

Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa?

Commemorative dates in children's education: what are the meanings for the educational practices?

*Cleonice Maria Tomazzetti**
*Marisa Mattos Palauro***

RESUMO

O tema das datas comemorativas é abordado no texto buscando compreender as duas perspectivas sob as quais se percebe sua presença nas propostas pedagógicas da educação infantil. Ou são utilizados para preencher um espaço vazio deixado pela falta de elementos curriculares que abarcam o universo das culturas infantis ou das pedagogias das infâncias; ou em função de uma necessidade ou interesse dos adultos. Identificamos em ambas as situações atividades descontextualizadas que não se relacionam às práticas sociais das comunidades escolares (creches e pré-escolares), e por isso, se distanciam dos sentidos a serem construídos pelas e com as crianças. Este trabalho se propôs a pensar a forma como os temas apresentados estão sendo trabalhados com as crianças pequenas na relação com a perspectiva curricular contemporânea da ampliação da experiência na escola da infância. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, problematizamos a presença das datas comemorativas no planejamento curricular discutindo à luz da definição de currículo, de planejamento e da proposta pedagógica para a organização da educação infantil, e apresentamos a perspectiva das pedagogias da participação como um princípio do trabalho a ser assumido para a elaboração de atividades relevantes que contribuam para a experiência educativa na infância. Concluímos que é preciso considerar a participação das crianças como fundamental, principalmente através da observação e da escuta, como condições para um planejamento realista e articulado aos conhecimentos a serem apresentados para que as crianças aprendam e relacionem-se através deles.

Palavras-chave: Datas comemorativas. Pedagogias participativas. Planejamento. Proposta pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

The commemorative date's theme is approached in the text aiming to comprehend the two perspectives which are present in the pedagogical proposals for children's education. They are either used to fulfill an empty space left from the lack of curricular elements that embrace the infant culture universe or the childhood pedagogies, or because of adult's need or interest. We identified in both cases decontextualized activities that are not related to the social practices of the school community (preschool and kindergarten), and because of that, they go apart from the idea that their meanings are supposed to be built with and for the children. This article proposes to think over how the themes in focus have been approached in the work with young children, taking into account the contemporary curricular perspective of the experience expansion in the infant school. Through bibliographic and documental research we problematize the existence of commemorative dates in the curricular planning, discussing it in the light of definitions for curriculum and planning, as well as the pedagogical proposal for the organization of children's education. In addition to that, we present the participation pedagogy perspective as a work principle to be assumed in order to elaborate relevant activities that may contribute for the educative experience in childhood. Thus, it is important to consider the children's participation as essential, specially through the listening and the observation, as conditions to a realistic and articulated planning that embraces the knowledge to be presented, so that the children may learn and get along through that knowledge.

Keywords: Commemorative dates. Participative pedagogies. Planning. Pedagogical proposal. Children's education.

* Professora da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga, doutora em Educação (UFSC, 1994), docente do curso de Pedagogia e pesquisadora do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM) e do Mestrado Profissional em Educação da UFSCar. E-mail: netcleo@gmail.com

** Pedagoga e Professora de Educação Infantil da rede municipal de Piracicaba/SP, formada em Pedagogia, com Pós Graduação em Educação Especial pela Universidade Metodista de Piracicaba e Especialização em Docência e Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos. E-mail: marisa_mattos9@hotmail.com

Problematizando e apresentando o tema das Datas Comemorativas

As datas comemorativas são datas que relembram eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo. Essas datas estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil quando são transformados em temas para serem abordados em projetos, estudos ou eventos que, muitas vezes, são exigidos pela coordenação da escola por estarem indicados nos *conteúdos* da proposta pedagógica, ou por simplesmente fazerem parte do calendário de uma escola ou cidade.

Essas propostas são elaboradas de acordo com as concepções que as instituições possuem de educação infantil, se os planejamentos de atividades articulam umas com as outras, se são amplos e criativos para a prática e experiência educativa. Dessa forma, as atividades propostas, na maioria das vezes, são impostas pelos profissionais das instituições que selecionam o que querem trabalhar com as crianças pequenas sem fazer uma pesquisa específica do tema, do que seria de interesse ou de significado por meio do que é de seu conhecimento, de sua cultura de origem ou de sua necessidade sócio-cognitiva. Ou seja, muitas destas propostas pedagógicas baseadas em datas comemorativas, ou que a elas dão muito destaque e ênfase, não se justificam em função de que os temas façam parte da realidade e das vivências que acontecem por meio das relações sociais das crianças entre si, das crianças com suas famílias, e das relações sociais nas quais a creche e/ou a pré-escola estão imersas.

