

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO O PROFESSOR DEFINE O QUE ENSINAR PARA AS CRIANÇAS

*PEDAGOGICAL PLANNING AND CHILD EDUCATION:
HOW THE TEACHER DEFINES WHAT TO TEACH TO CHILDREN*

*PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN INFANTIL:
CÓMO DEFINE EL MAESTRO QUÉ ENSEÑAR A LOS NIÑOS*

Danielle Evangelista

E-mail: danyevangelista@hotmail.com

RESUMO

Este artigo sintetiza elementos da pesquisa de pós-graduação lato-sensu desenvolvida em uma escola pública de educação infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada na Região Administrativa de Santa Maria - Brasília/Distrito Federal. A pesquisa focou assuntos referentes ao planejamento pedagógico numa abordagem qualitativa. A investigação teve o objetivo precípua de refletir sobre quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar o que será ensinado nas salas de referência da Educação Infantil e identificar em que se baseiam estes critérios. Os procedimentos consonantes com os objetivos perquiridos incluíram observação dos momentos de elaboração dos planejamentos pedagógicos pelos docentes, entrevistas não-padroneizadas com as professoras participantes e observações participativas em duas turmas da escola. As reflexões encaminhadas por José Gimeno Sacristán e Luciana Esmeralda Ostetto constituíram o referencial desta pesquisa. A partir de uma análise qualitativa dos dados obtidos por meio de categorias temáticas, constatou-se que, ao definir o que será ensinado para as crianças da educação infantil, os professores utilizam critérios baseados em datas comemorativas, nos espaços e ambientes utilizados na escola, em temas, nas áreas de conhecimento e respectivos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Planejamento didático-pedagógico. Currículo.

ABSTRACT

This paper synthesizes elements of the research accomplished in the post-graduate program and developed in a public school of early childhood education of the Education Department of the Federal District, located in the Administrative Region of Santa Maria - Brasília/Federal District. The research focused on issues related to pedagogical planning using a qualitative perspective. The research had the main objective of reflecting on the criteria used by teachers to select what will be taught in the classrooms of Early Childhood Schools, thereafter, to identify the criteria that the kindergarten teachers use to define it. The procedures in line with the objectives sought included observation of the moments of elaboration of the pedagogical plans by the teachers, non-standardized interviews with the participating teachers, and participatory observations in two classes of the school. The reflections made by José Gimeno Sacristán and Luciana Esmeralda Ostetto constituted the reference for this research. From a qualitative analysis of the data obtained through thematic categories, when teachers define what they will teach to children in early childhood schools, they use criteria based on commemorative dates, in the spaces used in the school, in themes, in the areas of knowledge and respective contents.

KEYWORDS: *Childhood Education. Pedagogical planning. Curriculum.*

RESUMEN

Este artículo sintetiza elementos de la investigación hecha en el posgrado lato-sensu y desarrollado en una escuela pública de educación infantil del Departamento de Educación del Distrito Federal, ubicada en la Región Administrativa de Santa Maria - Brasília/Distrito Federal. La investigación se centró en cuestiones relacionadas con la planificación pedagógica en un enfoque cualitativo. La investigación tuvo el objetivo principal de reflexionar sobre los criterios que utilizan los docentes para seleccionar lo que se impartirá en las salas de clase de Educación Infantil, así como identificar los criterios que utilizan. Los procedimientos acordes con los objetivos buscados incluyeron observación de los momentos de elaboración de los planes pedagógicos por parte de los docentes, entrevistas no estandarizadas con los docentes participantes y observaciones participativas en dos clases de la escuela. Las reflexiones realizadas por José Gimeno Sacristán y Luciana Esmeralda Ostetto constituyeron la

referencia para esta investigación. Del análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de las categorías temáticas, se puede observar que cuando los docentes definen lo que van a enseñar a los niños de educación infantil, utilizan criterios basados en fechas conmemorativas, en los espacios y ambientes utilizados en la escuela, en temáticas, en las áreas de conocimiento y contenidos respectivos.

***PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil. Planificación pedagógica. Currículo.*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua origem numa pesquisa desenvolvida em uma escola pública de educação infantil localizada na Região Administrativa de Santa Maria, em Brasília, no Distrito Federal. O planejamento pedagógico dos professores da Educação Infantil é oficialmente orientado, principalmente, pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), no caso deste artigo, especificamente o volume destinado à Educação Infantil, que está organizado por campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, uma questão fundante que se coloca é: quais são os critérios utilizados pelos professores para definir o que é ensinado para as crianças da Educação Infantil?

A problematização suscitada pela pesquisa conduziu ao objetivo de identificar os critérios utilizados pelos professores para definir, no planejamento pedagógico, o que é abordado nas salas de referência das turmas de crianças pequenas. Tal questão é relevante por oportunizar um desvelar de aspectos subjacentes ao planejamento pedagógico e à prática docente na Educação Infantil. Certamente, a definição pelo professor do que ensinar às crianças da educação infantil, imbricada com o currículo e o planejamento pedagógico, não é tema que se esgota no contexto hodierno, mas uma questão que fomenta reflexões relevantes e contínuas, que se transformam assim como se transforma a sociedade e, com ela, a escola. O enfoque deste trabalho recai sobre os critérios de seleção utilizados pelo professor ao decidir, ao escolher, ao planejar o que será proposto às crianças no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, foi no início do século XX, nos Estados Unidos, que o termo currículo emergiu na literatura educacional. Naquele contexto, o processo de industrialização estava em ebulição e transformou os processos de produção e a apropriação da inteireza dos saberes

artesanais, esbulhando-a. O saber fazer relacionado ao ofício, antes plena propriedade do artesão, é então expropriado, fragmentado e redistribuído entre os vários setores da indústria (PEDRA, 1993).

São essas as circunstâncias que delineiam o contexto de emergência de estudos relacionados ao currículo. Assim como havia estudos cujo embasamento estava firmado na teoria da administração e seus pressupostos, havia estudos que questionavam esta aproximação e identificação.

Ao analisar o significado de incluir neste trabalho um conceito do que se entenda por currículo, ressalta-se que qualquer definição que aqui se coloque não irá definir o que é currículo, tampouco irá apreender a realidade complexa e subjetiva, mas certamente constituirá um discurso do que se queira entender por currículo, firmando uma ideologia, fundando uma noção, criando-o e tornando-o realidade.

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, emerge no Brasil a necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, inicialmente para a pré-escola e, posteriormente, também para a creche. A função das instituições de educação infantil deslocou-se para o centro dos debates de então, questionando as práticas assistencialistas e suscitando a expansão das creches e pré-escolas públicas.

A expansão desencadeada, contudo, não esteve acompanhada “[...] nem pela necessária preparação de quadros para atender à especificidade do serviço, nem por uma preocupação com a infraestrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de 7 anos” (BRASIL, 1996, p. 7). A finalidade precípua da educação infantil, por ocasião de sua estruturação inicial no Brasil, estaria associada à minimização das carências sociais. Tal objetivo, todavia, teria surgido desvinculado de uma intencionalidade educativa que geralmente se entende poder ser expressa apenas através de um currículo pré-estabelecido.

No percurso de constituição identitária, a educação infantil, mais precisamente a pré-escola, supostamente transitou numa aproximação à escolarização. Mas as tentativas de constituição da identidade da educação infantil não se deram sem conflitos, que muitas vezes foram reduzidos às questões que argumentavam que esta identidade transitava entre a assistência e a escolarização, entendida, inclusive, como instância preparatória para o ensino fundamental. “Na verdade, existe uma identidade ‘móvel’, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em um país com tamanha heterogeneidade sociocultural, política e econômica” (BRASIL, 1996, p. 7).

