

ENTRE O PLANEJAMENTO E A REALIDADE: OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN PLANNING AND REALITY: TEACHERS' CHALLENGES IN ORGANIZING PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/armv2n10-003>

Submetido em: 14/10/2026 e Publicado em: 20/10/2026

ARM: e262464

Doglas Rodrigues da Silva

Pós-graduado em Gestão Escolar; Faculdade da Região Serrana FARESE;
E-mail: Doglasr19@gmail.com

Adriana Dorneles Rodrigues

Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado; Faculdade de Educação São Luís;
E-mail: adri.dorneles.rodrigues@hotmail.com

Alice Solimar Ribeiro Aria

Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial; Faculdade de Educação São Luís;
E-mail: Alicesr.aria@gmail.com

Caroline Chavasco Rodrigues Velasques

Pós-graduada em Gestão Escolar; Faculdade São Braz
E-mail: carolinevelasques@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Évelin Thaís Costa Alvarez

Pós-graduada em Ludopedagogia; Faculdade Uniasselvi;
E-mail: evelinthais44@gmail.com

Greice Adriana Pereira Silva

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Centro Universitário Barão de Mauá;
E-mail: Greicasilva067@gmail.com

Izabel Cristina Lopes Machado

Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado;
Faculdade de Educação São Luís;
E-mail: izalopes1976@gmail.com

Léia Marciane Arnold de Almeida

Pós-graduada em AEE e Sala de Recursos; Faculdade Focus;
E-mail: leiadealmeida78@gmail.com

Lenise Menezes da Rosa

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia; Unifacvest;
E-mail: lenise.menezes1982@gmail.com



Marcia Cristina da Rosa Debastiani

Pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em deficiência intelectual, física e psicomotora;

Faculdade de Educação São Luís

E-mail: mrce384@gmail.com

Resumo

O planejamento pedagógico constitui uma dimensão essencial do trabalho docente na Educação Infantil, pois orienta a organização dos tempos, dos espaços, das interações e das experiências oferecidas às crianças. Entretanto, transformar o planejamento em práticas significativas representa um desafio diante das diferentes necessidades infantis, das situações inesperadas do cotidiano e das condições concretas de funcionamento das instituições educativas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando a relação entre intencionalidade educativa, flexibilidade do planejamento e valorização das experiências das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções teóricas sobre planejamento, docência e infância, além de documentos orientadores da educação brasileira. A discussão evidencia que planejar não significa estabelecer uma sequência rígida de propostas, mas construir possibilidades de aprendizagem que possam ser revistas conforme as manifestações, os interesses e as necessidades do grupo. Destaca-se, ainda, a influência das condições institucionais, do tempo disponível, dos recursos pedagógicos e da formação continuada na realização do trabalho docente. Conclui-se que a qualidade das práticas pedagógicas depende tanto da intencionalidade e da reflexão do professor quanto de condições institucionais que favoreçam a observação, o planejamento e a reorganização das experiências educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cotidiano escolar; Intencionalidade educativa; Planejamento pedagógico; Prática docente.

Abstract

Pedagogical planning is an essential dimension of teaching in early childhood education, as it guides the organization of time, spaces, interactions, and experiences offered to children. However, translating planning into meaningful practices can be challenging due to children's diverse needs, unexpected everyday situations, and the actual operating conditions of educational institutions. This article aims to reflect on the challenges teachers face when organizing pedagogical practices in early childhood education, considering the relationship between educational intentionality, planning flexibility, and the value of children's experiences. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on theoretical works on planning, teaching, and childhood, as well as Brazilian educational guidelines. The



discussion highlights that planning does not mean establishing a rigid sequence of activities, but rather creating learning opportunities that can be reconsidered according to children's expressions, interests, and needs. The influence of institutional conditions, available time, educational resources, and continuing teacher education on teaching practices is also emphasized. The article concludes that the quality of pedagogical practices depends both on teachers' intentionality and reflection and on institutional conditions that support observation, planning, and the reorganization of educational experiences.

Keywords: Early childhood education; Educational intentionality; Pedagogical planning; School routine; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

Planejar faz parte do trabalho docente, mas, na Educação Infantil, essa tarefa assume características que exigem atenção especial. O professor organiza experiências para crianças que aprendem por meio das interações, das brincadeiras, dos movimentos, da exploração dos ambientes e das relações que estabelecem com outras pessoas. Nesse contexto, o planejamento precisa considerar os objetivos educativos sem desconsiderar aquilo que acontece durante a rotina.

Na prática, nem sempre o que foi planejado se desenvolve exatamente como o professor imaginou. Uma proposta que parecia interessante pode despertar pouco envolvimento, enquanto uma descoberta espontânea pode mobilizar a curiosidade de todo o grupo. Também podem surgir conflitos, necessidades de acolhimento, mudanças na organização dos espaços e situações que exigem uma intervenção imediata. Essas circunstâncias fazem parte do cotidiano e demonstram que a docência não se resume à execução de um roteiro previamente elaborado.