As Datas Comemorativas surgem como desafio a ser abordado no trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSCar, 2016), problematizando-o no planejamento e nas práticas curriculares em uma turma pré-escolar. Entretanto, organizar o tema de datas comemorativas no planejamento considerando as intenções das crianças não era possível, pois este era realizado a partir das vontades dos adultos (equipe escolar, comunidade, família e mídia) e para cumprir a proposta pedagógica e não envolvia efetivamente as crianças.

Durante a realização do curso de especialização, despertou-se para a preocupação sobre a forma como esses temas estão sendo apresentados e tratados em sala. Essa pesquisa traz considerações sobre a ausência da criança na construção de conhecimentos e a partir disso, surge a perspectiva das formas de participação da criança no planejamento em contraposição às pedagogias baseadas na transmissão. Discute a definição e a elaboração de planejamento curricular na educação infantil segundo vários autores e, a partir dessa discussão, os conceitos apresentados levam aos significados dos temas, neste caso, os temas das datas comemorativas que são propostos para as crianças.

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, problematizando teoricamente a questão da pesquisa, qual seja, a perspectiva de planejamento do currículo que a proposta por datas comemorativas assume e que concepção de conhecimento está sustentada nos dias de hoje para a educação infantil. São abordadas as perspectivas do planejamento do currículo propostas por diferentes autores que questionam o trabalho com datas comemorativas e o currículo na educação infantil, bem como documentos legais norteadores para a elaboração do projeto político pedagógico das instituições de educação infantil foram estudados, compondo um quadro teórico que demonstra a importância de considerar a criança na composição da proposta curricular da escola, bem como do planejamento do professor, sem elaborar um currículo pautado em datas comemorativas e nas vontades dos adultos.

Os argumentos apresentados em torno desta temática foram organizados a fim de esclarecer os seguintes objetivos da pesquisa: definir o planejamento curricular e as datas comemorativas na educação infantil, e apresentar o planejamento participativo e significativo como possibilidade do trabalho com datas comemorativas.

A herança pedagógica e a pedagogia da participação

Kramer (1999) questiona sobre o olhar que é direcionado às crianças. Destaca que os estudos da história social da criança e da família de Ariès (1981) cita registros do papel da criança na vida cotidiana em diversas épocas da história (século XII até século XIX). A autora diz ainda, que estudos como este e outros recentes contribuíram para aprendizagem de “que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas” (KRAMER, 1999, p. 271) e o papel desempenhado por elas, depende das formas de organização social assumidas.

Faria e Salles (2012) também descrevem que “as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura e no meio social em que vive a criança. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos” (p. 57).

Para Kramer (1999) vivemos hoje um paradoxo, pois, temos um conhecimento teórico avançado sobre a infância, mas estamos vivendo o horror de não saber lidar com as populações infantis e juvenis. Assim, a autora levanta uma questão polêmica: “como deixar de ser in-fans, (aquele que não fala) como adquirir voz e poder?” (p. 271).

Nesse sentido Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) afirma que a expressão “As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”, que faz parte da educação tradicional das altas classes sociais inglesas, migrou para outros contextos geográficos e classes sociais, deixou de fazer parte da educação familiar e ganhou espaço na esfera pública, na política educativa e na vida escolar. Esta autora descreve também que as vozes de pedagogos também não foram ouvidas, não foram praticadas e são vozes da sabedoria, e permaneceram na retórica de leis, documentos oficiais e nos documentos das escolas (nos projetos educativos e projeto-político-pedagógico), mas que

precisam ser ouvidas com urgência para que outra pedagogia seja desenvolvida, que seja transformadora. De acordo com a autora, para a reconstrução da história é necessário pensar sobre o passado e o futuro. Tanto um como o outro tem importância para este processo: ignorar o passado pode fazer que comece tudo de novo; e ignorar o futuro é retomar a todo momento o passado como única saída para o presente, mais uma vez, ignorando a liberdade e criatividade individual e coletiva “que desafia à participação na construção do mundo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Aprofundando esta discussão, Oliveira-Formosinho (2007) indica dois modos de fazer a pedagogia: a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação. A primeira refere-se à pedagogia tradicional, que ignora os direitos da criança; é vista como competente porque protegida pelo poder burocrático, que dá permissão a pedagogia da infância reclamar da herança de pensar a criança como participante e não como ser em participação. A segunda tem a intencionalidade de desconstruir o modo tradicional e traz como referência os “fazeres” de pedagogos dos séculos XIX e XX, como alguns exemplos: Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Niza.