Kuhlmann Jr. (2003), entretanto, observa em suas pesquisas que a educação infantil, ou seja, a creche e a pré-escola constituíram-se historicamente como instituições educacionais. A diferenciação que há entre estas instituições, à semelhança da educação institucionalizada das crianças do Egito, Grécia e Roma antigos, não se refere, portanto, à polarização entre assistência e educação, mas à destinação social de cada uma, por ocasião da sua criação, de maneira que algumas instituições foram criadas exclusivamente para os pobres, outras não. Destarte, a diferenciação entre as instituições de educação infantil não se origina na ausência de intencionalidade educativa, mas tem origens sociais referentes ao público e à faixa etária atendida. Em outras palavras, a origem social é que determina os objetivos educacionais firmados pela instituição.

Pedra (1993) ressalta a apreensão do currículo como sendo fundamentalmente uma seleção, um recorte intencional amparado por uma lógica – explícita ou não – que o justifica. Citando Ortega y Gasset, o autor observa que este recorte seria também uma eliminação. A própria definição do que seja conhecimento não é absoluta, neutra ou imparcial. O conhecimento não é, portanto, algo dado, autônomo, autossuficiente, autoproduzido.

Durante o percurso percorrido pela Educação Infantil, no movimento de constituição do estatuto de seus direitos, tem crescido a preocupação com diversos fatores que podem influenciar o trabalho pedagógico nas escolas. Um desses fatores refere-se ao planejamento.

Fusari (1998) afirma que o planejamento precisa estar caracterizado por uma atitude crítica do educador em relação à própria docência. Trata-se, portanto, de um processo de reflexão rigoroso. Para ele, o planejamento do ensino é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p. 10). O planejamento é ressaltado não como um esforço individual isolado, mas como um trabalho de ação e reflexão coletivas.

Ostetto (2000) afirma que o planejamento não deve ser confundido com uma lista de procedimentos, mas deve ser compreendido como lugar de reflexão e análise, “é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (2000, p. 177). Ela relata que, numa conversa sobre planejamento com professoras de educação infantil de uma instituição de ensino, constatou a grande preocupação daqueles profissionais no que se refere ao formato, à maneira de estruturar o planejamento. Todavia, o formato em si não se constitui como a questão primordial, pois é

imprescindível desvelar quais são os fundamentos em que se baseia, sendo necessário, portanto, refletir sobre o que, para que e para quem planejar.

Para a autora, a elaboração de um planejamento “depende da visão de mundo, de crianças, de educação, de processo educativo” (OSTETTO, 2000, p. 178) que o educador possui e as escolhas que são feitas no que se refere às seleções feitas pelo professor. O que será incluído ou não, decorre de crenças ou princípios.

Se a prática pedagógica está permeada por teorias que a orientam e embasam, assim também o planejamento, predecessor desta prática e nela implicado, traz subjacentes em si as ideias e concepções dos docentes. Em outras palavras, as ações e práticas pedagógicas trazem consigo a expressão de uma concepção de educação.

Assim, seja qual for o local onde se efetive a ação escolar [...] ela expressa uma concepção de educação. Com esse entendimento, torna-se fundamental que se efetue uma ação educativa intencional, em que a potencialidade de aprendizagem seja a condição primeira. (CHAVES, 2008, p.76).

METODOLOGIA

No decorrer de dois meses, em uma instituição pública de educação infantil no Distrito Federal, foram realizadas observações dos momentos de coordenação pedagógica dos professores do turno matutino para planejamento pedagógico coletivo, entrevistas não-padroneizadas com duas professoras regentes e observações participantes nas turmas dessas professoras na escola. Os dados coletados durante as observações foram registrados em diário de bordo e os dados gerados nas entrevistas com as professoras foram transcritos pela pesquisadora.

