

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTA DE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS

Amélia Aparecida Barbosa

Prefeitura Municipal de Campinas/SP

Resumo

Este trabalho objetiva dissertar sobre uma forma não linear e/ou baseada em saberes determinados pelo docente para o trabalho na educação infantil. Há alguns anos a Prefeitura Municipal de Campinas/SP trabalha com a proposta da "Carta de Intenções", documento no qual o professor disserta sobre suas concepções de criança e como objetiva conduzir o planejamento ao longo do ano letivo. A Carta de Intenções é rascunhada quando ocorre a escrita do Projeto Político Pedagógico, mas nunca antes que tenhamos contato de - ao menos - dois meses com as crianças para ter a percepção das necessidades do grupo. É imperativo referir que o desenvolvimento infantil não se dá de forma linear, compreendendo a possibilidade de toda e qualquer criança aprender continuamente, passando por mudanças gradativas e que permitem a experimentação de avanços, construção de pensamentos e desenvolvimento particulares. As dimensões pedagógicas documentadas em forma de intenções pautam-se em reconhecer na criança a competência para intervir no próprio processo de aprendizagem, expressando suas curiosidades e certezas, além de colocar o educador na posição da escuta sensível para construir coletivamente o planejamento ao longo do ano. Neste contexto, lançamos mão da documentação pedagógica enquanto formas de registrar, avaliar e (re) direcionar os fazeres pedagógicos, procurando tornar o trabalho visível, não apenas à comunidade externa, mas para que o agrupamento possa transformar e modificar o trabalho. Planejar implica em um cotidiano bem organizado, olhar ao movimento de como se dá a aprendizagem, brincar, atentar às representações dos pensamentos da criança e suas linguagens.

Palavras-chave: Educação Infantil, Planejamento, Avaliação, Carta de Intenções.

Introdução

Na Prefeitura Municipal de Campinas existe uma proposta não conteudista para o planejamento na educação infantil, prioriza a atenção à ludicidade e ao apontamento do desenvolvimento de saberes pela criança de forma ampla, não existe priorização de alfabetização ou preparação para o ensino fundamental. Na carta de intenções, inserida no Projeto Político e Pedagógico, o professor descreve a proposta de trabalho para o agrupamento multietário (3 a 6 anos) e aponta o desenvolvimento a partir daquilo que a criança, efetivamente, mostrou desenvolvimento.

Desta forma, intencionar confronta-se com o ato de tensionar. É gerada uma tensão quando busca-se escrever acerca de um universo conhecido, mas que envolve outros seres humanos, em fase de intensa sede por descobrir, significar e apreender o que o mundo traz, considerando, inclusive, não ser a escolarização o único veículo para este fim.

Falar de si para o outro é abrir o que se deseja esconder ou florear algo não tão belo aos nossos olhos? Prefiro dizer que quem escreve esta carta com intenções pedagógicas nasceu professora de educação infantil, não de outro nível que o valha, no ano de 1981, em um banco de madeira, em uma escola estadual, com mais dez ou doze crianças e com uma professora chamada Débora de Campos, que fazia de condições improváveis – e desumanas – um espaço para que nossa atenção e prazer ao aprender também estivesse caminhando com os seus. Em resumo, decidi ser professora na pré-escola e não mudei meu foco. Busquei a formação por opção e não por vocação, por não associar o magistério ao prestar favor, mas sim ao querer fazer algo. Entre uma entrada tumultuada no Ensino Fundamental, um desvio obrigatório por questões financeiras, um ano na Educação Especial, podemos dizer que este é meu décimo terceiro ano no magistério: pedagoga, pós-graduada, com projetos para ampliar meus saberes acadêmicos em breve, enfim, consciente e ciente do papel que devo cumprir no espaço que ocupo.

O adiantar do ano letivo já permite ter uma noção do perfil de cada criança, de suas personalidades, de seus anseios, saberes e curiosidades. Poderia focar em dizer que tenho um grupo de trinta crianças, das quais apenas três são oriundas do ano anterior, as demais advindas da CEMEI, porém isto não as descreveria. Em verdade, estamos em um grupo cujas necessidades e adversidades já emergem no dia-a-dia, desafios com os quais me deparo, podendo ou não oferecer opções ao crescimento e superação de pequenos grandes obstáculos – timidez, individualidade acentuada, instinto protetor, curiosidade, apatia, confiança em si e no outro, etc – e por saber que experiências podem ou não ser repetidas; considero cada criança como uma oportunidade, para ela e para os demais, de aprender com o outro, considerando as fontes dos desejos e recusas de cada um de nós.

