

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/319653821>

Planejar para tornar visível a intenção educativa

Article · October 2015

CITATIONS

2

READS

16,186

1 author:



Paulo Sérgio Fochi

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

55 PUBLICATIONS 62 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Livro resultado do Seminário Currículo: cadê a poesia? [View project](#)



Artigo fruto de projeto de investigação sobre linguagens e infância [View project](#)

Planejar para tornar visível a intenção educativa¹

Paulo Fochi

Planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente.

A temática central desta edição convida-nos a pensar sobre o planejamento na primeira etapa da educação básica. Esse é um tema que se coloca no cenário educacional como uma das maneiras de romper “achismos” e práticas naturalizadas ou automatizadas. Contudo, ainda não temos acumulado conhecimento suficiente sobre as questões relativas a uma didática da educação infantil. Por isso, a reflexão que me proponho a compartilhar é fruto de duas experiências em curso.

Uma dessas experiências nasceu a partir das demandas das alunas da disciplina estágio em educação infantil nas duas universidades em que atuo; a outra, de um trabalho de pesquisa que coordeno junto a cinco instituições da Região Metropolitana de Porto Alegre chamado Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Nos dois casos, o que estamos buscando é refletir sobre a “didática do fazer” (Bondioli e Mantovani, 1998) na educação infantil com base nos pressupostos da abordagem da documentação pedagógica. Nesse sentido, queremos romper os modelos pedagógicos diretivos e não diretivos, bem como perseguir um modelo de pedagogia relacional.

Assim, este texto, antes de sugerir um modelo de planejar, é um convite para refletir a respeito do tema. Proponho duas modalidades coincidentes de planejar: o contexto e as sessões. Embora haja muitos aspectos a serem engendrados para tal reflexão, considero essa uma possível maneira de proceder nas escolas para contribuir com os modos de fazer e agir com mais consciência.

Planejar o contexto

No cotidiano de creches e pré-escolas, há características particulares que envolvem o tempo de permanência diária das crianças nas instituições (cerca de 10 a 12 horas), a idade de ingresso (em geral, no quarto mês de vida) e o fato de que muitas das atividades do cotidiano são grandes aprendizagens para as crianças, ou seja, são conquistas a serem feitas por meninos e meninas diariamente.

Por essas razões, a ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos.

Esses quatro itens (tempo, espaço, materiais e grupo), aliados ao tipo de intervenção do adulto, resultam no que acredito serem as grandes categorias da pedagogia da infância (Fochi, 2015). Partindo da reflexão sobre essas categorias, tenho investigado junto ao Obeci e com as alunas

¹ Publicado na revista Pátio Educação Infantil n° 45. Outubro 2015.

das disciplinas estágio curricular em educação infantil, mesmo que ainda de forma provisória, propostas menos fragmentadas e condições mais orgânicas e concretas para que as crianças vivam suas infâncias na coletividade e tenham seu direito de aprender garantido.

Desse ponto de vista, começo falando em planejamento do contexto. Diariamente, se come (três ou quatro vezes ao dia), se faz xixi e cocô e é preciso se limpar ou ser limpo. Todos os dias, é preciso vestir-se e desvestir-se uma ou mais vezes; em alguns casos, existe a opção de dormir e, ainda, ocorrem deslocamentos entre um espaço e outro pela instituição. Essas são atividades cotidianas que, além de propor algumas marcas temporais na jornada diária, podem ser ocasiões privilegiadas em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar. Por isso, podemos chamá-las de atividades de atenção pessoal, pois envolvem uma atenção do adulto em respeitar o tempo das crianças e a sua participação ativa nesses momentos.

Além de um grau de intervenção mais consciente do adulto, para levar a cabo a ideia de que tais momentos também são atividades que as crianças aprendem, é preciso considerar a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados. Tomo como exemplo os momentos de alimentação, já que tem sido um dos aspectos que, no Obeci, temos procurado compreender e em relação ao qual tentamos superar algumas práticas naturalizadas.

Planejar o contexto para que as crianças possam aprender a comer implica romper a prática comum nas instituições de cada turma ter 15 ou 20 minutos para se alimentar. Ora, se as crianças estão descobrindo as ações operativas do ato de comer (servir o seu prato, utilizar colher, garfo ou faca, beber no copo, compartilhar esse momento com seus pares, saborear o alimento para criar hábitos saudáveis de alimentação), é provável que o tempo reservado não dê conta de atender às suas necessidades. Seria estranho justificar que isso ocorre por falta de tempo, uma vez que a permanência das crianças nas instituições é longa. Também é difícil aceitar que uma instituição educativa não se atente para as especificidades de aprendizagem do grupo que a frequenta.

Refletir sobre a estética do ambiente da alimentação – ter toalha na mesa, não misturar os alimentos para que os sabores sejam percebidos individualmente – e os materiais utilizados pelas crianças – servir a comida em um prato de vidro, que não altera o sabor, com talheres de tamanho e forma adequados – em um espaço adequado e com tempo suficiente significa planejar o contexto.