Tratando-se de uma pesquisa cuja abordagem metodológica foi qualitativa, num processo de categorização foram definidas categorias de análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos e instrumentos utilizados. O processo de categorização baseou-se no procedimento por “milha” (BARDIN, 1977), de maneira que o sistema de categorias decorre da análise progressiva dos elementos obtidos. Nesse contexto, partindo das significações que os dados forneceram, realizou-se a análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os planejamentos elaborados pelos docentes da escola pública de educação infantil da Região Administrativa de Santa Maria - Brasília/DF foco desta pesquisa, de um modo geral, baseiam-se em algum tipo de sistematização que os entrelaça e conecta no que se refere a algumas características presentes. Elencam-se, portanto, categorias identificadas e, muitas vezes, associadas entre si no que se refere ao planejamento pedagógico para a educação infantil.

Alguns professores tendem a organizar os planejamentos baseados em determinados conteúdos que orientarão a prática, inclusive com absorção de aspectos das disciplinas do ensino fundamental. Essa tendência está relacionada à necessidade da Educação Infantil, no contexto das décadas de 80 e 90, de se constituir pedagogicamente, inclusive ao buscar articular-se com as séries iniciais do ensino fundamental (OSTETTO, 2000). Àquela época, o esforço de construção identitária da Educação Infantil estava permeado pelo anseio de rompimento com práticas assistencialistas, em que uma das manifestações era a ênfase em propostas e planejamentos cuja meta era o estudo de conteúdos das diversas áreas do conhecimento – língua portuguesa, matemática, ciências naturais etc. – e saberes acumulados pela humanidade.

Como Kuhlmann Jr. (2000) ressalta, naquele período, havia uma organização em defesa do caráter educacional das creches e uma oposição diametral entre enfoque educacional e ênfase assistencial, de tal modo que o primeiro era compreendido como positivo, o segundo, como negativo e ambos como irreconciliáveis. Contudo, diante das propostas e planejamentos cuja essência é o conteúdo, há que se refletir sobre os encaminhamentos do caráter pedagógico e acerca das especificidades da educação infantil.

Várias atividades pensadas para serem desenvolvidas com as crianças refletem esta fragmentação. A criança faz atividades relacionadas ao conhecimento matemático num dado momento. Noutro, faz atividades relacionadas à linguagem escrita com ênfase nas letras do alfabeto. As atividades, de um modo geral, restringem-se à zona de desenvolvimento atual das crianças, não representando um desafio para elas, mas o registro de algo que elas já conseguem fazer sozinhas, como, por exemplo, identificar números, relacioná-los às respectivas quantidades. Ainda que não apareça explicitamente um discurso pedagógico que remeta a uma imposição às crianças da perspectiva cartesiana adultocêntrica, é possível observar que esta compreensão perpassa os planejamentos e o currículo. A criança pequena talvez ainda não afirme “isto é matemática”, “aquilo é língua portuguesa”, mas no decorrer da instrução escolar

esta cisão vai se tornando cada vez mais patente, prosseguindo pelo ensino fundamental. Todavia, adiante, de repente, é requerido ao estudante que pense holisticamente, integre conhecimentos que se interpenetram e estabeleça relações cada vez mais profundas e complexas, isto é, algo diametralmente oposto ao que a escola vem praticando efetivamente.

A hierarquização do conhecimento pelo currículo está pautada numa compreensão do desenvolvimento como algo linear. “A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados” (KUHLMANN JR., 2003, p. 65). Um currículo rígido serve ao anseio estatal de padronização das escolas sem considerar, contudo, as necessidades e anseios da criança. Trata-se, mais uma vez, de adultos pensando sobre as crianças, escolhendo para elas e decidindo o que elas devem ansiar.