“Numa terra de fugitivos, aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo”, o poeta T.S. Eliot traz o fugitivo como alguém solitário e é assim que me sinto, as vezes, quando vejo o quanto as Diretrizes Nacionais e Municipais para a Educação Infantil me propõe possível fazer e as condições de espaço físico limitador com o qual nos deparamos. É neste momento, saudosamente e como um respirar, que volto ao passado e me lembro do banco de madeira fora da escola no qual passei pela educação infantil e recebo a força para continuar. Teorizar, mesmo que a prática não seja absorvida em sua totalidade por motivos óbvios e estruturais.

Neste contexto, é importante colocar que “desde o ano de 2013, a equipe da EMEI Chapeuzinho Vermelho, tem vivido um processo de questionamento das datas comemorativas” (apud Plano Geral EMEI Chapeuzinho Vermelho) e buscamos (re) pensar, (re) significar e (re) avaliar, primeiramente entre nós adultos aquilo que seria passado com ou sem significado efetivo para a criança, o que nos levou a tratar o tema de outra forma. Tensões internas e externas foram geradas, mas optamos por valorizar menos questões comerciais que tomavam considerável tempo do cotidiano e ampliar outras vertentes que seguem em cada carta de intenção.

Diretrizes Municipais para a Educação Infantil e fundamentação teórica

Com este posicionamento, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil uma avanço, isto lançando o olhar às mudanças passadas por esta etapa educacional nos últimos anos, o que nos leva a considerar que alguns princípios se fazem essenciais no trabalho que é mais relacional que teórico:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 6º).

Baseando-nos nos preceitos teóricos supracitados o que se pretende é integrar ao cotidiano móvel da Educação Infantil a garantia de experiências que garantam à criança possibilidades de envolvimento com situações de conhecimento de si e do mundo, percebendo, assim como nós, que a escola é uma parte de seu universo e que é lugar de experimentar, aprender, (re) significar e promover uma troca entre experiências externas e internas, dando espaço às suas próprias verdades e conhecimentos.

As múltiplas linguagens – plástica, gestual, verbal, musical, dramática, lógica, experimental – devem compor os desafios diários e, não desconsiderando a importância da linguagem escrita e oral, sem intencionalidade alfabetizadora, mas reconhecendo que os sujeitos nascem imersos em um universo letrado do qual fazem apropriações e oferecer diferentes materiais que possibilitem este tipo de interação é objetivo do trabalho na unidade de educação infantil.

A criança é capaz de criar e recriar universos interpretativos, com vistas a isto, propomo-nos a oferecer experiências dentro e fora do espaço escolar, através dos quais vivenciem o faz-de-conta através de dramatizações, projeções e contações de história, com elementos afins para a ampliação do repertório criativo que a criança já possui para ampliar sua auto-confiança ao criar suas próprias histórias e vivências.

“As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas (...)”, tal como referem Edwards, Gandini e Forman (1999). A atitude curiosa na educação infantil necessita ser vista como o ato de não se bastar, sempre querer mais, refletir no cotidiano como aprendemos e a construção de saberes. O fazer não se basta, atividades não se limitam a atitudes mecânicas e repetitivas, mas sim perguntar sobre o mundo com atitude curiosa sobre a vida.

Pensamos a criança como sujeito de direitos, não apenas nos aspectos legais, mas lançando-nos à questão da confiança em si, procurando promover sua participação em momentos individuais e coletivos, em dados momentos, integrando a família nos projetos desenvolvidos, de forma a ampliar as relações e situações mediadas de aprendizagem, porém, nas quais a criança tenha maior possibilidade de atuar, colocando o adulto como um pilar de apoio e não o centro de desenvolvimento.

Acreditando ser a educação algo móvel, espaço de trocas, não apenas entre as crianças e ao atendimento de sua curiosidade latente, mas especialmente do educador em processo dialético, entrelaçando a teoria e a prática, os questionamentos suscitados pelas indagações infantis e o avaliar/planejar que leva ao encontro de novas propostas.

Como intenção – maior - tenho a busca por ouvir a fala da criança e sustentá-las com novos elementos, instigar questionamentos, alimentar a curiosidade e criar situações nas quais possa ocorrer experimentação, descoberta e crescimento dentro do universo infantil.

A transformação do meio a partir da ação nos faz ver e vislumbrar a concepção de educação infantil na qual a criança seja integrada ao movimentar dos conhecimentos históricos trocados e mantidos socialmente e, conjuntamente, abra possibilidades de indagar, experimentar e interagir em situações nas quais possa construir conceitos próprios, respeitadas suas particularidades, vindo a modificar o conhecimento em mobilidade.

Enquanto educadora entendo que, ao ouvir a criança, o planejamento poderá seguir por caminhos não pensados anteriormente, mas é justamente esta possibilidade de alterar para atender as curiosidades do coletivo é que mais desperta fascínio pelo educar. Educar, simplesmente, por que aprendemos juntos.