O desafio está em encontrar um equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e a capacidade de reconhecer as situações que emergem das experiências infantis. Um planejamento bem estruturado oferece direção ao trabalho, mas precisa permitir revisões quando as circunstâncias indicam outros caminhos possíveis. Essa flexibilidade não deve ser confundida com improvisação permanente ou ausência de objetivos, mas compreendida como parte de uma prática profissional atenta e reflexiva.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, entre eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos reforçam a necessidade de organizar experiências que considerem as crianças como participantes ativas do processo educativo. Consequentemente, o planejamento precisa ultrapassar a simples distribuição de propostas ao longo da semana e considerar as oportunidades reais de interação, descoberta e participação oferecidas pelo ambiente escolar.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Essa orientação evidencia que a organização do trabalho docente deve considerar as características próprias da infância, respeitando os tempos das crianças e valorizando as experiências que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Apesar dessas orientações, transformar princípios educacionais em práticas cotidianas envolve desafios concretos. O professor precisa acompanhar diferentes ritmos de aprendizagem, atender às necessidades de cuidado, mediar relações, organizar materiais e garantir condições de segurança. Em turmas heterogêneas, essas responsabilidades tornam-se ainda mais complexas, especialmente quando existem crianças que necessitam de recursos de acessibilidade ou de apoio específico para participar das experiências.

Além das demandas diretamente relacionadas às crianças, o planejamento também é influenciado pelas condições institucionais. A disponibilidade de materiais, a organização dos espaços, o tempo destinado à preparação das propostas, a quantidade de profissionais e as oportunidades de formação continuada interferem nas possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico consistente. Por isso, discutir planejamento exige considerar tanto as decisões docentes quanto as condições em que essas decisões precisam ser concretizadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à maneira como o planejamento é compreendido pela instituição. Quando se transforma em um documento preenchido apenas para cumprir uma exigência administrativa, pode perder sua função de orientar e qualificar o trabalho pedagógico. Em contrapartida, quando é acompanhado de observação, registro e reflexão, torna-se um instrumento que ajuda o professor a compreender as experiências do grupo e a tomar decisões mais coerentes com as necessidades identificadas.

Nesse sentido, Vasconcellos (2000) contribui para compreender o planejamento como um processo intencional que articula reflexão e ação. Planejar envolve analisar a realidade, estabelecer objetivos e organizar possibilidades de intervenção, reconhecendo que a prática precisa ser acompanhada e revista. Essa compreensão é particularmente importante na Educação Infantil, em que as experiências das crianças podem indicar a necessidade de reorganizar propostas inicialmente previstas.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando a relação entre planejamento, intencionalidade educativa, flexibilidade e condições de trabalho. Busca-se discutir como o planejamento pode manter sua função orientadora sem se tornar rígido, reconhecendo a importância da observação, da formação profissional e da participação das crianças na construção das experiências educativas.



A relevância da discussão está na necessidade de aproximar as concepções teóricas sobre planejamento das condições reais da docência. Compreender essa relação permite superar a ideia de que toda dificuldade de execução decorre de falhas individuais do professor e favorece uma análise mais ampla das responsabilidades institucionais envolvidas na qualidade da Educação Infantil.

Para desenvolver essa reflexão, o artigo está organizado em seções que apresentam o percurso metodológico da pesquisa, discutem o planejamento como instrumento de intencionalidade pedagógica, analisam os desafios presentes no cotidiano escolar e abordam possibilidades de reorganização das práticas docentes. Ao final, são apresentadas considerações sobre a importância de um planejamento reflexivo, flexível e comprometido com os direitos das crianças.

2 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A escolha desse percurso metodológico está relacionada ao objetivo de refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as relações entre planejamento, intencionalidade educativa e condições concretas do cotidiano escolar.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por possibilitar a interpretação de concepções, princípios e questões que envolvem o trabalho docente, sem reduzir a discussão a dados numéricos. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa dedica-se a aspectos da realidade que exigem compreensão e interpretação dos significados, das relações e dos processos sociais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de obras que discutem planejamento educacional, formação docente e práticas pedagógicas, considerando contribuições teóricas que auxiliam na compreensão da relação entre o planejamento e a ação do professor. A pesquisa documental tomou como referência marcos normativos da educação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A análise foi organizada em eixos temáticos relacionados ao planejamento como instrumento de intencionalidade pedagógica, à necessidade de flexibilidade diante das situações cotidianas, aos desafios institucionais que interferem na prática docente e à importância da observação e da reflexão na reorganização das experiências educativas.

O desenvolvimento da discussão ocorreu por meio da leitura interpretativa das obras e dos documentos selecionados, estabelecendo relações entre as orientações educacionais e os desafios que podem estar presentes na organização do trabalho pedagógico. Não foram realizadas entrevistas, observações sistemáticas de turmas ou aplicação de instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, as



reflexões apresentadas possuem caráter teórico e não devem ser interpretadas como resultados de uma investigação empírica.