Para Barbosa e Horn (2008), os conhecimentos que são transmitidos atualmente nas escolas de educação infantil partem de uma tradição antiga, que vem se repetindo e aparece nas práticas sendo denominado como “de interesse da criança”. Por exemplo, “todas as crianças gostam de animais, todas querem aprender sobre os meios de transportes ou todas gostam de festejar o que se diz importante e frequentemente cíclico” (p. 38). Depois de passarem por este tipo de curso de formação, os professores comentam que acabam ensinando o que é de senso comum, aqueles mesmos conhecimentos que aprenderam na infância, conhecimentos fragmentados, desatualizados e óbvios.

Portanto, é necessário um esforço muito maior para desconstruir a pedagogia tradicional, cujo intento “resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para fazer” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18). Ostetto (2012) apresenta um pensamento que converge para este entendimento ao afirmar que a história na qual se baseia a história do currículo da educação escolar, e da própria educação infantil, faz parte de uma história que “privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade”. E por isso, continua a autora, “a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não”. É neste contexto compreensivo que tomamos o tema das datas comemorativas para expô-lo à luz de referenciais os quais o problematizam, o escrutinam em sua origem na história “tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores” (OSTETTO, 2012, p. 182).

O planejamento curricular na Educação Infantil

Para Faria e Salles (2012), antes que a educação infantil tomasse lugar de destaque atual, já existia em nosso país uma preocupação com o currículo, e as definições que os educadores indicavam como prioridade eram: o que ensinar, para

que ensinar, como e quando ensinar. Mas o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas (de 0 a 5 anos) foi reconhecido recentemente na legislação sendo acompanhado por regulamentações para a elaboração das propostas pedagógicas de instituições que oferecem esse atendimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), em seu artigo 12º, parágrafo I, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e, ainda de acordo com o artigo 13º, parágrafo I, os docentes incumbir-se-ão de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Por fim, este texto legal indica no parágrafo VI, que os docentes deverão “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

No entanto, Faria e Salles (2012) comentam que a preocupação com o currículo se restringia, antes, à definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, mas foi tomando outras direções. Com isso, discussões referentes aos aspectos de organização da prática pedagógica ganharam amplitude de tal forma que, atualmente, não é possível tratar de tal aspecto de forma isolada, pois se caracteriza como elemento integrante de um conjunto maior, denominado de “Proposta Pedagógica” ou “Projeto Político Pedagógico”. Nesta direção, as autoras trazem novamente o componente histórico a ser considerado no conjunto dos aspectos necessários para a elaboração da Proposta Pedagógica de cada instituição, pois esta deve partir do que já tem acumulado sob a forma de avanços e dificuldades, do mesmo modo como não podem desconsiderar as normas emanadas das políticas públicas e das orientações legais, pois estas também são “fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada” (p. 22).

Por isso, trazemos à discussão elementos do Parecer CNE/CEB Nº20/2009 como registro dos esforços teóricos e políticos negociados em uma conjuntura de liberdade de expressão e de participação democrática horizontalizada a qual resultou no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – instituídas pela Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação (DCNEI, de 17 de dezembro de 2009). A partir da revisão dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - aprovados em meio a um contexto de afirmação dos pressupostos da economia neoliberal na educação, histórica e politicamente marcado pela participação meritocrática e superficialmente representativa do final dos anos 1990 no Brasil – voltou-se a atenção menos para a organização das experiências de aprendizagem da proposta curricular, e construiu-se o consenso de que é necessário garantir às crianças o direito de viver a infância e se desenvolver em sua integralidade, proporcionando-lhes a exploração de diversos espaços, brincadeiras e experiências de interações, respeitando as especificidades e interesses singulares e coletivos de todas as idades e criar oportunidades de ampliação de sua experiência. Segundo o exposto neste Parecer,

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (CNE/CEB Nº20/2009, p. 15)

O texto do Parecer refere-se a uma estrutura e caminhos para elaboração de uma proposta, dá condições e indicações de como trabalhar com as crianças possibilitando a construção dos saberes. Enfatiza que na elaboração da proposta curricular deve-se fazer um esforço para valorizar “as características de cada instituição”, e a orientação de sua proposta pedagógica poderá ser expressa mediante diferentes arranjos de atividades, considerando-se, sobretudo, as características das crianças (CNE/CEB nº20/2009).

