

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL... MAIS QUE A ATIVIDADE. A CRIANÇA EM FOCO

Luciana Esmeralda Ostetto

No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais. Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. O que fazer com as crianças, principalmente as bem pequenas? Seria possível “fazer atividades” com crianças do berçário (turmas com até um ano de idade), além de prever-lhes cuidados físicos (alimentação, higiene, sono etc.)? Se possível, que tipo de atividades prever? Como planejar?

Essas seriam questões de simples forma ou de complexos fundamentos? Pensar em planejamento seria apenas uma questão de como e do que fazer ou, além disso, principalmente, uma questão de para que e para quem fazer?

Certa vez fui convidada a conversar com as professoras de uma determinada instituição de educação infantil sobre planejamento. Sendo eu professora do curso de Pedagogia, pareceu-me, inicialmente, que as professoras gostariam que eu desse “a linha” do “como planejar” o trabalho com as crianças de zero a seis anos. Diante dessa desconfiança, comecei a conversa propondo que cada uma colocasse no papel qual o problema que enfrentava com o planejamento. Eu pretendia localizar as indagações, as incertezas e as angústias vividas pelo grupo de professoras na sua prática de planejamento do trabalho pedagógico, pois em qualquer discussão é imprescindível a localização da pergunta para podermos ir atrás das possíveis respostas. Na minha idéia, só poderia conversar com aquelas professoras, de forma significativa, se soubesse por onde andavam suas perguntas sobre a questão do planejamento. Era mesmo um problema? Por que? Qual a estrutura do planejamento? Qual o jeito para planejar? De que forma sistematizar, ou como registrar no papel o planejamento? Como organizá-lo, se os objetivos que traçamos não dão conta da complexidade do processo? Como registrar, no planejamento, a riqueza do cotidiano? Como captar o movimento? O trabalho é dinâmico, mas o planejamento é formal e isso não dá! Como delimitar pontos para trabalhar, num vasto universo de possibilidades? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia-a-dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar?

Essas perguntas compõem um quadro geral do que foi levantado no encontro e podem bem servir de base para um ensaio sobre o planejamento na educação infantil, uma vez que, em certa medida, são muito representativas das questões comumente formuladas por educadores que atuam na educação infantil. Porém, começo a discussão me reportando para uma questão de base, que envolve fundamentos e que não aparece entre as perguntas mais frequentes: o que é planejamento? Buscando dialogar com as preocupações levantadas, prossigo afirmando que planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra 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 repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. Mas como escrever? De que forma? Voltamos à questão inicial que é praticamente a questão central presente entre as perguntas daquelas educadoras: a forma, o jeito! Seria esse o

real problema envolvido no planejamento? Seria essa a dificuldade reclamada por tantos educadores? Poderíamos indagar, para seguir adiante: por que a preocupação, tão forte entre os educadores, sobre a forma do planejamento e sobre como estruturá-lo? É impossível falarmos da forma de planejar sem colocar em evidência o conteúdo que lhe serve de base, sem fazer relação com os seus fundamentos. Se olharmos a questão sob a ótica de seus fundamentos (O que é um planejamento na educação infantil? Para que e para quem ele é elaborado?) não será difícil concluirmos que o problema da forma é um problema aparente. De outro modo: se os educadores têm claro o que, para que e para quem planejar, não vai importar como está traduzido no papel. Nesse caso, a forma não vai alterar o produto. O fundamental, como nos diz o professor José Fusari “não é decidir se o plano será redigido no formulário X ou Y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo”. Na verdade, penso até que a forma de escrever um planejamento, no dia-a-dia, deve ser muito pessoal e, principalmente, funcional para o educador. Então, se ele necessita de tudo explicadinho, passo por passo, para não “se perder” entre uma e outra ação do cotidiano, ele assim o faz. Se, ao contrário, para ele “se achar” necessita apenas listar tópicos, pode assim proceder. A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade. Na perspectiva de ampliar a discussão, apresento a seguir um exercício de análise sobre as formas mais comuns de planejamento encontradas na prática da educação infantil. Como indiquei, os comentários e o próprio recorte de caracterização de diferentes tendências no planejamento são aqui elaborados como exercício de reflexão. Como reflexão, esse exercício traz consigo marcas e idéias muitas vezes discutidas em aulas e orientações de estágio no curso de Pedagogia, em cursos de formação e em reuniões com educadores. Considerando, então, conteúdo e forma, poderíamos apresentar as seguintes perspectivas: planejamento baseado em “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, baseado em “áreas de desenvolvimento”, baseado em “áreas de conhecimento”, por “temas”.