Por se tratar de uma discussão bibliográfica e documental, o propósito não é apresentar uma solução única para os desafios da docência, mas contribuir para a compreensão do planejamento como um processo contínuo de organização, acompanhamento e revisão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO ORIENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O planejamento pedagógico ocupa um lugar central na organização do trabalho na Educação Infantil porque permite ao professor refletir sobre as experiências que pretende proporcionar às crianças, os objetivos que orientam suas escolhas e as condições necessárias para desenvolver as propostas. Mais do que registrar o que será realizado em determinado dia, planejar significa atribuir sentido às decisões pedagógicas e estabelecer relações entre as necessidades do grupo e as oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão exige superar a ideia de que o planejamento corresponde a uma lista de propostas organizadas previamente. Embora a previsão das ações seja importante, sua qualidade não pode ser avaliada apenas pela quantidade de itens registrados ou pelo cumprimento de um cronograma. É necessário considerar se as experiências planejadas favorecem a participação das crianças, estimulam a curiosidade, ampliam suas possibilidades de expressão e respeitam os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Vasconcellos (2000) compreende o planejamento como um processo que articula reflexão e ação, permitindo ao professor analisar a realidade, estabelecer objetivos e organizar intervenções. Essa perspectiva ajuda a reconhecer que planejar não é uma tarefa isolada do restante do trabalho docente, mas uma prática que precisa estar relacionada à observação cotidiana e à avaliação contínua das experiências oferecidas.

Na Educação Infantil, essa relação torna-se especialmente significativa porque as crianças nem sempre demonstram suas aprendizagens da maneira esperada pelos adultos. Uma criança pode participar pouco verbalmente, mas revelar interesse por meio do olhar, dos gestos, da exploração dos materiais ou da repetição de determinadas experiências. Quando o professor considera essas manifestações, amplia sua compreensão sobre as formas pelas quais cada criança participa do cotidiano.

O planejamento também permite antecipar necessidades práticas. A escolha dos materiais, a organização dos espaços, a previsão do tempo e a definição de estratégias de participação contribuem para que as experiências ocorram com maior segurança e intencionalidade. Uma proposta que envolve exploração de materiais, por exemplo, exige pensar não apenas no objetivo pretendido, mas também na quantidade disponível, nas possibilidades de acesso e nas formas de apoiar as crianças que necessitam de auxílio.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Essa finalidade demonstra que o planejamento precisa considerar a criança de maneira integral, evitando uma organização pedagógica restrita à antecipação de conteúdos escolares.

Assim, planejar significa construir condições para que as crianças vivenciem experiências diversificadas e significativas. O documento de planejamento é importante, mas sua função principal está em orientar decisões capazes de contribuir para o desenvolvimento infantil, e não em constituir um registro burocrático desvinculado da realidade.

3.2 A DISTÂNCIA ENTRE O PLANEJAMENTO ESCRITO E O COTIDIANO DA SALA

Uma das questões mais desafiadoras do trabalho docente é a diferença que pode existir entre aquilo que foi previsto e aquilo que efetivamente acontece durante a rotina. Essa distância não significa, necessariamente, que o planejamento foi inadequado. Em muitos casos, ela revela que o cotidiano escolar é dinâmico e que as crianças respondem às experiências de maneiras diversas, produzindo situações que não podem ser inteiramente antecipadas.

O professor pode organizar cuidadosamente uma proposta e, ao iniciá-la, perceber que as crianças demonstram interesse por outro aspecto da experiência. Também pode identificar que o tempo previsto foi insuficiente, que determinado material não favoreceu a participação de todos ou que uma situação surgida durante a rotina exige atenção imediata. Nessas circunstâncias, insistir na execução integral do plano pode ser menos educativo do que rever a organização inicialmente estabelecida.

É importante distinguir, entretanto, a flexibilidade pedagógica da falta de planejamento. A flexibilidade pressupõe que o professor compreenda os objetivos de sua proposta e consiga avaliar quando uma mudança é necessária. Não se trata de abandonar os propósitos educativos diante de qualquer imprevisto, mas de considerar se a estratégia escolhida continua adequada às condições e às respostas observadas.

Essa distinção contribui para valorizar o julgamento profissional do professor. Um planejamento consistente oferece referências para a tomada de decisões, mas não elimina a necessidade de interpretar o contexto. Quando o docente compreende a finalidade de uma experiência, pode modificar os materiais, reorganizar os agrupamentos, ampliar o tempo de exploração ou retomar a proposta em outro momento sem perder sua intencionalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a organização de práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos (Brasil, 2009). Essa orientação exige uma prática que reconheça as experiências



infantis e estabeleça relações entre elas e os objetivos educativos. Portanto, a organização pedagógica precisa ser suficientemente planejada para oferecer direção e suficientemente aberta para acolher novas possibilidades.

