diversas formas de expressão e de comunicação das crianças.

A Sequência Didática Intertiva é, portanto, um dos muitos procedimentos de organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Infantil, factível dentro da Pedagogia da Infância que prima por atividades contextualizadas, significativas, cujos(as) professores(as), crianças e famílias são protagonistas de experiências que constituem um currículo que prima pela garantia do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, a SDI parte do contexto, exige uma leitura da realidade, das hipóteses das crianças. Nesse sentido, Ostetto Ostetto (2000, p.15) ressalta que “é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno”

A proposta deve ser significativa e funcional, ou seja, apresentar intencionalidade educativa e ser exequível, promovendo atividades motivadoras, favoráveis à aprendizagem. As atividades precisam favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, favorecendo um conceito positivo sobre si e contribuir para o permanente movimento de aprender a aprender.

E qual seria a estrutura de uma sequência didática? Não há um modelo único, um padrão. As sequências são compostas por elementos que explicitam a intencionalidade educativa do(a)



professor(a) em uma série de atividades que estão articuladas à temática e amalgamadas entre si. Ressaltamos que o modo como cada plano é apresentado influencia nas interações estabelecidas entre as crianças e os adultos e entre as crianças entre si.

A sequência didática é procedimento didático, intencional, que busca superar a construção e acumulação de conhecimento descontextualizado e fragmentalizado sobre um determinado tema, para isso tem como diferencial uma lógica sequencial e integrada de conteúdos e atividades.

A finalização de cada plano e da sequência também deve ser pensado pelo(a) professor(a), tendo em vista que são importantes para que as crianças se sintam seguras e construam noções sobre a rotina de trabalho. A seguir, na Quadro 1, apresentamos um exemplo de sequência didática que não é modelo, mas uma estrutura que reúne elementos que se entrelaçam no planejamento pedagógico.

Tema:		Tempo previsto:		
Agrupamento etário ou turma:				
Apresentação da sequência: Breve descrição com a apresentação da proposta, sua estrutura, intencionalidades pedagógicas determinadas, justificativa da proposta. As hipóteses da criança.				
Desenvolvimento da sequência: os planos				
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiência	Desenvolvimento da proposta	Recursos	Avaliação
		Plano 1 Atividade 1 Atividade 2 Atividade 3		
		Plano 2 Atividade 1 Atividade 2		

Figura 2: Sequência didática

A quantidade de atividades propostas em cada plano e a quantidade de planos da sequência didática podem variar de acordo com os objetivos e as demandas do contexto. Desse modo, o trabalho com uma sequência didática pode perdurar uma semana, ou um mês, ou um bimestre, a depender das especificidades de cada contexto. Além disso o trabalho com determinada temática pode desencadear o planejamento de outras sequências.

### 3. METODOLOGIA E ANÁLISE

Objetivando dialogar sobre as implicações da BNCC na organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Infantil e sobre a sequência didática como possibilidade organizativa do trabalho docente, nossa investigação de natureza qualitativa olha para o modo



como as pessoas interpretam suas experiências. Na base desse entendimento, “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55). Isto posto, uma pesquisa empírica de cunho qualitativo busca na investigação um diferencial (MARTINS, 2002), algo, na concepção dos docentes entrevistados, que possa contribuir para as discussões acerca da prática pedagógica reflexiva sob a égide do movimento dialético de ação-reflexão-ação na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa busca responder:

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela **trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]** (MINAYO, 1994, p. 21, grifos nossos).

Desse modo, como instrumento de coleta de dados, aplicamos entrevista tipo aberta e virtual, como instrumento de pesquisa que possibilita a livre argumentação de ideias sobre determinados temas, permite ao participante a exposição sobre suas interpretações do mundo e, portanto, expressa um ponto de vista construído em determinado tempo, espaço e contexto social e histórico.

A entrevista foi aplicada junto às docentes que atuam na Educação Infantil em uma escola pública localizada no município de Itapiúna, no interior do Ceará. O *link* da entrevista, construído na ferramenta “formulário do *Google drive*”, foi enviado por mensagem instantânea para o número de celular da diretora da escola, que o disponibilizou no grupo de WhatsApp das professoras da escola. Essa proposta permitiu que as professoras, de acordo com a disponibilidade de tempo, por meio de seus aparelhos celulares, pudessem participar da pesquisa.

A escolha do *locus* de investigação ateu-se ao critério de que a instituição de Educação Infantil escolhida é a única no município de Itapiúna-CE que atende crianças em período integral e, portanto, exige das professoras uma maior “quantidade” de tempo com as crianças na instituição e maior diversidade de atividades curriculares construídas sob a égide de concepções de infâncias e de crianças.