A fragmentação baseada em áreas do conhecimento é abordada por Sacristán, ao enfatizar a relação entre a administração, os conteúdos e a organização do currículo como instrumento de controle:

Ao se expressar nestes termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que em qualquer outra fórmula que contenha considerações do tipo psicopedagógico. Por isso, do ponto de vista da administração, as regulações curriculares se apóiam muito mais nos conteúdos que em qualquer outro tipo de consideração - é mais viável fazê-lo assim. (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

Há também planejamentos que organizam o trabalho a partir de áreas de desenvolvimento como, por exemplo, linguística, motora, cognitiva etc. Essa perspectiva se consolida a partir dos parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento e as características postuladas para cada faixa etária, especificamente. O planejamento, então, organiza atividades cujo objetivo primordial é estimular a criança em cada uma das áreas do desenvolvimento consideradas relevantes. As atividades propostas sob este enfoque correspondem a cada aspecto do desenvolvimento. Ostetto (2000) destaca que as etapas e características elencadas pela Psicologia do Desenvolvimento podem reforçar um planejamento que considera um padrão universal e homogêneo aplicável a toda criança, cujo parâmetro seria a criança ideal. São os aspectos do desenvolvimento deste parâmetro idealizado que definem o planejamento e as atividades.

Entretanto, a própria periodização do desenvolvimento psíquico na infância constitui uma questão fundamental para a Psicologia da Criança e tem mais de uma possibilidade de

orientação teórica. Para Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre em etapas ordenadas de forma sequencial, seguindo as leis da maturação orgânica. Vigotski defende que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, em que a transição de um estágio para o próximo ocorre não por evolução, mas por revolução. O desenvolvimento psíquico é um processo que se dá ao longo de um caminho cujas marcas são rupturas e saltos qualitativos, emergindo estruturas qualitativamente novas e não um processo que ocorre ao longo de um caminho evolucionário.

Em relação ao desenvolvimento infantil, ao considerar as habilidades de que a criança precisa para memorizar canções, representar pessoas e objetos por meio de desenho, elaborar hipóteses etc., observa-se que “as crianças continuam a ser categorizadas e classificadas muito mais pelo amadurecimento de funções do que pelas situações desafiadoras que podem enfrentar para que se desenvolvam” (PRESTES, 2010, p. 172). A crença no desenvolvimento psíquico da criança como mero fruto da maturação orgânica faz-se presente em várias práticas pedagógicas hodiernas.

Planejamentos baseados em temas também se fazem presentes na organização proposta pelos professores. O tema gerador, que pode assumir outras nomenclaturas, é o que define as atividades a serem desenvolvidas pelo professor na sala de referência.

Docentes utilizam também em seus planejamentos uma organização baseada em listagem de atividades que, conforme Ostetto (2000) ressalta, são pensadas de acordo com o tempo que as crianças permanecem na escola e em como ele será preenchido.

Têm-se, ainda, os planejamentos baseados nas efemérides. Estes são definidos pelo calendário de datas comemorativas e as atividades referem-se a datas específicas. Sousa (2000) explica que nestas circunstâncias é fundamental a reflexão sobre o significado das experiências e atividades baseadas nas datas comemorativas para a vida das crianças particularmente e coloca a questão relevante: “o que, de fato, as crianças estão sentindo e aprendendo nessas celebrações?” (SOUSA, 2000, p. 103).

Sousa (2000) suscita reflexões relevantes acerca do trabalho pedagógico cuja ênfase recai sobre as datas comemorativas. Corroboramos as proposições da autora quando enfatiza que os planejamentos, propostas e atividades devem sempre ter a criança como ponto de partida e de chegada, cabendo aos professores questionarem, com a comunidade escolar, qual o significado de se desenvolver um trabalho que se baseia nas datas comemorativas, passando sequencialmente de uma à próxima, com atividades, ensaios, apresentações, festividades. O que

a criança sente e aprende nestas vivências está sendo considerado? Indagamos qual o significado, inclusive para o professor, de se trabalhar, por exemplo, o Dia do Índio tal como este vem sendo abordado? Quais são as representações evocadas por essa data e qual a análise feita pelos docentes para compreender as ressignificações feitas pelas crianças? Os planejamentos pedagógicos baseados em datas comemorativas não são uma ideia recente e, como se pode observar, persistem no contexto hodierno, muitas vezes sem passarem por análise e reflexão, mesmo quando alguns professores não concordam com esta estreita vinculação.