A dificuldade aparece quando o cumprimento do planejamento passa a ser considerado mais importante do que a qualidade da experiência. Em uma rotina excessivamente rígida, o professor pode sentir-se pressionado a concluir todas as propostas previstas, mesmo quando o grupo demonstra cansaço, necessidade de acolhimento ou interesse por uma exploração que merece continuidade. Nesse caso, o planejamento corre o risco de deixar de servir à aprendizagem e passar a funcionar como uma obrigação a ser cumprida.

Por outro lado, a ausência de objetivos claros também pode comprometer as experiências oferecidas. Quando as decisões são tomadas sem observação ou reflexão, as propostas podem se tornar desconectadas umas das outras, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento infantil. O desafio, portanto, não consiste em escolher entre planejar ou improvisar, mas em construir uma relação equilibrada entre antecipação, observação e reorganização.

A reflexão sobre essa distância entre o planejado e o realizado permite compreender que a qualidade docente não está em conseguir executar todas as ações exatamente como foram registradas. Está, sobretudo, na capacidade de tomar decisões justificadas, reconhecer as necessidades das crianças e reorganizar o trabalho sem perder de vista os objetivos educativos.

3.3 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A intencionalidade pedagógica é um elemento fundamental para compreender a diferença entre uma rotina organizada apenas para ocupar o tempo e uma prática que oferece oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Infantil, essa intencionalidade não exige transformar todos os momentos em situações formais de ensino. Ela implica reconhecer as possibilidades educativas presentes nas brincadeiras, nas interações, nos cuidados, na exploração dos ambientes e nas experiências cotidianas.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos oferecem referências para a organização das práticas pedagógicas e reforçam a necessidade de garantir experiências nas quais as crianças tenham oportunidades reais de participar e construir conhecimentos.

Considerar esses direitos no planejamento exige refletir sobre as condições oferecidas pelo professor. Não basta, por exemplo, prever uma brincadeira coletiva se a organização do espaço impede que parte das crianças participe. Da mesma forma, disponibilizar materiais não garante, por si só, uma



experiência significativa quando não há tempo suficiente para explorá-los ou quando as formas de utilização são excessivamente controladas pelos adultos.

A intencionalidade está presente nas escolhas realizadas antes, durante e depois das propostas. Antes, o professor identifica objetivos, seleciona materiais e organiza o ambiente. Durante, observa as respostas das crianças, oferece apoio quando necessário e intervém para ampliar as possibilidades de exploração. Depois, retoma o que foi observado e considera quais experiências podem ser aprofundadas ou reorganizadas.

Essa perspectiva também exige reconhecer que nem todas as crianças demonstram interesse ou aprendem da mesma maneira. Algumas participam de forma mais verbal; outras precisam observar antes de se envolver. Há crianças que preferem explorar individualmente antes de compartilhar materiais, enquanto outras se aproximam das experiências por meio da interação com colegas ou adultos. Essas diferenças não devem ser compreendidas automaticamente como falta de participação, mas consideradas na avaliação das condições oferecidas.

O professor precisa, portanto, construir propostas que mantenham objetivos educativos sem estabelecer uma única forma de participação. Em vez de exigir respostas idênticas, pode oferecer diferentes materiais, possibilidades de expressão, agrupamentos e formas de envolvimento. Essa organização amplia as oportunidades de participação e favorece uma compreensão mais respeitosa das singularidades infantis.

A valorização das experiências das crianças não significa transferir para elas toda a responsabilidade pela organização pedagógica. O professor continua responsável por planejar, selecionar conhecimentos, garantir segurança e mediar as relações. O que se modifica é a maneira de exercer essa responsabilidade: em vez de controlar rigidamente cada etapa, o docente organiza condições para que as crianças participem, explorem e construam sentidos a partir das experiências propostas.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica não se opõe à espontaneidade infantil. Quando existe reflexão sobre os objetivos e atenção às respostas das crianças, ambas podem se complementar. O planejamento oferece direção, enquanto as experiências concretas ajudam o professor a avaliar se os caminhos escolhidos estão favorecendo as aprendizagens pretendidas.

3.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SEUS EFEITOS NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao discutir o planejamento na Educação Infantil, é necessário considerar que o trabalho docente acontece dentro de condições institucionais específicas. Embora a responsabilidade pedagógica do professor seja fundamental, a realização de um planejamento consistente também depende de fatores como disponibilidade de materiais, organização dos espaços, tempo para preparação, composição da equipe e apoio oferecido pela gestão escolar.



Na rotina, o professor precisa conciliar diferentes responsabilidades. Além de organizar as experiências educativas, acompanha as interações, orienta os momentos de cuidado, auxilia na resolução de conflitos, observa as necessidades individuais e mantém a atenção à segurança das crianças. Essas tarefas não acontecem de forma separada. Muitas vezes, desenvolvem-se simultaneamente e exigem decisões rápidas, sem que seja possível interromper a rotina para consultar o planejamento escrito.