Os contextos muitas vezes parecem uma corrida de obstáculos em que as atividades de atenção pessoal são simples tarefas a serem executadas de um modo distante de qualquer pressuposto de cuidado e de educação. Superar tal prática significa fazer um exercício político, ou seja, eleger novas prioridades no que diz respeito a educar crianças na coletividade e, com isso, organizar contextos favoráveis para os meninos e as meninas que ali passam seus primeiros seis anos de vida.

Por outro lado, também existem as atividades de atenção coletiva, como é o caso dos momentos de chegada e despedida e das situações em que as crianças podem optar por brinquedos e brincadeiras com parceiros de sua preferência sem uma intervenção direta do adulto. Em geral, pelo fato de os ambientes serem pouco satisfatórios, as crianças não têm opções (espaço e materiais) do que fazer, e os professores concluem que precisam direcioná-las o tempo todo.

Isso não apenas centraliza no adulto a vida cotidiana, como também é uma maneira de vigiar e controlar as crianças, não deixando tempo para que possam estar longe dos olhos e comandos dos adultos.

No entanto, se organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade, seja na circunscrição de espaços do jogo simbólico para construções, desenho e pintura, seja com o uso de fantasias e a leitura de livros, podemos descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade.

Em síntese, destaco que, se planejarmos um contexto satisfatório em termos de tempo, espaço e materiais que promovam arranjos distintos de organização de grupo, aliando a isso intervenções mais conscientes por parte do professor, conseguiremos tornar o cotidiano das crianças “uma parte honesta da vida”, como diria Bruner (1999, apud Strozzi, 2014, p. 79).

Planejar sessões

Em um contexto planejado, a outra modalidade do planejamento é saber propor para pequenos e grandes grupos sessões para articular os seus saberes com aqueles que a humanidade já sistematizou. Para tais momentos, tenho organizado junto às alunas que se encontram em estágio curricular uma espécie de estrutura semanal baseada em três pilares de fundo: a observação, o registro e a interpretação para reprojeter.

Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer aos pequenos.

Essa ideia de planejamento corresponde ao desenho de um percurso praticável com base em algumas premissas epistemológicas, isto é, se eu tenho uma imagem de criança capaz de elaborar teorias provisórias, não estarei preocupado em fazer com que o grupo descubra algo especificamente, mas que possa dar sentidos pessoais e coletivos para suas atuações. Por isso, os primeiros passos para reflexão e registro do professor dizem respeito a dois pontos:

1. Contexto observado e refletido: significa organizar alguns dados que indiquem situações, narrativas ou aspectos observados nas crianças em suas interações no contexto educativo (vale lembrar que estou partindo da ideia de um contexto que já foi planejado). Os aspectos observados passam a servir de mote para organizar algumas sessões para que as crianças vivam experiências intencionalmente planejadas, o que não significa que estejam fechadas.
2. Hipóteses de aprofundamento e pesquisa: envolve questões relacionadas ao professor. Por exemplo, ele pode estar se perguntando que tipos de materiais propõem melhores zonas de aproximação e produções de narrativas para determinado grupo.

Esses dois aspectos do planejamento de sessão sustentam e tornam coerentes as decisões diárias que o professor irá propor ao grupo de crianças, evitando, assim, propostas sem sentido e descontextualizadas.

Com base nesse apanhado de informações, o professor pode esquematizar como a sessão ocorrerá ao longo da semana, indicando como organizará o grupo e o tempo, quais materiais e espaços serão necessários e que instrumentos de registro e observação serão utilizados para gerar dados sobre os percursos das crianças e sobre a experiência educativa proposta.

Ao final de cada semana, como uma retomada reflexiva a partir dos registros gerados ao longo da semana, organizamos uma terceira parte do planejamento de sessão que envolve interpretação e valoração da semana. Conforme nos ensinou Malaguzzi (2001), partindo de fatos concretos referentes às ações das crianças, o adulto produz interpretações que poderão tornar-se, inclusive, mini-histórias, que são “pequenos relatos, alguns com denso passado, outros com muito futuro e alguns, simples instantes” (Altimir, 2010, p. 84).

Algumas considerações finais

Em uma síntese muito breve, os aspectos levantados ao longo deste artigo são aqueles considerados relevantes na organização de um planejamento em creches e pré-escolas. Observar, registrar, interpretar e projetar são elementos constitutivos para a educação. Planejar a partir de evidências concretas, como é o caso aqui proposto, ajuda-nos a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade, assim como nos convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada, mais consciente.

Quando planejamos dessa maneira, podemos estar mais atentos às necessidades das crianças, e o planejamento deixa de ser uma simples execução burocrática. Portanto, planejar o contexto com base na realidade local e planejar sessões diante de uma reflexão que indique por que propor determinada atividade para as crianças parece servir para que cada menino e cada menina possam encontrar, individualmente ou em grupo, um lugar e um significado para suas experiências na escola.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, D. *¿Como escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro, 2010.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

STROZZI, P. *Um dia na escola, um cotidiano extraordinário*. In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.