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (DCNEI, 2010, p. 13).

Diante das orientações específicas para a elaboração de uma proposta adequada para a educação infantil, também fica claro que é fundamental considerar o que as crianças já sabem sobre o assunto que está sendo discutido, pois segundo Barbosa e Horn (2008), este reconhecimento dos saberes das crianças favorece um estudo situado no contexto sócio histórico, um estudo multidisciplinar e permite a adequação das atividades planejadas. Explorar os conhecimentos prévios das crianças permite organizar o ensino por um processo criativo desenvolvendo-se por caminhos próprios, e conforme o Parecer CNE/CEB Nº20/2009, valoriza o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

A organização do currículo

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº20/2009, o currículo na educação infantil vem sendo muito questionado, várias versões do conceito de criança, de famílias e de outras funções das instituições estão sendo alvos de discussões. No Ensino Fundamental e Médio esse termo (currículo) é entendido como um articulador da escolarização, por isso preferiu-se a expressão “projeto pedagógico ou proposta pedagógica” para a educação infantil. Define-se como o “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (CNE/CEB nº20/2009, p. 6).

Portanto, segundo o referido documento, a partir dessa proposta é que se organiza o currículo que “pode ser entendido como práticas educacionais”. Mas essas práticas se organizam em torno do conhecimento e em meio às relações sociais e que afetam a construção das identidades das crianças (CNE/CEB Nº20/2009). Para Faria e Salles (2012), o conceito de currículo na Educação Infantil pode ser definido “[...] como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionadas aos saberes e conhecimentos” que são selecionadas e intencionalmente organizadas “pelos profissionais de uma IEI, para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana” (p. 32). Por isso, não há uma única maneira, mas diversas maneiras de organizar o currículo nas Instituições de Educação Infantil (IEI) – diferença fundamental entre seguir orientações legais que orientam (DCNEI, 2009), ou que definem o que fazer (RCNEI, 1999). Para Faria e Salles (2012), estas

diferenças também existem entre as instituições que se preocupam em sistematizar o currículo e as que não se importam, mas de seu modo selecionam o que é trabalhado com as crianças.

Segundo estas autoras, cada uma dessas maneiras de se organizar reflete as concepções de criança, Educação Infantil, aprendizagem e de desenvolvimento pelos estudos e concepções defendidas em sua Proposta Pedagógica, ainda que se mostrem ora menos, ora mais coerentes com seus próprios princípios ou com a legislação vigente.

Por isso é que as IES se organizam de diversas formas, seguindo diversos modelos: “por áreas de conhecimento, a partir de livros didáticos, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por eixos de trabalho, organização por atividades, por unidades de estudo, por projetos de trabalho, por campos de experiências (FARIA e SALLES, 2012, p. 75). E, claro, tem as propostas que “mesclam” várias destas categorias; além daquelas que apenas “aplicam” determinada sequência apostilada de trabalho”. Para as autoras, a origem dessas diferentes maneiras de organizar o currículo, expressa uma indefinição de organização do trabalho, que se deu historicamente com a inexistência de diretrizes que pudessem definir uma identidade para esta etapa da Educação Básica.

Trazemos a definição atual de currículo presente no texto legal em vigência, negociada na área da Educação Infantil no Brasil e legitimada no contexto das DCNEI (2009), no qual o currículo da educação Infantil é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (p. 12).

Segundo Faria e Salles (2012, p. 76), apenas dez anos depois da revisão e atualização da DCNEI, e pela primeira vez na história da educação brasileira, um documento legal apresentou uma definição clara de currículo para as crianças de 0 a 5 anos no qual foram incorporados os avanços e ganhos conquistados pela comunidade acadêmica e profissional.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (CNE/CEB Nº20/2009, p. 16).

Na visão de Oliveira (2011), o currículo também deve ter a participação da comunidade escolar, para ela, é um projeto coletivo e não pode ser predeterminado individualmente; para planejá-lo é preciso ouvir os profissionais, suas concepções e decisões problematizando as necessidades da instituição, assim evita perspectivas fragmentadas e contraditórias. Além disso, é indispensável reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras no processo, garantindo a participação delas e da comunidade, organizar os tempos, os espaços, os materiais, as rotinas de atividades, a forma que o adulto vai exercer seu papel dentro da proposta que a instituição elabora para orientar suas ações no estilo cultural próprio.

O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição do isolamento e confinamento das perspectivas infantis, dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças.