Essa realidade evidencia que o trabalho pedagógico não pode ser analisado apenas pelo documento entregue à coordenação ou pelo número de propostas realizadas durante a semana. É necessário observar se o professor dispõe de condições para preparar materiais, estudar, registrar suas observações e avaliar as experiências desenvolvidas. Sem esses momentos, o planejamento pode ficar restrito à previsão imediata da rotina, dificultando a continuidade das ações pedagógicas.

Outro aspecto importante diz respeito à disponibilidade de recursos. Nem sempre os materiais previstos estão acessíveis ou em quantidade suficiente para atender ao grupo. Os espaços também podem apresentar limitações que exigem adaptações. Nessas situações, a capacidade de reorganização do professor é importante, mas não deve servir para naturalizar a falta de condições adequadas de trabalho.

A criatividade docente permite encontrar alternativas e aproveitar os recursos existentes, mas não substitui o investimento institucional necessário para garantir ambientes seguros, acessíveis e favoráveis à aprendizagem. Esperar que o professor resolva individualmente todas as dificuldades pode transformar problemas coletivos em responsabilidades exclusivamente pessoais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece responsabilidades relacionadas à organização da educação e à garantia de condições para o desenvolvimento do trabalho escolar (Brasil, 1996). A partir desse marco, é possível compreender que a qualidade da Educação Infantil não depende somente das escolhas realizadas dentro da sala, mas também das condições de funcionamento das instituições e das políticas que sustentam a oferta educacional.

A organização da equipe também interfere diretamente no planejamento. Quando os profissionais conseguem dialogar sobre as necessidades das crianças, compartilhar observações e organizar conjuntamente os espaços e os materiais, tornam-se maiores as possibilidades de continuidade do trabalho. Em contrapartida, a ausência de momentos de diálogo ou as constantes alterações na organização da rotina podem dificultar a articulação das ações.

Isso não significa que todas as instituições enfrentem as mesmas dificuldades ou que as condições de trabalho determinem, isoladamente, a qualidade das práticas. Significa reconhecer que o planejamento é realizado em um contexto concreto e que suas possibilidades dependem de uma relação entre competência profissional, recursos disponíveis e organização institucional.

Portanto, valorizar o planejamento exige também valorizar o tempo e as condições necessárias para que ele aconteça. A instituição precisa compreender que estudar, registrar, conversar com outros



profissionais e rever propostas são dimensões do trabalho docente, e não tarefas secundárias a serem realizadas somente quando sobra tempo.

3.5 A DIVERSIDADE INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

As turmas de Educação Infantil são compostas por crianças que apresentam diferentes interesses, experiências familiares, formas de comunicação, ritmos de desenvolvimento e necessidades de apoio. Essa diversidade faz parte da realidade educativa e precisa ser considerada desde o momento em que o professor organiza seu planejamento.

Planejar para um grupo heterogêneo não significa elaborar uma proposta completamente diferente para cada criança em todos os momentos. Significa prever possibilidades de participação e reconhecer que uma mesma experiência pode ser vivenciada de maneiras distintas. Para isso, o professor precisa observar o grupo, identificar barreiras e organizar estratégias que ampliem o acesso das crianças às interações, às brincadeiras e aos conhecimentos.

A perspectiva inclusiva exige que as dificuldades de participação não sejam atribuídas automaticamente à criança. Em determinadas situações, a barreira pode estar na forma como o espaço foi organizado, na ausência de recursos acessíveis, no excesso de estímulos, na linguagem utilizada ou no tempo disponibilizado para a experiência. Quando essas condições são revistas, podem surgir novas possibilidades de envolvimento.

Uma proposta que utiliza materiais concretos, por exemplo, pode ser organizada com diferentes tamanhos, texturas e formas de manipulação. Uma experiência coletiva pode oferecer alternativas para que as crianças participem falando, apontando, movimentando objetos, fazendo escolhas ou observando antes de se aproximar. Essas possibilidades não diminuem a intencionalidade pedagógica; ao contrário, ajudam a aproximar os objetivos educativos das condições reais de participação.

A Base Nacional Comum Curricular destaca o direito de participar e explorar, entre outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o que reforça a importância de organizar experiências que considerem as diferentes formas de envolvimento das crianças (Brasil, 2018). A inclusão, nesse sentido, precisa estar presente no planejamento cotidiano, e não apenas em ações isoladas destinadas a determinados estudantes.

Também é importante reconhecer que algumas crianças necessitam de apoio mais específico, adaptações ou recursos de acessibilidade. A organização dessas condições requer diálogo entre o professor, a gestão escolar, os profissionais de apoio e, quando pertinente, as famílias e os demais profissionais que acompanham a criança. A atuação articulada contribui para que as decisões não dependam exclusivamente de iniciativas individuais.