Obtivemos retorno de 6 (seis) professoras, que, primando pela ética em pesquisa, são identificadas por nomes de personagens da literatura nordestina, identificação geográfica que marca seus modos de ser e viver. As participantes possuem entre 28 e 45 anos de idade.

A pesquisa está situada no campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. A análise das narrativas das participantes foi feita a partir de uma visão hermenêutica, dado que exprimem sua maneira de construir reflexivamente uma interpretação acerca da realidade e do contexto no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

De acordo com Delory-Momberger (2008), cada um de nós têm uma forma peculiar de falar



sobre si, de acessar e suprimir aspectos de nossas experiências, de “biografização” de nossas vidas e a narrativa é a forma de esquematização da experiência. “A esquematização fornece um meio para *construir* o mundo, caracterizar seu fluxo, segmentar eventos dentro desse mundo [...] A esquematização busca experiências na memória” (BRUNER, 1997, p. 54). Ela é forma para a partilha, para o social, em vez de apenas o armazenamento individual. A esquematização da experiência no mundo social e a memória que dele temos é fortemente influenciada pelo poder das instituições sociais e pela afetividade.

#### 4. NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA BNCC NO PLANEJAMENTO E NA PRÁTICA DOCENTE

Entendemos que o ponto de partida para o planejamento e o trabalho pedagógico na Educação Infantil é a definição epistemológica e política acerca do entendimento de criança, de infância e de Educação Infantil. Desse modo, reiteramos a importância de documentos normativos e legais para o planejamento da ação pedagógica, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Conhecer as implicações da BNCC no planejamento e na prática docente é importante para o conhecimento acerca da natureza do fazer docente na Educação Infantil, em sua relação integrativa com os pressupostos epistemológicos que orientam, de certo modo, a práxis educativa.

O planejamento é um momento privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática. É tempo e espaço dialógico e democrático para o olhar retrospectivo e prospectivo da práxis pedagógica. O planejamento das experiências educativas nas Instituições de Educação Infantil estão atreladas as dimensões macro políticas, como uma cadeia em articulação.

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

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, o planejamento, a organização da rotina e as práticas pedagógicas são influenciadas pela BNCC, conforme é possível evidenciar em suas narrativas.

A rotina da sala de aula acontece de maneira lúdica e prazerosa **obedecendo** a BNCC. No planejamento diário não pode faltar os incisos, campos de experiência, códigos e os direitos de aprendizagem. Usamos um instrumental adequado a faixa etária infantil que contemplam todos os campos. (Iracema. Grifos nossos)  
O plano de aula é realizado de acordo com os parâmetros da BNCC, no qual seguimos



os incisos a serem desenvolvidos, os campos de experiências, como também os objetivos de aprendizagem. No que diz respeito a metodologia, as atividades que serão realizadas são postas no plano detalhadamente, seguindo cada passo que será feito. (Gabriela)

Temos um instrumental que contempla os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, os incisos, na qual, tem o intuito de contemplar todos os aspectos do desenvolvimento integral da criança. A rotina é organizada e Planejada e principalmente tem sentido, isto é. significado para professora e principalmente para criança. (Maria Moura)

É possível perceber, na narrativa de Iracema, que a rotina é elemento de referência para o planejamento e as práticas pedagógicas. Sua importância

provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de "educação e de cuidado" de crianças de menos de seis anos. As denominações dadas às rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2000, p.94)

Gabriela e Maria Moura, enfatizam a presença da BNCC no planejamento ao ressaltarem que seu planejamento está organizado de acordo com os campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na BNCC e incisos do Art. 9º da Resolução nº 05/2009 e das DCNEIs. De acordo com Campos e Barbosa (2015) no campo da educação infantil, a BNCC buscou, sobretudo, garantir a operacionalização as diretrizes curriculares de 2009, contruindo orientações para que os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.

As rotinas na Educação Infantil organizam o cotidiano nas instituições de creche e pré-escola, e podem ser vistas como dispositivos que compõem as práticas educativas e didáticas, previamente pensadas e planejadas.

Para Luzia-Homem, embora haja um instrumental para orientar a ‘estrutura’ das propostas do planejamento, sua prática está atenta aos interesses das crianças, o que expressa que as interações são componentes importantes para nortear a ação pedagógica. Já a professora Conceição cita a BNCC e enfatiza a organização de seu trabalho a partir de projetos didáticos.