O planejamento e as datas comemorativas

Segundo Ostetto (2012), com os ganhos de estatuto de direito e da Educação Infantil ter tomado importância maior como etapa inicial da educação básica, a preocupação relacionada ao planejamento também vem aumentando. A preocupação com a responsabilidade que as instituições de educação infantil têm para com as crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem nos revelam questões importantes: “o que fazer com as crianças, principalmente as bem pequenas?” (p. 175).

Nesse sentido, a autora (OSTETTO, 2012) descreve que o planejamento não pode ser confundido com uma ficha, a ser preenchida selecionando uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. Planejamento pedagógico envolve atitude crítica sobre o trabalho docente do educador, por isso não existe uma fôrma; ele é flexível e permite ao educador repensar e buscar novos significados para sua prática: “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (p. 177).

O ato de planejar marca a intenção do processo educativo, porém não pode ficar só na intenção. A necessidade de escrever o planejamento o transforma de intencionalidade para documento norteador do trabalho do professor. No entanto, a autora menciona que existe um problema aparente na maneira de como escrever o planejamento. Afirma também que a forma de escrever o planejamento caracteriza a individualidade de cada educador, é muito pessoal e pode atender às necessidades de cada um, sendo bem explicado, descrevendo passo a passo as ações educativas, ou ainda listando tópicos que por si só bastam. Concordamos com a autora que a principal questão não é a forma como se organiza, mas a visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos (OSTETTO, 2012), e como expressamos isso, desde a seleção de um tema, uma atividade, uma música, das escolhas realizadas durante o processo, até a forma de como se conduzir o trabalho.

Em sua obra, a autora apresenta diferentes perspectivas de planejamento: baseado em listagem de atividades, por datas comemorativas, em áreas de desenvolvimento, em áreas de conhecimento e por temas (OSTETTO, 2012). Isto, para Faria e Salles (2012), expressa um não conhecimento de muitos professores dos processos de produção de conhecimento pelas crianças, o que os limita ao planejamento definido anualmente, que determina a trabalhar com assuntos definidos previamente, como é o caso no qual se encaixam as datas comemorativas. Recorrem a esta perspectiva dizendo que as crianças se interessam pouco pelos assuntos, por isso não propõem outras temáticas. Porém, muitas das situações que envolvem maior interesse das crianças são descobertas no cotidiano do trabalho da IEI, o que exige do professor estar atento à criança, aos seus olhares, gestos, brincadeiras, verbalizações, para construir problemáticas e, juntos, partirem em

busca da ampliação das experiências individuais em um trabalho coletivo. Para as autoras, a preocupação “não deve se centrar no acúmulo de conhecimentos e na elaboração de conceitos”, mas devem estar no desenvolvimento das capacidades de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relações entre elas, elaborar ideias, argumentar (FARIA E SALLES, 2012).

Para o tema de nosso estudo, cabe destacar também que o planejamento baseado em datas comemorativas segue o calendário e, neste sentido, é muito simplista; é organizado seguindo algumas datas consideradas importantes do ponto de vista do adulto, e no decorrer do ano, são realizadas atividades correspondentes ao Carnaval, Dia do Índio, Páscoa, Dia do trabalho, e assim por diante. Além disto, podem ser definidas segundo o que a instituição e o(s) educador(es) ressaltarem como importante para a criança; ou ainda o que pode oferecer possibilidades de atividades para realizar com as crianças.

Para Barbosa e Horn (2008), as datas comemorativas compõem o calendário de festividades e as crianças ficam expostas a “indústria das festas” e se tornam objetos de práticas de marketing e comércio, enquanto do ponto de vista pedagógico são esvaziadas de significado para elas; cada mês do ano se ‘fantasiam’ de um personagem que represente o “calendário de festividades” e assim se repetem todos os anos da vida na educação infantil. Barbosa e Horn chamam isso de “episódios soltos no ar”, e os conteúdos são fragmentados e, muitas vezes, simplórios (p. 38-39).

Neste sentido, ainda podemos enfatizar que propor datas comemorativas como sequência do planejamento na educação infantil (mas não só) não contribui para a compreensão nem com as práticas mais elaboradas de organização curricular, pois são facilmente cristalizadas na repetição e fixação de ‘peças didáticas’ preparadas para mostrar o que foi feito. Daí também podemos questionar o quanto esse tipo de trabalho expõe as crianças – e por que não dizer os adultos da IES? – a um repertório na maioria das vezes simplista de ‘produtos’ que são elaborados ou propostos como “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, “dancinhas”, “mostras ou teatros” geralmente destituídos de reflexão por parte do educador (OSTETTO, 2012). São situações que não potencializam o questionamento, a reelaboração, ou a ampliação dos significados disso tudo para as crianças, e tampouco para suas famílias. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o plano de ação de fundo é o mesmo.