O planejamento de Projetos como estratégia para definir o que é selecionado para ser ensinado às crianças da Educação Infantil é uma tendência observada na educação hodierna. Há instituições educacionais, a exemplo da escola em que esta pesquisa foi realizada, que organizam um projeto específico a ser desenvolvido por toda a escola no decorrer do ano letivo.

Não obstante esta significação, em relação ao projeto desenvolvido por toda a escola como critério para definir o que será ensinado às crianças, observa-se que o planejamento é delineado por outras questões e não somente pelo projeto em si. Embora possa haver um projeto desenvolvido por toda a escola, os planejamentos pedagógicos podem, contudo, assentar-se sobre outros norteadores que não o projeto. Evidencia-se, assim, que mesmo havendo a previsão do trabalho com o projeto como norteador, vários outros elementos são inseridos no projeto, ora complementando ora disputando forças com outros critérios previamente definidos e amparados no projeto. Além disso, em geral, as crianças não participam da escolha, do planejamento, da elaboração nem da avaliação do projeto desenvolvido pelos professores. De modo que, reiteradas vezes, os adultos ignoram o que as crianças expressam sobre aquilo que lhes é imposto. Como a escola lida com as expressões e análises infantis acerca das ações educativas planejadas exclusivamente pelos adultos? Quais são os motivos e concepções que permeiam a manutenção de determinadas ações pedagógicas, à revelia das avaliações que as crianças fazem sobre o que é pensado e feito para elas pelos adultos?

Entende-se, portanto, que a definição feita pelos professores não é neutra e tampouco imparcial. Perpassando as escolhas dos professores da Educação Infantil no que se refere ao que será enfatizado com as crianças, há abordagens teóricas subjacentes que se manifestam não apenas nos critérios de seleção adotados pelo professor, mas também em como concebe a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, quais são as suas concepções sobre a criança, a infância e a função da escola, entre muitos outros elementos.

A opção por um modo específico de organizar o planejamento traz imbuídas em si concepções sobre a infância, sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças e acerca do papel da escola.

Não obstante a escola ter um projeto desenvolvido coletivamente, os principais critérios utilizados para definir o que é ensinado às crianças está pautado também em outros elementos, cuja vinculação ao projeto é a de subordiná-lo às datas comemorativas, às áreas de conhecimento e seus respectivos conteúdos e aos espaços utilizados na escola.

A adoção de um projeto geral da escola como guia para definição e escolha do que será ensinado também requer reflexões. Pensar e organizar um projeto para toda a escola é sinônimo de um planejamento único, simultaneamente desenvolvido com todos os grupos de crianças da escola de modo similar? Esse projeto significa que todas as turmas de referência, todos os agrupamentos de crianças tenham que se engajar nas mesmas proposições, desenvolvidas da mesma forma, nos mesmos tempos? Ressalta-se, assim, a relevância de se atentar às relações que se estabelecem a partir da elaboração de um projeto para toda a escola, analisando, enfatizando, respeitando e valorizando as especificidades de cada agrupamento de crianças em cada sala de referência.

Nos momentos destinados ao planejamento pedagógico, as efemérides, frequentemente, aparecem como critério na definição daquilo que será abordado em sala de aula. Assim, no mês de abril, nas escolas de educação infantil, a data comemorativa enfatizada é a páscoa, que pode ser seguida dos assuntos relativos ao dia do índio e ao dia das mães, por exemplo. Esta delimitação permeia vários aspectos do planejamento docente. Pode-se perceber que, embora não seja uma definição rígida nem intransigente à qual os professores não possam questionar, as datas comemorativas são enfatizadas em diversas escolas de educação infantil, mesmo naquelas que afirmam ter um projeto desenvolvido por toda a escola e cujo tema, supostamente, não esteja baseado em efemérides.