Planejamento baseado em listagem de atividades

Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades para as crianças desenvolverem, como por exemplo:

Segunda-feira: Modelagem com massinha, quebra-cabeças, audição de histórias, preenchimento de exercícios em folha mimeografada.

Terça-feira: recorte e colagem, jogos recreativos, música com gestos, confecção de dobraduras

E assim sucessivamente, no dias subsequentes e a cada semana, repete-se a dinâmica de atividades. A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou a “hora da atividade”, uma vez que os outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças, não são planejados, sendo mesmo secundarizados. Por isso dissemos no início que esse tipo de planejamento é rudimentar, pois não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito. O que o define é a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. Nesse sentido, quase não pode ser classificado como planejamento, uma vez que a intencionalidade do educador não está marcadamente definida considerando princípios educativos, muito embora exista por trás dessa prática uma concepção, mesmo que implícita, de criança e educação infantil. Poderíamos assinalar que a criança que aparece é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar. Por outro lado, a instituição de educação infantil revela-se como espaço de cuidados ou, como diria Khulmann Jr, como um espaço de educação assistencialista, onde a educação oferecida à criança é de baixa qualidade, mais moral que intelectual.

Podemos associar, aqui, uma prática da instituição como guarda ou depósito de criança, enquanto os pais estão trabalhando. Ou seja, as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Em termos de concepção de educação infantil, poderíamos perceber tal perspectiva dentro da chamada “função guardiã” atribuída às primeiras instituições pré-escolares. Nos dias de hoje, esse tipo de organização de planejamento, ou mais especificamente, essa preocupação dos educadores em preencher o tempo das crianças com atividades fica evidenciada, por exemplo, em cursos de formação, em que os educadores, “cansados de cursos teóricos”, reivindicam sugestões de atividades, idéias, novidades para realizar com as crianças.

O planejamento baseado em datas comemorativas

Nessa perspectiva, o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das mães, e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgue relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças. Por exemplo:

Dia do Índio – atividades: música do índio e imitação, confecção do cocar do índio (com cartolina), dançar e cantar como índio, pintar desenho do índio, recortar figuras do índio. Qual o critério para a escolha das datas a serem trabalhadas em atividades pedagógicas? Que concepção de história perpassa tais escolhas? Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não. Além disso, quem também lucra com as datas comemorativas é o comércio, que aproveita os “dias de “ para vender suas mercadorias, fazendo-nos crer que as pessoas e coisas só merecem ser lembradas uma vez por ano e não diariamente como de fato deveriam. A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos” “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum pára para pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra lá, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado. Quem disse que 1º de Maio é Dia do Trabalho? Há razões para se comemorar este fardo (???)? Em questão de data, não seria relevante falar sobre o dia do trabalhador, revelando o sujeito que está por trás da atividade produtiva? Por que é comemorado o Dia de Tiradentes e não se comemora o Dia de Zumbi, que aliás sequer consta do calendário comum? E a semana da Pátria? Que pátria é essa, de fome e miséria, desemprego e desmandos políticos? O que é o Brasil, o que é ser brasileiro, hoje? Além de todas essas considerações, é possível perceber no planejamento baseado em datas comemorativas a mesma problemática da modalidade anterior. Ou seja, o planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada. A articulação é aparente justamente porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade. Se na perspectiva anterior a listagem era: modelagem com argila, recorte-colagem, pintura de desenho mimeografado, na perspectiva das datas comemorativas teríamos, por exemplo, no Dia do Índio, modelagem da “casa” do índio, com argila, recorte-colagem de figuras de índios ou do que eles comem, pintura de desenho de índio mimeografado. “Ah! Mas na sociedade todos falam, todos comemoram essas datas!” As crianças vêm prá creche falando... “É certo que as crianças trazem para a creche o que vivem, ouvem e vêem

fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de educação infantil, repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo?

Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento

O planejamento por áreas de desenvolvimento revela uma preocupação com os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil. Nessa direção, várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos. O planejamento, então, toma tais características e aspectos para determinar objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes. Por exemplo:

Desenvolvimento afetivo – Objetivos: estimular a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade.
Atividades: 1) Artes Plásticas (desenho, pintura, construção com sucata, recorte e colagem etc.); Música: 3) Dramatizações 4) Histórias

Assim, dentro desse quadro e com base nesses objetivos definidos para cada área de desenvolvimento infantil, o educador planeja seu dia-a-dia, especificando, no caso citado acima, que música, que história, que dramatização, que atividade de artes plásticas vai propor. Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança. Ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural. Esse tipo de planejamento representa, sem dúvida, um avanço se comparado às modalidades apresentadas anteriormente, principalmente porque coloca como ponto de partida a criança, o seu desenvolvimento. Só que... é um desenvolvimento ideal, de uma criança também ideal... como já fiz notar. Da mesma forma, se o curso do desenvolvimento infantil é considerado critério primeiro (e único) para a ação educativa com crianças de zero a seis anos, aspectos sociais e políticos são minimizados. Poderíamos dizer que, em termos de tendências presentes na educação infantil, essa proposta de planejamento situa-se no campo da “pré-escola com objetivos em si mesma”, uma vez que privilegia o desenvolvimento da criança na fase em que se encontra não apontando qualquer articulação com as fases posteriores. Ou melhor, o desenvolvimento pretendido encerra-se ou fica circunscrito no período pré-escolar, sem menção a conteúdos, habilidades ou outros aspectos ligados à escola de ensino fundamental. Este ponto, aliás, servirá de crítica para outras proposições que, ao contrário desta, vão colocar em evidência a criança no processo de aprendizagem e os conhecimentos socialmente produzidos, buscando articular educação infantil e escola primária.

Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência)

Neste tipo de planejamento, o “tema” é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças. O “tema” busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho. No trabalho organizado com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nesta direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos. Em regra, é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno. A delimitação do “tema” seria o primeiro procedimento a ser tomado para, em seguida, prever que atividades poderiam ser desenvolvidas com base nesse

“tema” delimitado. Geralmente esse tipo de organização prevê, para seu encaminhamento, uma sequência de atividades para a semana, relacionadas ao estudo do “tema” em questão, como por exemplo: atividades sobre o circo, os animais, o bairro, a família, etc, com sentido de continuidade entre elas. Dessa forma, as propostas não ficariam soltas nem seriam desenvolvidas por elas mesmas, para “ocupar” o tempo das crianças na instituição de educação infantil. Na proposição de atividades motivadas pela temática escolhida, haveria uma intencionalidade explícita, tanto na articulação entre todas as atividades planejadas como nos conhecimentos envolvidos. O que percebemos na prática dos educadores, entretanto, é que a escolha do tema acaba sendo um pretexto para a listagem de atividades. Ou, de outro modo, como já testemunhei, muitas vezes o tema transforma-se numa verdadeira “camisa-de-força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento. Os acontecimentos do mundo que rodeia a criança também podem virar temas geradores de atividades. Os aspectos sociais e culturais que dizem respeito à vida em sociedade são particularmente importantes e deveriam ser contemplados. Assim, na época em que o fenômeno chamado “El Nino” esteve em pauta na sociedade, não raro vimos o tema ser trabalhado com as crianças, em creches e pré-escolas. Seria “El Nino” uma problemática significativa para as crianças pequenas, para uma creche inteira, ao mesmo tempo? Cabe, então, a pergunta: o que é significativo para as crianças de dois anos é igualmente significativo para as crianças maiores? O que interessa às crianças em diferentes idades? Se, por um lado, a perspectiva centrada na delimitação de temas que desencadeiem atividades educativas parece estar imbuída de intencionalidade pedagógica, representando um avanço em termos de encaminhamento do trabalho na educação infantil, reforçando seu caráter pedagógico, por outro lado parece criar uma falsa articulação de todo o trabalho. Isso porque, sob o pretexto de uma certa temática, as atividades desenvolvidas podem se repetir mecanicamente. Explico. Com o tema “O Circo” visita-se um circo, conta-se história de circo, dramatizam-se as personagens, desenha-se, compõe-se texto coletivo sobre o circo etc; com o tema “O bairro”, visita-se um bairro conta-se história do bairro, dramatizam-se as profissões existentes no bairro, desenha-se o bairro, compõe-se texto coletivo sobre o bairro etc. Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho, sob o controle do formador.

Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento

Uma tendência bastante evidente nos últimos anos é a que contempla conteúdos organizados por áreas de conhecimento. Vários currículos para a educação infantil, marcadamente em fins dos anos 80 e início dos anos 90, trazem consigo essa marca de planejamento que, podemos dizer, se relaciona claramente com a defesa da pré-escola como espaço pedagógico e, portanto, lugar de conhecimento. Nesta perspectiva, a pré-escola deve contribuir com a universalidade de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos. Na defesa do “espaço de aprendizagem”, pode-se visualizar nesta perspectiva a busca de articulação com o ensino posterior, oferecido nas séries iniciais do ensino fundamental. O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade. De um modo geral, o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. A entrada em cena das “áreas de conhecimento” trouxe maior consistência para o trabalho com os temas, uma vez que as atividades previstas, a partir da delimitação de qualquer tema, deveriam “pertencer” a tais áreas, articulando-as. Os conteúdos decorrentes da língua portuguesa, da matemática, das ciências sociais e naturais dariam o norte para um trabalho intencional com a criança de quatro a seis anos, de modo a favorecer a ampliação de seus conhecimentos. Parecia ter-se chegado, enfim, ao tão propalado, defendido e almejado caráter pedagógico da pré-escola, superando o simples guardar ou desenvolver as potencialidades das crianças. Socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade: essa era uma meta da pré-escola que estava sendo viabilizada por meio de uma proposta que incorporava no seu planejamento cotidiano o estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Foi um tempo em que defender o conhecimento explícito através de noções e conteúdos determinados significava romper com práticas assistencialistas, de guarda e cuidado. Em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos. Porém... nem tudo correu bem no cotidiano da educação infantil, com essa direção empreendida. A realidade continuou a questionar: e os bebês? Como ensinar matemática e ciências aos bebês? E agora, é escola mesmo? O caráter das

perguntas que eram levantadas por muitos educadores revelava que algo nas propostas “conteudistas” não estava indo bem. E não era no “modo de fazer” mas nos próprios “ingredientes”. Questionaram-se nesse encaminhamento o tal caráter pedagógico e a especificidade da educação infantil (localizada entre a casa e a escola). Esse ponto, associado à não-inclusão dos bebês nas propostas, suscitou a crítica e a continuação da indagação: como planejar? Agora traduzido em: o que considerar nesse planejamento?

Da crítica às possibilidades do compromisso à prática: Repensando o planejamento do trabalho na educação infantil, incluindo os bebês!

Qualquer análise das tendências recortadas aqui não pode deixar de ressaltar um aspecto evidente: as propostas de planejamento encaminham o trabalho com as crianças maiores, entre quatro e seis anos. E para as menores? Essa é uma pergunta que, por si só, serve para questionar a viabilidade de tais propostas. É uma pergunta que está na base dos questionamentos que hoje em dia vêm fazendo os educadores que trabalham em instituições do tipo creche, com crianças entre zero e três anos de idade. Que direção imprimir ao trabalho? O que considerar no planejamento? Como organizá-lo? Velhas questões colocadas lá no início, que acompanham o educador em busca da qualidade de seu fazer educativo, de profissional da educação infantil. Mesmo procurando associar os tipos de planejamento citados anteriormente com uma determinada visão de educação infantil, explicitando seus fundamentos, fico tentada a perguntar se qualquer uma das perspectivas, no limite, não poderia ter sucesso. (Não, não, nada disso! É apenas uma provocação...) Mas, é preciso destacar, penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc... pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. Trabalhando com metodologia e prática de ensino da educação infantil (para o curso de Pedagogia), essas preocupações estão sempre colocadas (que orientação dar às estagiárias?) e acredito que a sistematização aqui apresentada, como reflexão, foi também uma tentativa de construir um quadro da nossa história, dos momentos pelos quais passamos na defesa da educação das crianças pequenas. De modo geral, muitas das práticas aqui reunidas e comentadas forma, em momentos determinados, ideários do curso de Pedagogia. Vendo e revendo as perspectivas adotadas, as experiências realizadas, concluo que hoje um dos grandes desafios é pensar a educação de crianças de zero a seis anos de forma articulada, lançando luzes mais fortes sobre a prática desenvolvida com crianças de zero a três anos. Com esse desafio, no espaço dos estágios, temos discutido possíveis caminhos. Em 1997 um grupo de estagiárias elaborou seu projeto de estágio abordando a questão dos instrumentos metodológicos do educador: o planejamento, articulado ao registro e à avaliação. O projeto, com o instigante e sugestivo título “Três cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação”, reunia preocupações, dúvidas e reflexões de estagiárias e profissionais da instituição de educação infantil na qual se realizava o estágio. Muitas dessas discussões ganharam também o espaço de nossas aulas e, num crescente processo de busca, fomos ensaiando propostas de planejamento que contemplassem o que considerávamos objetivos indissociáveis (cuidar e educar) e que pudessem oferecer uma referência, um chão para o educador que atua com grupos de crianças menores de três anos encaminhar seu trabalho. A proposta que íamos construindo na discussão – e que depois experimentamos – fundou-se na análise das perspectivas (apresentadas anteriormente) que conhecíamos e que praticamos no curso de nossa experiência de educadores (minha e das alunas, muitas delas já educadoras atuantes). Marcadamente, baseou-se na constatação de que tais propostas de planejamento “não davam conta” da especificidade da educação infantil, principalmente por não incluírem a creche, os bebês. A partir dessa constatação, alguns aspectos foram sendo pontuados e discutidos, entre eles a idéia, muito presente, de se planejar a “hora da atividade”. Será que o planejamento na educação