Entretanto, a existência de um profissional de apoio não elimina a responsabilidade pedagógica do professor regente. O planejamento e a condução das experiências precisam manter o compromisso com a



participação de todas as crianças. O apoio deve contribuir para ampliar a autonomia, a segurança e o acesso à rotina, evitando que a criança seja afastada das experiências coletivas sem necessidade.

A inclusão também exige atenção às expectativas dos adultos. Quando o planejamento considera apenas um padrão de resposta, existe o risco de interpretar as diferenças como incapacidade ou desinteresse. Por isso, o professor precisa analisar não somente o que a criança conseguiu realizar, mas também quais condições foram oferecidas, que tipo de apoio esteve disponível e quais mudanças podem favorecer sua participação.

Dessa forma, a construção de práticas inclusivas está diretamente relacionada à flexibilidade do planejamento e à capacidade de observar as crianças sem estabelecer comparações simplificadoras. Trata-se de reconhecer que a igualdade de direitos nem sempre significa oferecer exatamente os mesmos recursos, mas garantir condições para que todas tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem.

3.6 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO COMO INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO

A observação é uma dimensão importante do trabalho docente na Educação Infantil porque permite conhecer melhor as crianças e compreender como elas participam das experiências propostas. Por meio dela, o professor pode identificar interesses recorrentes, perceber mudanças na interação com os colegas, reconhecer necessidades de apoio e avaliar se a organização dos espaços e dos materiais favorece o envolvimento do grupo.

Observar, entretanto, não significa apenas acompanhar visualmente o que acontece. Trata-se de desenvolver uma atenção intencional, procurando compreender as ações das crianças dentro de seu contexto. Uma criança que permanece algum tempo observando uma brincadeira, por exemplo, pode estar conhecendo a dinâmica antes de participar. Da mesma forma, a repetição de uma experiência pode indicar interesse em explorar novas possibilidades, e não simplesmente ausência de criatividade.

Os registros pedagógicos contribuem para transformar essas observações em informações que podem orientar o planejamento. Anotações breves, descrições de situações, fotografias utilizadas de maneira responsável e produções infantis podem ajudar o professor a retomar acontecimentos que, durante a rotina, nem sempre conseguem ser analisados com profundidade.

O registro, contudo, não deve se transformar em uma tarefa burocrática que consome o tempo destinado à interação com as crianças. Sua finalidade é apoiar a reflexão e dar visibilidade aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, precisa ser realizado com critérios claros, respeitando a privacidade das crianças e evitando descrições que as rotulem ou reduzam suas possibilidades a comportamentos isolados.

Existe uma diferença entre registrar que uma criança não participou de determinada proposta e procurar compreender as circunstâncias dessa participação. No segundo caso, o professor pode investigar



se o ambiente estava acessível, se os materiais despertaram interesse, se o tempo foi suficiente ou se a criança precisava de outra forma de aproximação. A mudança no modo de registrar também modifica as possibilidades de intervenção.

A documentação pedagógica ganha sentido quando os registros são analisados e relacionados às decisões futuras. Não basta acumular fotografias ou preencher fichas se essas informações não contribuem para compreender as experiências infantis. O valor do registro está na possibilidade de recuperar situações, identificar questões relevantes e reorganizar o trabalho com base no que foi observado.

Esse processo também permite reconhecer aprendizagens que nem sempre aparecem em produções finais. A maneira como uma criança negocia o uso de um brinquedo, experimenta uma nova estratégia, solicita ajuda ou demonstra maior autonomia pode revelar aspectos importantes de seu desenvolvimento. Quando essas manifestações são consideradas, a avaliação deixa de depender exclusivamente do resultado visível de uma proposta.

A observação e o registro, portanto, estabelecem uma ligação entre o planejamento e a avaliação. O professor planeja, acompanha as experiências, registra aspectos relevantes e retoma essas informações para decidir os próximos passos. Essa continuidade contribui para que as propostas não sejam organizadas de forma isolada, mas mantenham relações com as experiências anteriores e com as necessidades identificadas.

Assim, o registro pedagógico não deve ser compreendido como uma comprovação de que o trabalho foi realizado, mas como um instrumento de pensamento profissional. Seu principal valor está em ajudar o professor a compreender melhor o cotidiano e a tomar decisões mais fundamentadas.

3.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Os desafios da organização pedagógica não são resolvidos apenas com o domínio de técnicas de planejamento. O trabalho na Educação Infantil exige conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, relações sociais, inclusão, avaliação, organização dos ambientes e características das experiências próprias dessa etapa. Além disso, exige capacidade de analisar situações concretas e rever decisões diante de novas necessidades.

A formação inicial oferece fundamentos importantes para o exercício da docência, mas não encerra o processo de aprendizagem profissional. As mudanças nas orientações curriculares, as características de cada grupo e os desafios que surgem na rotina tornam necessária a continuidade dos estudos e das reflexões sobre a prática.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática docente. Essa perspectiva contribui para compreender que ensinar não consiste em repetir procedimentos de maneira automática, mas em analisar as próprias decisões e reconhecer que a ação educativa envolve responsabilidade, diálogo e disposição para aprender.