Destarte, por exemplo, agosto torna-se o “mês do folclore”. Não existe diretamente, entretanto, malefício algum por este mês ser assim caracterizado. Não se trata aqui de emitir juízo de valor. O que há de se questionar é a restrição do assunto ao mês de agosto (quando muito, continuando até meados de setembro) e as abordagens feitas. As culturas populares da comunidade foram contempladas? Uma vez que folclore diz respeito às culturas, quais são as culturas produzidas pelas crianças? A escola as conhece, as valoriza e respeita? As mesmas

reflexões podem e necessitam ser feitas a respeito das demais datas comemorativas tão enfatizadas nas escolas de educação infantil.

Há que se refletir, também, sobre o sentido de determinados direcionamentos serem feitos pelos gestores antecipadamente. Tratar-se-ia de uma estratégia de gestão cujo exterior traria uma impressão de decisão coletiva e participativa, cingindo em seu âmago a necessidade de exercer o controle sobre as ações e decisões coletivas? Entende-se que caberia também aos gestores fomentar a análise das práticas escolares, a reflexão sobre ações naturalizadas, cristalizadas entre os profissionais da Educação Infantil. Em que estaria baseada, portanto, a pré-definição pelos gestores das datas comemorativas a serem abordadas no planejamento pedagógico?

O planejamento coletivo elaborado pelos professores tende a definir aspectos mais gerais do que será abordado com as crianças, definindo, na maior parte das vezes, *o que* ensinar. *O como* ensinar pode aparecer subjacente, por vezes até ofuscado.

Nota-se ainda que, tanto nos planejamentos pedagógicos feitos pelos docentes, quanto na práxis quotidiana, as áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa, ciências) com os conteúdos a elas associados são utilizados como critérios para selecionar e definir o que será abordado com as crianças da educação infantil. Observa-se que essa organização dos conteúdos segundo áreas do conhecimento está relacionada à necessidade que surgiu ao final da década de 1980 e início da década de 1990 de defender a educação infantil, mais precisamente a pré-escola, como contexto pedagógico, de caráter escolar, numa tentativa de transcender a perspectiva assistencialista outrora vigente (OSTETTO, 2000).

Pode-se afirmar que os critérios utilizados pelos professores para selecionar o que será ensinado às crianças da educação infantil não são únicos ou homogêneos. São critérios baseados em datas comemorativas, nos espaços e ambientes utilizados na escola, nas áreas de conhecimento e respectivos conteúdos, em temas geradores, entre outras categorias.

O professor realiza, deste modo, um recorte intencional, isto é, ainda que as lógicas que o justifiquem não estejam explícitas, ele faz uma seleção. Neste processo, entretanto, faz-se necessário problematizar também as próprias convicções acerca do conhecimento como objeto neutro, autônomo, isolado e absoluto. A este respeito são propostas algumas questões:

Por que e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual, objetivo? Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma

sociedade? Como as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis? (APPLE *apud* PEDRA, 1993, p. 32).

Em suma, pode-se ressaltar que o planejamento pedagógico bem como a seleção feita pelos professores para definir o que é ensinado às crianças estão pautados em critérios diferentes, que ora se distanciam e desconectam, ora se cruzam, constituindo-se, então, uma miscelânea de critérios, de abordagens, de apostas fragmentadas e cindidas.

Reflexões sobre o “porquê” precisam ser socializadas entre docentes e gestores para que as preocupações com o “como” não sobrepujem a importante atitude de planejar e replanejar, isto é, de o professor analisar criticamente a própria práxis e empreender um movimento que considere o protagonismo infantil e as relações que se estabelecem na escola. Além destas reflexões, a forma do planejamento, isto é, se em cadernos, em planilhas, detalhado ou mais sucinto, não é tão relevante quanto aprofundar-se nas questões de por que, para que, para quem e com quem se planeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste trabalho, a questão basilar se expressa na indagação que norteia este texto e cujas respostas foram perquiridas no trajeto apresentado: como o professor define o que ensinar às crianças da educação infantil?