infantil compreende somente a chamada “hora da atividade”, momento pedagógico por excelência? Se assim fosse, pobres bebês, não poderiam desfrutar dessa hora! Afinal, o que se pode fazer com eles, em meio a tanto choro, fraldas, banhos, mamadeiras, colos, sonos? “Nem falam, nem andam, completamente dependentes... Não há muito o que fazer com eles, ou melhor, não dá prá fazer “atividade pedagógica, só cuidar...” reclamam alguns educadores. Essa reclamação revela, jutamente, a especificidade da educação infantil. O que parece problema, para lidar com os bebês, é característica primeira da instituição que os atende: prover-lhes cuidado e educação. Ora! O caráter pedagógico está marcando e envolvendo todo o cotidiano, pois hoje sabemos, “ao atender o bebê, o adulto não apenas lhe dá cuidado físico mas o insere no mundo simbólico de sua cultura ao interpretar suas expressões, gestos, posturas” (Oliveira et alii 1992). Na mesma direção podemos afirmar, como indicou Machado (1996,) que o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.” O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a instituição de educação infantil (Ostetto 1997). Neste contexto, na instituição de educação infantil deve haver espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira. Aliás, ao falarmos em planejamento, é bem oportuno perguntar: quanto temos brincado com as crianças? Ensinamos as crianças a brincar? Permitimos que brinquem? Ajudamos o grupo de crianças a estruturar repertórios que enriqueçam suas brincadeiras? Há, enfim, espaço para a criação de brincadeiras, nas nossas salas, nos diversos ambientes da instituição em que trabalhamos com as crianças? Como garantir essa articulação? Como garantir a especificidade dessa instituição? E a linguagem? O que temos feito dela em nossas salas de trabalho? Quantas formas de expressão ganham lugar no dia-a-dia com a criança? Há espaço para a diversidade de dizeres e saberes das crianças? Há espaço para as cores do arco-íris ou para azuis e amarelos, somente? Pode rabisco? E sol com olhos e boca? E boneco sem braço? E árvore vermelha? Pode cantar, correr, movimentar-se? E ouvir histórias? E recitar poesias? E narrar coisas vividas? Quantas linguagens estão presentes em nosso grupo? Cem? Uma? Quantas (Ostetto 1997) Certamente, muito do caráter educativo- pedagógico passa por tais vivências: de interações, linguagens múltiplas e brincadeiras. Aspectos que, muitas vezes, estão adormecidos no adulto, ou esquecidos nos passados (longínquos...?) anos da infância. São dimensões que precisam ser resgatadas no adulto-profissional da educação infantil que constrói e reconstrói sua competência dia a dia; que busca uma ação intencional, voltada ao atendimento de qualidade para a criança pequena, articulando necessidades vitais para o seu crescimento, garantindo cuidado e educação no planejamento do cotidiano. Tendo no horizonte esses entendimentos e questionamentos, na tentativa de romper com a tão enraizada “hora da atividade”, fomos ampliando a compreensão do cotidiano educativo, concordando que (...) a atividade educativa da creche não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, o horário das “atividades pedagógicas”, mesmo que tais atividades já tenham sua concepção ampliada e modificada para incluir as brincadeiras e os passeios da crianças ou a confecção de um bolo por estas etc. A atividade educativa da creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações. O educador e o bebe interagindo enquanto este está tomando banho, ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações (Oliveira et alii 1992) Fomos contruindo o conceito de “situações significativas”, ampliando o de simples atividade que estaria contida nas situações significativas. Chegamos à conclusão de que planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estrutrem interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. Nessa perspectiva, outro ponto que passamos a incluir foi a previsão do espaço. Embora se diga que planejar implica pensar também “onde” e “quando vai se desenvolver uma ação, esse aspecto não era previsto comumente pelos educadores e por nós. Então passamos a explicitá-lo como elemento fundamental do planejamento. Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado

momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se hoje, o verbo mais importante para e pensar e direcionar a prática educativa. Nas palavras de Carla Rinaldi (1995): Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legítima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e ao ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