Partindo do princípio de que a proposta pedagógica, mais do que falada, precisa ser ouvida e praticada acreditamos que a educação infantil se pauta na ludicidade e nas múltiplas possibilidades que o brincar possibilita ao universo do desenvolvimento infantil. Desta forma, o ambiente precisa ser um facilitador e é por isto que nos propomos a criar situações nas quais as crianças possam buscar por si a superação de obstáculos encontrados.

Em nosso Projeto Político e Pedagógico pensamos visualizar a criança como:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 86).

Portanto, dar voz e vez às falas infantis é permitir-se oferecer situações de construções e perceber-se parte deste universo, porém não o ator principal, cabe ao adulto subsidiar sem cercear a curiosidade infantil e os planejamentos apresentados (semanário, semestral, anual, etc.) terão abertura para inserção de elementos que surgirem em grupo.

Como o planejamento é estruturado, mas não estático, é possível brincar com elementos e curiosidades que – inicialmente – não faziam parte da proposta. Estaremos brincando, perguntando e respondendo, ao mesmo tempo em que respeitaremos a coletividade, integrando-nos com as demais turmas e dando corpo ao trabalho do espaço social desta nossa unidade de educação infantil. A intenção principal é ser professora-parte deste processo.

Práticas cotidianas que (re) direcionam o fazer pedagógico

A viabilização do trabalho dar-se-á com base nos pressupostos da pedagogia italiana, baseado no trabalho de projeção que atenta para:

- 0 Trabalho colegiado e identidade visível com narrativa das vidas das crianças, professores e pais.
- 1 Trabalho em pequenos grupos.

- 2 Aprendizagem coletiva como essencial.
- 3 Sentido de pertencimento/comunidade de aprendizagem.
- 4 Co-participação.
- 5 Experiência, revelando pensamentos, da ação à representação.
- 6 Importância ao processo, tornando-o visível.
- 7 Documentação (registros, fotografias, objetos, filmagens).
- 8 Currículo emergente: o que surge da ação, vivência, imersão e investigação.
- 9 Professor como investigador e documentador.
- 10 Pesquisa enquanto atitude curiosa, precisa ter, ver, ouvir, escutar.
- 11 Interdisciplinaridade.
- 12 Contexto significativo/organização como fio condutor planejado e contexto organizado.
- 13 Ambientes, espaços e relações que provoquem investigações coletivas.
- 14 Re-lançar o trabalho para que o grupo reflita e proponha novos rumos à investigação.
- 15 Escuta do adulto-criança e criança-criança, valorizando falas e pensamentos, sem unilateralidade.
- 16 Abertura às cem linguagens e expressões da criança em relação ao ambiente e propostas.
- 17 Ateliês – ação e representação, pensar sobre elementos e interagir com diferentes materiais.
- 18 Avaliação no sentido de compreender qual o próximo passo, desafios e propostas, não de julgamentos ou tabulações classificatórias.

O intencional no planejamento é reconhecer que existe uma rotina exigida pelo espaço social da escola, porém é imperativo respeitar o tempo de construção, sem focar no cartesiano começo – meio - fim, o processo é circular, repleto de individualidades.

Focando nestas mesmas individualidades, cabe ressaltar que a educação infantil em uma perspectiva inclusiva nos leva a trabalhar com a premissa de que o potencial de aprendizagem em pesquisa na escola, ateliês e documentação pedagógica por parte dos atores do processo não necessita obedecer descrições do modelo médico para qualquer criança, acreditando que “falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças” (SMOLKA, 2000, p.17).

Atentando à importância da rotina para o desenvolvimento da criança, estruturamos nossos tempos da seguinte forma:

- **Entrada/Acolhimento:** Momento no qual as crianças são recebidas, organizam seus pertences e escolhem o lugar no qual desejam trabalhar, assim como os colegas com os quais iniciará o dia.
- **Roda da Conversa:** Destinada à troca de percepções, acontecimentos e partilha de vivências, leitura e músicas. Há abertura para que o grupo sugira atividades com as quais gostaria de trabalhar e a dinâmica da roda. Indicação do ajudante, função de importância à criança por gerar sensação de pertencimento e responsabilidade.
- **Chamada:** Para além do potencial dos nomes próprios à alfabetização, usamos os crachás e as listas de chamada para trazer a percepção de identidade, singularidade e concepção do sujeito no grupo.
- **Cantinhos de Atividades Diversificadas:** Além da organização da rotina, a função dos cantos ou ateliês é possibilitar à criança a interação, trocas de conhecimentos, capacidade de negociação e outras formas de incentivar a independência, em especial pelo fato das trocas serem baseadas na negociação entre os pares, com a construção de argumentos baseando as trocas.
- **Parque 1:** Espaço de brincadeiras e socialização sem muitas intervenções.
- **Parque 2:** O espaço permite maior interação com a natureza e maior liberdade ao movimento, à necessária interação da criança com os elementos e total liberdade ao

corpo, nisto incluímos: subir nas árvores, brincar com bola, subir e descer, escorregar com papelão, brincar com água, fogo, espaços para faz-de-conta, brincadeiras de roda, enfim, todas as possibilidades de liberar o corpo e seus movimentos.