Na Educação Infantil, a formação continuada pode contribuir para que o professor examine questões que fazem parte de seu cotidiano: como organizar o tempo sem apressar as experiências infantis? Como garantir a participação de crianças com diferentes formas de comunicação? Como avaliar uma proposta que não produziu o envolvimento esperado? Como reorganizar os espaços com os recursos disponíveis? Essas questões ganham maior significado quando são discutidas em relação às situações reais do trabalho.

Os momentos de estudo coletivo também podem fortalecer o planejamento. Quando os professores compartilham experiências, analisam registros e discutem alternativas, ampliam as possibilidades de compreender problemas que, individualmente, podem parecer difíceis de resolver. A troca profissional não precisa resultar em práticas idênticas, mas pode favorecer a construção de critérios comuns e a circulação de ideias.

É importante, entretanto, que a formação continuada não seja reduzida a encontros pontuais ou orientações genéricas. Para contribuir efetivamente com a prática, precisa dialogar com as necessidades dos profissionais, oferecer condições de participação e reconhecer a complexidade do cotidiano escolar. Também precisa estar acompanhada de condições institucionais que permitam aplicar, avaliar e discutir as aprendizagens construídas.

Outro aspecto relevante é compreender que a reflexão sobre a prática não deve assumir a forma de uma busca permanente por culpados. Quando uma proposta não acontece como previsto, a análise precisa considerar as escolhas pedagógicas, as respostas das crianças e as condições em que a experiência foi organizada. Essa postura favorece uma avaliação profissional mais cuidadosa e evita que dificuldades institucionais sejam interpretadas exclusivamente como falhas individuais.

A formação continuada, portanto, contribui para fortalecer a autonomia docente quando oferece instrumentos para analisar situações, fundamentar decisões e construir alternativas. Seu objetivo não é produzir um modelo único de planejamento, mas ampliar a capacidade do professor de compreender o contexto e organizar experiências coerentes com os direitos das crianças.

3.8 O EQUILÍBRIO ENTRE ORGANIZAÇÃO, FLEXIBILIDADE E QUALIDADE PEDAGÓGICA

A discussão sobre os desafios do planejamento permite compreender que a qualidade da prática pedagógica não depende de uma escolha entre organização e flexibilidade. Essas duas dimensões são complementares. A organização oferece objetivos, continuidade e direção ao trabalho, enquanto a flexibilidade permite considerar as necessidades que surgem durante a rotina e rever estratégias quando necessário.

Um planejamento excessivamente rígido pode limitar a participação infantil e dificultar a resposta a situações inesperadas. Por outro lado, uma rotina sem objetivos claros pode comprometer a continuidade



das experiências e dificultar o acompanhamento das aprendizagens. O equilíbrio exige que o professor saiba o que pretende favorecer e, ao mesmo tempo, esteja disposto a rever a maneira de alcançar esse propósito.

A organização do tempo é um exemplo dessa relação. Prever momentos para brincar, explorar materiais, movimentar-se, conviver e descansar contribui para a construção de uma rotina que oferece referências às crianças. Contudo, os tempos previstos precisam considerar as características do grupo e as necessidades que se manifestam ao longo do dia. Em determinadas situações, ampliar uma experiência pode ser mais adequado do que interrompê-la apenas para cumprir o horário inicialmente estabelecido.

O mesmo princípio se aplica aos espaços e aos materiais. A organização antecipada ajuda a garantir segurança e acesso, mas a observação das interações pode indicar a necessidade de alterar a disposição dos objetos, criar novas possibilidades de agrupamento ou disponibilizar recursos diferentes. Nesse processo, o ambiente deixa de ser apenas o local onde a proposta acontece e passa a ser parte importante das condições de aprendizagem.

A qualidade pedagógica também depende da continuidade. As experiências não precisam ser entendidas como acontecimentos isolados, organizados sem relação entre si. Uma observação realizada em determinado dia pode orientar uma nova proposta na semana seguinte; uma brincadeira que desperta interesse pode ser retomada com materiais diferentes; uma dificuldade percebida pode levar à reorganização do espaço ou à criação de outras formas de participação.

Esse movimento exige tempo para observar, registrar, planejar e avaliar. Quando essas dimensões são articuladas, o planejamento deixa de ser apenas uma previsão e se torna um processo permanente de construção e revisão das práticas. O professor passa a utilizar as experiências concretas como referência para suas decisões, sem abandonar os objetivos educativos que orientam o trabalho.

A participação das crianças também precisa integrar esse processo. Ouvir suas manifestações, observar suas escolhas e reconhecer seus interesses permite construir propostas mais próximas de suas experiências. Isso não significa que todas as decisões devam ser transferidas ao grupo, mas que as crianças sejam consideradas participantes do cotidiano, com oportunidades adequadas à sua idade para expressar preferências, fazer escolhas e contribuir para a organização de determinadas experiências.