A reflexão levantada pela educadora italiana é extremamente pertinente e nos ajuda a pensar os caminhos do trabalho pedagógico, intencional e de qualidade, no âmbito da educação infantil. Ao ressaltar o verbo “escutar” como guia da ação educativa, creio que ela demarca uma das dificuldades que enfrentam os educadores nessa área, ao discutirem e apontarem dificuldades no planejamento. Ou seja: o problema não está na forma, no modelo de planejamento, como já discutimos ao longo do texto, mas reside no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos. Não seria esse um dos entraves do educador: a disposição para olhar e ouvir as crianças? Não seria esse um dos medos do educador: olhar e não ver? Nesse aspecto podemos fazer relação com o que dizíamos lá atrás: planejamento é essencialmente atitude. Então, questionaríamos; que atitude temos empreendido diante da necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? “Não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”, diz-nos Weffort (1995). Assim, não raro, para organizar o cotidiano educativo recorreremos ao modelo, ao ideal, à “criança do livro”, e então produzimos uma relação e um conhecimento didatizados, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na “atividade”! De um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (proposta de atividades) e então vagamos a buscar quem possa dar-nos respostas ao já famigerado planejamento... acontece de os educadores ficarem reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria, de algum argumento de autoridade pronunciado por um especialista. E então? É urgente educarmos os ouvidos. Reaprender a olhar é preciso! Essa é uma das principais dificuldades que devem ser enfrentadas para que o educador pegue nas mãos o seu fazer, faça sua história, construa sua experiência, considerando que “a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante” (Weffort 1995) e, por consequência, neste aprendizado de projetar o cotidiano. Partindo dessas questões e desses fundamentos, e constituindo como eixos de trabalho com as crianças de zero a seis anos em instituições educativas, a interação, a linguagem e a brincadeira, chegamos a uma proposta de experimentarmos na prática, tentando, encaminhando, avaliando sua coerência e funcionalidade para o educador. A proposição caminhava na direção de se elaborar “projetos de trabalho”, em que o ponto de partida fosse a leitura do grupo, aquele olhar atento de que falei há pouco. Por que “projetos de trabalho”? Primeiro porque projeto traz uma idéia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. Segundo, porque em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo para cada grupo um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades. Tal projeto de trabalho pode nascer de qualquer situação acontecida no grupo, desde que a educadora a julgue importante para favorecer a produção e a construção do conhecimento das crianças. Assim, a observação das crianças feita pelo educador pode ser considerada o grande impulso para o planejamento por projetos, por deixar de lado o “didatismo”, privilegiando o olhar da criança, o que ela pede ou questiona. Essa “leitura do grupo” deve considerar as características da faixa etária, o contexto socioeconômico e cultura, bem como a dinâmica do grupo. (Souto-Maior 1997). O projeto de trabalho, elaborado com base na observação dos movimentos do grupo, procurando identificar seus interesses, vai se estruturando com a delimitação de: nome, justificativa, objetivo geral, assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto. O nome indica a direção, o horizonte tomado para o trabalho. A justificativa deve contemplar um histórico co