Segundo Barbosa e Horn (2008), muitas escolas utilizam as datas comemorativas socialmente estabelecidas como forma de agradar aos pais e justificam as escolhas dos temas de acordo com o que a sociedade de consumo apresenta, reforçando uma cultura social acrítica, estabelecida a partir de valores descolados das referências culturais dos grupos sociais que fazem parte da escola, e apenas as transformam em comemorações festivas genéricas.

É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos datas, mais significação. É possível afirmar

que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos (BARBOSA e HORN, 2008, p. 40).

A respeito dos temas que as crianças trazem para a creche Ostetto (2012) pondera que isso ocorre em função das influências dos meios de comunicação sobre elas, e indica que esta é uma oportunidade para que os conteúdos presentes nestes temas sejam compartilhados com este coletivo, oferecendo uma oportunidade para ‘pensarem’ juntos o que vivenciam fora dela. Todavia, nem sempre isto é um argumento suficiente para justificar o trabalho com esses temas ou torna indispensável considerá-los no planejamento escolar. Para ela, o importante é que a escola perceba quais questões estão implicadas nesses temas trazidos pelas crianças para que sejam adequada e oportunamente discutidos, pois o necessário é que se torne relevante e enriquecedor para elas, e que amplie a visão de mundo e seu repertório cultural.

Para Kramer (1995), esses temas são os “temas geradores” e a autora os divide em dois tipos, os temas cíclicos e temas gerados pelas crianças, suas famílias, professores e outros profissionais da escola. Os temas cíclicos são aqueles que se originam de festas e eventos ou comemorações periodicamente celebradas, que são as “datas comemorativas”; os temas gerados pelas crianças, famílias, são aqueles em que algumas situações são consideradas importantes por professores e outros profissionais da escola que despertem interesse pelas crianças naquele momento, temas propostos pelas próprias crianças ou sugeridos pelas famílias. A autora comenta ainda que, ao começar a elaborar um currículo, geralmente os professores tendem a escolher os temas cíclicos, pois encontram mais facilidade do que o segundo tipo (temas contextualizados, de origem sociocultural), e que a escola/professores precisa ter claro sob quais critérios na proposta pedagógica estas escolhas são feitas. Para Kramer (1995), o critério básico que se deve considerar na elaboração da proposta curricular é privilegiar a seleção dos temas manifestos pelas crianças (e suas famílias), e “Para tanto, é necessária a observação constante das crianças, de suas conversas, dramatizações e interesses demonstrados, a fim de se captar o que é efetivamente significativo para elas” (KRAMER, 1995, p. 51).

A autora ainda chama a atenção sobre alguns temas cíclicos que são relacionados por uma determinada festividade cívica ou religiosa (como a Páscoa), já que esses temas geralmente são escolhidos pelos professores ou demais profissionais que os consideram mais importantes no ponto de vista do adulto para o planejamento. Mas, para Kramer (1995), esses temas quando trazidos para a escola, não devem se basear em experiências infantis e nem se relacionarem aos valores e costumes das famílias; o professor deve fazer uso da sua observação constante e detectar quais interesses se escondem por de trás das situações que acontecem no dia a dia, aproveitando para trazer outras situações geradoras de atividades relativas aquele tema no sentido de ampliá-las para dar mais significado às crianças. Assim, evita que se priorize apenas uma religião ou crença. Afirma também que é importante variar a duração dos temas de acordo com a amplitude e interesse da turma, no caso do exemplo da Páscoa pode ser mais curto que os demais podendo também articular as diferentes áreas de conhecimento em função do interior do tema.

Para Ostetto (2012), delimitar o tema é o primeiro passo para que se possa propor ou predeterminar quais atividades devem ser realizadas. Em relação aos temas geradores, os acontecimentos do mundo também podem virar temas geradores de atividades, assim como os aspectos sociais e culturais da vida em sociedade são particularmente importantes e deveriam ser considerados. Mas a autora afirma que é preciso um certo cuidado na escolha dos temas, pois percebe-se que essa escolha acaba sendo um pretexto para uma listagem de atividades. Diz ainda que, por um lado, parece estar em uma intencionalidade pedagógica e, por outro, criando uma falsa articulação entre os trabalhos e, sob esse pretexto, podem se repetir mecanicamente: “Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração” (OSTETTO, 2012, p. 187).