Desde a gênese deste trabalho, não se tinha a pretensão de obter a resposta única, absoluta. A ideia de uma verdade pronta, finda e estática não é atrativa. Ao contrário, tem-se consciência da pluralidade das ideias e dos discursos que significam e ressignificam as relações, se reconhece que o olhar posto sobre a escola, sobre os professores, sobre os momentos de planejamento e de aprendizagens é um dos inúmeros olhares possíveis.

Alguns dos critérios utilizados pelos professores foram percebidos de forma patente. Tais critérios basearam-se nas datas comemorativas, nas áreas de conhecimento com seus respectivos conteúdos e nos espaços utilizados pelos professores na escola. No contexto das reflexões e análises, observou-se ainda que, embora a escola tenha um projeto coletivo, esse pode facilmente ser sobrepujado por outros critérios de seleção do que será ensinado às crianças pequenas.

Em suma, são utilizados vários critérios que se sobrepõem uns aos outros. Neste contexto, é importante que reflexões sobre a unicidade teoria-prática, sobre a criança na sua

completude, sobre vivências e experiências integradas estejam entranhadas nas discussões, nos debates, nas propostas e, conseqüentemente, nos registros realizados por professores, nas diversas instâncias em que estejam atuando. Assim como é imprescindível transcender os ideais de uniformização e homogeneização tão aspiradas pelo Estado, e que trazem em seu âmago o objetivo de controle e, o que é funesto na educação infantil, a perspectiva adultocêntrica, com anulação e indiferença em relação ao protagonismo infantil.

Contra o esforço de transcendência das classificações e separações disciplinares, lutam as datas comemorativas arraigadas às práticas escolares e, mesmo quando não há a definição pelo professor, a equipe de direção da escola pode explicitar e corroborar este critério. No planejamento pedagógico, contudo, não são aprofundadas reflexões a respeito do contexto em que se deu a fixação de tais datas. Torna-se, assim, algo destituído de sentido não apenas para as crianças, mas também para o professor.

Observa-se que, em geral, do planejamento à realização das atividades, em nenhuma etapa é oportunizada às crianças a participação nas decisões, nas escolhas. É indispensável analisar a importância dada pelos adultos ao que as crianças têm a dizer. Ao pensar sobre as crianças, por e para elas, os adultos tomam as decisões e não consideram que as crianças também podem exercer o poder de escolha e decisão. Este exercício, nas relações que se estabelecem na escola é, inclusive, auspicioso a todos.

Suscita-se, portanto, a importância de professores e gestores refletirem a respeito do que significa a utilização dos critérios sobreditos nos planejamentos pedagógicos. Analisar e avaliar as escolhas feitas deve também transcender perspectivas que simplificam as definições em “boas” e “ruins”. Ao trazer à lume os critérios, tanto patentes quanto subjacentes, possibilitam-se reflexões sobre as implicações das definições feitas exclusivamente pelos adultos, mesmo quando se trata de algo para as crianças e por elas. Trata-se, ainda, de oportunizar o ensimesmar-se para aguçar a percepção de vivências que poderiam estar cristalizadas ou naturalizadas. A partir do desvelar suscitado, é possível que gestores e professores proponham reflexões e intervenções na própria práxis na Educação Infantil, a partir da compreensão da escola como espaço ideológico, de constituição histórica e cultural, em que as pessoas não são apenas constituídas, mas também constituem, estabelecendo relações dialógicas entre professores, crianças, gestores e famílias das crianças.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.
- CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico - Cultural. In: FAUSTINO, Rosangela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções Pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: educação infantil**. Brasília, DF: SEEDF, 2018.
- FUSARI, José Cerchi. **O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação**. São Paulo: SE/COGESP, 1989.
- FUSARI. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 44-53.
- KUHLMANN JR.; Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo, p. 5-18, mai-ago, 2000.
- KUHLMANN JR. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.
- PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção de conteúdos. **Em Aberto**, ano 12, n. 58, Brasília, p. 30 - 37, abr-jun. 1993.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil**. *Linhas Críticas*, v. 6, n.10, Brasília, p. 95-110, jan-jun. 2000.