projeto: como surgiu, por que foi escolhido, oferecendo também um retrato do grupo, pois, como já ressaltamos, o projeto é elaborado essencialmente por meio da leitura do grupo. Dessa forma, a justificativa revela a leitura do educador sobre o grupo no qual está inserido, permitindo visualizar a história e os caminhos já percorridos por ele. O objetivo geral traça o horizonte pretendido, apenas visualizado em seu nome. É um esboço ou direção do caminho que o educador pretende trilhar com as crianças, na aventura do conhecimento. Importante dizer que esses objetivos não são aqueles conhecidos objetivos instrucionais, comportamentais, tão ao gosto dos tecnicistas. Refere-se ao “para que” do trabalho que está sendo proposto e, portanto, os objetivos também podem contemplar perguntas, questionamentos, hipóteses do educador. O item assuntos-atividades-situações significativos refere-se ao “o que “ fazer e trabalhar relacionado a objetivos e justificativas. Aqui o educador delinea, a partir de uma séria e intensa pesquisa, as possibilidades de trabalho, os assuntos a serem estudados, as situações a serem propostas, as atividades a serem realizadas. Note-se que falamos de assuntos-atividades-situações significativas de modo conjunto, sem hierarquizar, sem isolar umas e outras. Falamos assim no sentido de desmistificar o planejamento como o assunto, o tema, o conteúdo exclusivamente a ser trabalhado. Ou seja, ao tratarmos dos bebês não poderemos falar de “assunto” a ser estudado, a menos que falemos de uma caricatura de assunto, muito embora em diferentes situações e atividades previstas, os bebês estarão construindo conhecimento de si e do mundo. Não aquele conhecimento identificado como conteúdo, como assunto, como tema, aspectos comumente circunscritos às áreas de conhecimento classificadas como pertencentes ao âmbito escolar. Elaborar um projeto pressupõe pesquisa, como já ressaltamos. É importante que o educador indique as fontes de consultas das quais se utiliza para construir e desenvolver o projeto. Da mesma forma, é preciso rever os recursos de que vai necessitar para viabilizar a realização do projeto. De que adianta prever um passeio se não há possibilidade de realizá-lo? Ou, de que vale sugerir que se leia um determinado livro ou que se assista a uma certa fita de vídeo se um ou outro não existem na instituição ou estão longe de ser viáveis? Não adianta, por exemplo, listar uma atividade de pintura com guache, se naquele momento a instituição não dispõe do material. Planejar sim, mas contando com a real potência de sua realização. Por isso, mais uma vez, a pesquisa é fundamental. Não posso deixar para o dia tal a averiguação da possibilidade ou existência desse ou daquele material de que vou necessitar para encaminhar meu planejamento. Dessa forma o educador cuida para não cair na improvisação e sim para guardar coerência entre o proposto e o viável. Por último o educador, analisando os objetivos e os procedimentos, deve estabelecer um tempo para o desenvolvimento do projeto. É importante assinalar o tempo previsto não necessariamente será o tempo real, pois aqui entra a flexibilidade do planejamento, na dinâmica do dia-a-dia, com a avaliação constante do processo. Desse projeto, portanto, o educador vai retirando os elementos e as questões para o planejamento semanal e diário. Tendo alicerçado seu trabalho num projeto claro, documentado, com objetivos explícitos, com pesquisa realizada, avaliação de viabilidade, em termos de plano para o dia-a-dia, o educador poderá formular como quiser, como melhor lhe servir. Como fiz notar anteriormente, creio que a forma de colocar os itens no dia-a-dia, se decorrente de um projeto articulado, geral, pode receber a feição particular de cada educador. Apenas tem que ser funcional, tem que lhe ajudar, efetivamente, na orientação do seu fazer pedagógico cotidiano. No caso de nossa experiência, na orientação de estágio, propúnhamos uma organização que previa os seguintes itens: situações significativas, organização do espaço, recursos, registro, avaliação. O planejamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo. O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças.

Bibliografia

Cavalcante, Zelia – A história de uma classe

Fusari, José Cerchi – O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas

Khulmann Jr, Moyses – Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil

Kramer, Sonia – Com a pré-escola nas mãos

Kramer, Sonia e Abramovay, Miriam – O rei está nu: Um debate sobre as funções da pré-escola

Machado, Maria Lúcia de A – Educação Infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de: et alii, Creches: Crianças, faz-de-conta & Cia

Ostetto, Luciana E: Educar e Cuidar: Questões atuais sobre Educação Infantil no Brasil

Rinaldi, Carla: Cento Linguaggi dei Bambini

Schiefler, Angela R. K e Silva: Dos “power rangers” aos seres encantados: um passeio pelo mundo do faz-de-conta com crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio

Souto-Maior, Sara Duarte: Relato de uma aventura: Mapas, diário de bordo e tesouros organizando e transformando o trabalho do educador infantil

Projeto de estágio do curso de Pedagogia UFSC 1997 Et alii: Tr~es cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação

Thomas, Mónica Diniz et alii: Projeto de trabalho definindo a intencionalidade do professor

Weffort, Madalena Freire: Observação, registro, reflexão: : Instrumentos Metodológicos