Contudo, a autora fala sobre as “situações significativas”, as quais para ela são atividades que envolvem situações desafiadoras e que favorecem a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo (OSTETTO, 2012, p. 193). Mas como perceber as situações significativas? Essa questão é colocada para a realização das práticas pedagógicas e argumenta também sobre a observação e a escuta afirmando que “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 se pensar e direcionar a prática educativa” (p. 194).

Ao destacar a importância da escuta e observação para a prática educativa, introduzimos a seguir uma discussão sobre o assunto e sobre as atividades significativas, pois concorda-se que é importante para o “acesso a novos conhecimentos” e para ampliar o “conhecimento de mundo” (OSTETTO, 2012).

O planejamento com atividades significativas e o papel do professor

A importância de planejar atividades que sejam consideradas significativas para as crianças torna-se tema pertinente a ser destacado nesta discussão e, partindo da concepção de Ostetto (2012), concordamos que a escolha dos temas já traz em si, o trabalho a ser desenvolvido – se sugeridos pelo(s) professor(es), pelas crianças, ou oriundo de situações particulares, circunstâncias ou contextos significativos. Como implicação desta escolha, já ficam explicitados os ‘conteúdos’ que são considerados significativos para a ampliação das aprendizagens e experiência das crianças em relação ao assunto, pois “Em regra, é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata” (p. 185-6).

Barbosa e Horn (2008) deixam claro que para haver aprendizagem é preciso organizar um currículo que seja significativo não só para as crianças, mas também para os professores, não pode ser uma repetição, uma ladainha de conteúdos não se importando com quem ouve, quem observa e com quem aprende, assim tornam-se atividades muito frequentes e repetitivas e ainda comparam esse processo a um

“carrossel”, em que se faz muito, um trabalho atrás do outro, sem um sentido definido.

Neste sentido, essas autoras indicam que os projetos devem ser elaborados a partir de situações concretas para as crianças, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Os conteúdos que serão trabalhados, a forma de como será concretizado e definido deve ter a participação do grupo (adultos e crianças) e que ao final, somente “durante o caminho”, é que saberá como o ensino será desenvolvido ao longo do percurso.

Na concepção de Faria e Salles (2012), as atividades significativas não tem uma relação temática ou sequencial com outras atividades, e assim não se tornam atividades repetitivas, segundo Barbosa e Horn (2008), nem permanecem no mesmo plano de fundo segundo Ostetto (2012).

Essas atividades tem sentido e significado em si mesmas, para o grupo de crianças; a sua realização dá prazer e interesse; elas compreendem o “para que”. Isso inclui também experiências nas brincadeiras, ao passear na praça, ouvir ou contar histórias, dançar, realizar experimentos “científicos”, atividades ligadas aos valores e regras de convívio social (FARIA e SALLES, 2012, p. 196-197).

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2007), esse modo de se trabalhar com a participação do grupo se chama “pedagogia da participação”, o grupo são os atores, responsáveis pela construção do conhecimento que participam da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. Neste sentido, destacamos que “a escuta, o diálogo e a negociação são os processos principais para uma pedagogia da participação” (p.28). Afirma que a participação conduz esses elementos para uma diversidade de interações e interdependências que possibilitam o fazer e o pensar, tornando – se importante para esse modo pedagógico, e argumenta também que a observação é um processo constante, pois é preciso conhecer todas as crianças individualmente, sua forma de criação, sua história de vida e cultura; por isso o processo de aprendizagem e conhecimento é diferente para cada uma delas.

Nessa direção, pode-se afirmar que a escuta constitui-se em um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, deve ser processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizando no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

Já a negociação é um processo de debater e consensualizar com o grupo os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem. Trata-se da participação guiada da turma na co-definição do planejamento curricular. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista da perspectiva tradicional, pois conduz os alunos a entrar

no cerne da pedagogia transmissiva – o currículo, rompendo com seus modos de ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28-29). Neste sentido, concordamos que a diferenciação pedagógica é a forma de um pensar pedagógico na qual se considera a heterogeneidade e a diversidade como meios para a aprendizagem oferecendo alternativas de organização escolar, e para bem compreender a diferenciação pedagógica,

[...] é essencial retomar o contraste inicial entre a perspectiva individualista e a perspectiva comunitária. Diferenciar não é individualizar o ensino, a serviço de uma visão individualista da vida e da sociedade; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual do exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

Um ponto prioritário nesta perspectiva é propiciar um ambiente favorável para aguçar a curiosidade das crianças, as teorias, as dúvidas, as hipóteses das crianças para que tenham valor e sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas. Segundo Barbosa e Horn (2008), o grupo formado por adultos (professor(es) e pais) e crianças (não necessariamente de uma única turma) pode constituir-se em uma comunidade de investigação a qual é definida como um ambiente que oferece para as crianças oportunidades de “aprender uma com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com, os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social” (p. 86).