Por fim, é necessário reconhecer que a responsabilidade pela qualidade da Educação Infantil é compartilhada. O professor desempenha um papel fundamental na organização pedagógica, mas necessita de apoio institucional, recursos adequados, condições de trabalho e oportunidades de formação. A articulação entre esses elementos amplia as possibilidades de desenvolver práticas consistentes, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

O planejamento, assim, alcança sua finalidade quando deixa de ser entendido como um roteiro imutável e passa a orientar um trabalho atento, intencional e aberto à reflexão. Mais do que executar tudo



o que foi previsto, importa compreender o que as crianças estão vivendo, quais oportunidades estão sendo oferecidas e quais mudanças podem tornar as experiências educativas mais significativas.

4 CONCLUSÃO

Refletir sobre os desafios do professor na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil permite compreender que o planejamento é muito mais do que uma previsão de propostas a serem realizadas ao longo da rotina. Ele representa uma dimensão importante da docência, pois envolve escolhas, objetivos, conhecimentos profissionais e decisões que precisam considerar as características das crianças e as condições concretas em que o trabalho educativo acontece.

Ao longo da discussão, destacou-se que a relação entre planejamento e prática nem sempre ocorre de maneira linear. As situações cotidianas, as diferentes formas de participação infantil e os acontecimentos inesperados podem exigir mudanças na organização inicialmente prevista. Nesse contexto, a flexibilidade assume um papel fundamental, desde que esteja acompanhada de intencionalidade pedagógica e reflexão sobre os objetivos que orientam o trabalho.

Também foi possível compreender que a qualidade do planejamento não deve ser avaliada somente pelo cumprimento de um cronograma ou pela quantidade de propostas realizadas. É necessário considerar as experiências oferecidas, as oportunidades de participação, a organização dos espaços e dos materiais e a capacidade do professor de observar as crianças e reconhecer suas necessidades. Uma prática pedagogicamente significativa não depende de que tudo aconteça exatamente como foi planejado, mas de que as decisões sejam tomadas com responsabilidade e fundamentação.

Outro aspecto importante refere-se às condições institucionais que interferem no trabalho docente. A disponibilidade de recursos, o tempo destinado ao planejamento, a organização das equipes e as oportunidades de formação continuada influenciam as possibilidades de desenvolver práticas consistentes. Por esse motivo, os desafios da docência não devem ser compreendidos exclusivamente como responsabilidades individuais do professor. A construção de uma Educação Infantil de qualidade exige o envolvimento das instituições, das equipes pedagógicas e das políticas públicas responsáveis por garantir condições adequadas de funcionamento.

A discussão sobre diversidade e inclusão reforçou, ainda, a necessidade de organizar experiências que considerem diferentes ritmos, interesses e formas de comunicação. Planejar para todas as crianças significa antecipar possibilidades de participação, identificar barreiras e rever estratégias quando necessário. Essa postura contribui para que as diferenças sejam consideradas na organização pedagógica, sem limitar as oportunidades de aprendizagem e convivência.

A observação e o registro pedagógico também se mostraram fundamentais para aproximar o planejamento da realidade infantil. Quando utilizados como instrumentos de reflexão, permitem recuperar



experiências, compreender manifestações das crianças e fundamentar decisões futuras. Dessa forma, o planejamento passa a integrar um processo contínuo de observação, organização, acompanhamento e revisão das práticas.

Considera-se, portanto, que um dos principais desafios da docência na Educação Infantil está em conciliar a necessidade de organização com a abertura para aquilo que emerge do cotidiano. Essa tarefa exige conhecimentos teóricos, sensibilidade, capacidade de análise e disposição para rever decisões. Exige, igualmente, condições de trabalho que possibilitem ao professor estudar, dialogar com outros profissionais e avaliar as experiências desenvolvidas.

Como a presente discussão se fundamenta em pesquisa bibliográfica e documental, suas considerações possuem caráter teórico e não permitem afirmar que os desafios apresentados se manifestam da mesma maneira em todas as instituições. Pesquisas futuras, com observações sistemáticas e outros procedimentos de investigação, poderão aprofundar a compreensão sobre como os professores organizam seus planejamentos e quais condições favorecem a articulação entre o que é previsto e o que acontece no cotidiano escolar.

Conclui-se que planejar na Educação Infantil significa assumir um compromisso com as experiências, os direitos e o desenvolvimento integral das crianças. O planejamento precisa orientar o trabalho sem aprisionar a prática, oferecer objetivos sem desconsiderar as singularidades e organizar a rotina sem transformar o cotidiano em uma sequência inflexível de tarefas. Quando existe essa compreensão, o professor encontra melhores condições para tomar decisões conscientes e construir experiências educativas que façam sentido para as crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.