- Atividades Dirigidas: Oferecimento de ateliês com materiais diversos para pintura, hipóteses de escrita, desenhos, jogos de lógica, recorte, modelagem, colagem e outras atividades que estimulem a motricidade, organização, raciocínio lógico, articulação de ideias e atenção à produção individual.
- Empréstimo de Livros: A proposta do empréstimo de livros é trazer à criança o prazer da leitura, a possibilidade de escolha e a partilha de um momento semanal/quinzenal com a família.
- Livro Itinerante: Após percepção dos gostos das crianças, escolhemos um livro que fará rodízio diário no qual o último leitor escolhe o próximo e, também, é um material a ser dividido com a família.
- Culinária: As diferentes leituras e conversas trazem interesses das crianças ao planejamento inicial. Para incentivar a criança a experimentar, produzir e compartilhar um alimento confeccionado por ela vai muito além que a simples escrita de uma receita, em primeiro plano, as atividades de culinária são motivadas pela socialização e integração entre os dois agrupamentos.
- Autosservimento: Traz como proposta a possibilidade de exercer escolhas. Selecionar o alimento a ser consumido pode parecer um ato corriqueiro, mas para a criança é um excelente veículo para a autonomia, a percepção de direito e a capacidade de eleger o que é necessário ou não. Isto conjugado ao devido estímulo à experimentação de alimentos não tão comuns em sua dieta regular.
- Vídeos: O momento do uso da TV pode ocorrer de diferentes formas: a pedido da criança, dentro do planejamento da semana, acolhendo filmes infantis trazidos pelo grupo e socializando em períodos curtos e assistindo as filmagens que fazemos de atividades.

- Dia do Brinquedo: Pensado como um momento de socialização e interação com objetos que tenham significado para a criança. Orientamos aos pais que não enviem peças de estimação ou alto valor para evitar perdas eventuais.

Considerações Finais

A carta de intenções propõe um trabalho que considera os saberes da criança, sua ampliação e valorização de forma lúdica. Sendo assim, o plano pedagógico busca abranger as necessidades do grupo e oferecer situações que levem os sujeitos a transporem barreiras de quaisquer naturezas, acrescentando que o diagnóstico nunca definirá a pessoa e a complexidade da sociedade, neste sentido, não deve permear o processo educativo.

Neste contexto, cabe ressaltar que avaliar o trabalho efetivo e documentar pedagogicamente não se limita a selecionar materiais para exposições coletivas ou inserção em sistemas oficiais, mas sim como uma forma de alargar caminhos, instrumentalizando a reflexão do trabalho pedagógico e da escola. Buscamos instrumentos para agir, que dará suporte à construção do pensamento e à reflexão.

Todas as interações são elementos observáveis e passíveis de avaliação do fazer pedagógico. Objetivamos encontrar questões pontuais nas falas das crianças, registrando em caderno específico os momentos que mais se firmaram, como perguntas e sugestões das crianças. Isto acarretará em registros para os apontamentos acerca do desenvolvimento infantil e, principalmente, subsidiar as mudanças ou sequenciar das ideias planejadas pelo educador.

Registros escritos e fotográficos comporão um portfólio do grupo que facilitará o acompanhamento de interessados em ter um panorama maior da implementação do semanário como prática e expansão do registro, documentando-o.

Planejar é necessário e avaliar essencial, mas o feedback da criança precisa ser o parâmetro do educador e “aceitar” que a criança pode “dar aula” no lugar do adulto é a mostra de quão gratificante é o retorno do que o grupo vem absorvendo e pedindo como devolutiva.

Em se tratando de registros, além das cotidianas de planejamento e registro em diário de classe, mantemos caderno de anotações de situações pontuais para melhor perceber as necessidades da criança e um portfólio com registro fotográfico do plano inicial, seus naturais desvios e interações com as mesmas propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DE VRIES, R. e ZAN, B. A ética na Educação Infantil. O ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO E AÇÃO: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Organização: Míriam Benedita de Castro Camargo/ Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, L. (et al). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, Z.R. (ORG). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

ORRÚ, S.E. Aprendizagem com autismo. Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SEBER, M.G. A escrita Infantil. O caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2000.



ORRÚ, S.E. Aprendizes com autismo. Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.