Concordamos com tal premissa por entender que o professor precisa observar o novo, conectar-se aos conhecimentos científicos e os que fazem parte da realidade das crianças para evidenciar sua função de articulador, mediador e intermediário nas ações das crianças para que se concretize o processo de construção de conhecimentos. Ele aprende com seu próprio trabalho e com as crianças, pois ainda exige dele fazer uma reflexão do que necessita para sua programação escolar, procurar saber da história do seu campo de conhecimento, seus questionamentos, identificar suas fragilidades, aprofundar-se no tema, atualizar-se, “pois, quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda” (p.36). Nas palavras de Kramer (1995), “[...] é preciso que o professor esteja permanentemente consciente das metas que orientam seu trabalho” (p. 84).

Para Ostetto (2012) isto significa que os educadores devem saber claramente o que, para que e para quem estão fazendo, mas o que se percebe é a preocupação apenas em realizar a atividade, e não são considerados os conhecimentos, os questionamentos, as pesquisas e explorações das crianças.

Com a discussão até aqui apresentada sobre as diferentes visões que sustentam teoricamente o tema do planejamento e das datas comemorativas, ilustramos com sugestões de atividades que Kramer (1995) apresenta, as quais nascem da realidade vivida pelas crianças e permitem sua participação ativa e dos seus pais para contrapor os temas – comemorativos ou não – quando são trabalhados de modo superficial e descontextualizado.

A comemoração do Dia do Índio, segundo Kramer (1995) poderá ser substituída pelo tema “O homem e suas diferenças”. Sugere que os trabalhos podem

ser enriquecidos com a exploração de outros tipos de grupos sociais que apresentem diferenças físicas e culturais. Outro exemplo é o tema “Trabalho”, que poderá abordar o interesse das crianças por instrumentos de trabalho ou profissões. O tema “Família” substitui a comemoração do Dia das Mães e garante a valorização da diversidade nas famílias. Porém, Barbosa e Horn afirmam a este respeito que “O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com crianças, criando perguntas e desafios” (2008, p. 41).

Ostetto (2012) também questiona a forma descontextualizada de incluir as datas comemorativas no planejamento, perguntando se não seria interessante falar sobre o dia do trabalhador para a criança, de como surgiu a data para se comemorar o dia do Trabalho? O dia de Tiradentes? A Pátria? Falar do Brasil, do povo brasileiro sem que o conhecimento se torne fragmentado e infantilizado. Concordando com a autora, entendemos que este modo de conceber e praticar o planejamento não amplia o repertório cultural da criança, e sim, massifica e empobrece o conhecimento e não valoriza a capacidade da criança, além de ‘facilitar’ a sua aplicação ‘a listagem de atividades como forma simplista e predominante do planejamento na educação infantil.

Para finalizarmos, gostaríamos de destacar que na educação infantil não basta apenas entrar em uma instituição e dizer: “é só deixar eles brincando”, ou pensar que são pequenos e qualquer coisa proposta às crianças será prazeroso. Estar na educação infantil é planejar, e planejar é atitude (OSTETTO, 2012), por isso não basta apenas oferecer “desenhos” para pintar dizendo que é dia do Índio ou simplesmente “pintar a orelhinha do coelho da páscoa” e colocar na cabeça dizendo que a Páscoa está chegando. É preciso considerar a participação das crianças desde a origem das temáticas, e para isso é fundamental sua observação e escuta, percebendo necessidades, interesses e as relações do grupo; possibilitando um planejamento a partir realidade e articulando os conhecimentos daquilo que se pretende que as crianças aprendam.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetalidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula*. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB nº 20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Nov/2009.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

KRAMER, S. A organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho. In: Kramer, Sonia (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 9ª ed. São Paulo. Ática, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de O. *A organização de atividades culturalmente significativas*. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Julia. Kishimoto, Tizuco Morchida. Pinazza, Mônica Appezzato. (orgs.). *Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Ostetto, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. 10ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2012.

Recebido em 05/12/2016

Aprovado em 23/12/2017