A rotina é feita de acordo com o tempo pedagógico e segue as orientações do instrumental. Neste sentido procuro respeitar todos os tempos, no entanto se alguma coisa chama a atenção da criança, paro e exploro seu interesse porque ela tenha o direito de explorar a sua zona de interesse, estimulando aspectos como a oralidade, o conhecimento de si próprio e a convivência a partir do estímulo para socialização sobre o objeto de interesse. (Luzia-Homem)

O meu planejamento é organizado com um projeto pedagógico e dele se faz a agenda mensal, agora chega na rotina com base na BNCC se completa os incisos e os campos de experiência. (Conceição)



De acordo com Barbosa e Horn (2008), um projeto nasce de situações problema, de inquietações e abre possibilidades para a resolução de questões e para o trabalho com assuntos que interessam às crianças. Os projetos permitem criar, sob a forma de autoria singular ou coletiva, uma proposta de trabalho, pós-disciplinar, contextualizada, integrativa que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma processual, assim como as sequências didáticas, os projetos pedagógicos são organizados para serem desenvolvidos dentro da rotina pedagógica em um determinado período e suas atividades devem considerar a criança na centralidade do processo educativo.

Outra forma de organização das atividades, cita pela professora Conceição e reiterada pela professora Dôra, é a agenda do mês. A agenda do Mês é uma listagem de conteúdos a serem trabalhados ao longo do mês e que guiam a elaboração do planejamento. Essa estrutura se assemelha a respectiva tradicional cujas propostas estão preestabelecidas, embora no discurso prevaleça a perceptiva de uma Pedagogia participativa, voltada a primeira infância.

Primeiramente fazemos a agenda do mês a partir daí é que elaboramos o nosso planejamento. Por exemplo: Primeiro momento acolhida das crianças música do bom dia, chamadinha, exploração dos cantinhos. Segundo momento: hora da história, exploração da história, hora do lanche depois retrospectiva do conteúdo e atividade no caderno, etc. (Dôra)

Conforme foi possível evidenciar através das narrativas das professoras, a sequência didática ainda não é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico citada pelas professoras participantes da pesquisa.

Norteados pela perspectiva sociointeracionista cuja visão de criança protagonista norteia as práticas de uma Pedagogia Participativa cujas interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, se faz necessário promover espaços de formação colaborativa sobre as formas de organização do trabalho pedagógico.

## 5. PARA (NÃO) CONCLUIR!

Planejar, para além de procedimentos burocráticos ou prestação de contas, exige a reflexão crítica de professores(as) e crianças, situadas em contexto. Nesse meandro, no processo de planejamento é imprescindível considerar a observação das interações e brincadeiras como elementos estruturantes das experiências educativas. A reflexão sobre as estratégias, o desenvolvimento de ações e o registro das experiências de forma dialética deve ser marca presente em uma Pedagogia da Infância, embora não citada pelas participantes. Para planejar as experiências no cotidiano da Educação Infantil, é imprescindível que as intencionalidades educativas possam criar oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.



O planejamento e a organização do trabalho do(a) professor(a) precisa considerar a quantidade dos materiais disponíveis, a organização dos ambientes que favoreça as interações, a formação de grupos, o trabalho individual, respeitando os interesses das crianças e as necessidades de adequação de espaços para a inclusão das crianças estão atrelados à qualidade das interações na Educação Infantil. Além disso, deve estar às documentações normativas da Educação brasileira. Nesse sentido, foi possível evidenciar que o planejamento e organização pedagógica considera os documentos normativos atuais.

As reflexões sobre sequências didáticas no âmbito da Educação Infantil são recentes. O planejamento de cada sequência é a organização como as interações e brincadeiras que estruturam a proposta. Foi possível evidenciar, através das narrativas das professoras, que a sequência didática ainda não é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico citada pelas professoras participantes da pesquisa. Seu planejamento e práticas são narradas por meio da organização na rotina, projetos didáticos e agenda de conteúdos, o que sinaliza para a necessidade de exploração das possibilidades de trabalho com as sequências didáticas na Educação Infantil.

Sem o intento de esgotar nossas reflexões e apontando novas possibilidades reflexivas, ressaltamos que o planejamento também envolve a construção cíclica entre planejar, observar, documentar, interpretar e (re)planejar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Educação e Realidade. N 25. Vol.1.p.93-113. 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNCC e educação infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARDONA-VÁSQUEZ, Maritza ; CORREA-MAGAÑA, Maira ; SÁNCHEZ, Yady Viviana; RÍOS-ATEHORTÚA,, Leidy Dahiana. **Atitudes em relação à ciência na pré-escola através da implementação de uma sequência didática em um museu. Tecné, Episteme e Didaxis: TED.** n. 42, p. 115 – 124, dez, 2017.



DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 2002.

QUEROZ, Josiete C.; STUTZ, Lidia Stutz. Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. **Pandaemonium**, vol.19 no.27 São Paulo Apr./May 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

SARMENTO, Manuel J. Invisibilidade social e estudo da infância. In.: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.