

CONTRIBUIÇÕES PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DRA. LÍGIA MÁRCIA MARTINS

Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas Estudos Marxistas em Educação e do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

DRA. ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA

Doutora em Educação Escolar, professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” (UFES), membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

Resumo | O artigo destaca o planejamento pedagógico que, sobretudo na educação infantil, não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção. A riqueza dos conteúdos escolares científicos, artísticos, éticos etc. demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos pelos quais devam ser transmitidos, especialmente às crianças pequenas, e, nisso reside a importância do planejamento de ensino e de uma sólida formação de professores. Tomando como referências teóricas a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, assinala-se que o planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos em direção à escola que queremos.

Palavras-chave | Educação infantil; Planejamento de Ensino; Pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo destacaremos o planejamento de ensino como parte da organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O que pretendemos colocar em questão é que não é possível avanços significativos no atendimento pedagógico à criança pequena na ausência da superação de práticas pedagógicas assistemáticas e de uma concepção de planejamento pedagógico que, equivocadamente, o toma como sinônimo de organização da rotina institucional. Destarte, consideramos que a clareza acerca dos objetivos de ensino pretendidos não é uma questão de menor importância, haja vista a impossibilidade de se planejar algo sem a definição do alvo pretendido. Nessa direção abordamos, nos limites de um artigo, o que é planejamento, quais devem ser seus objetivos, como se estabelecem seus conteúdos e a quem se destinam, tendo como referências teóricas a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. O leitor também encontrará pontuações sobre a relação espaço-tempo no planejamento e, finalizando, assinala-se que o planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos em direção à escola que queremos.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Iniciemos pela conceituação do que é planejamento. Segundo o “Dicionário Aurélio”, trata-se do “Ato ou efeito de planejar; Trabalho de preparação para qualquer empreendimento segundo roteiro e métodos determinados [...]; Elaboração, por etapas, com base técnica de planos e programas com objetivos definidos” (FERREIRA, 1997, p. 1097). Portanto, a definição do dicionário reforça aquilo que já apontamos no início desse artigo: é necessário ter um (ou vários) objetivo(s) ao realizar um planejamento; saber aonde se quer chegar e como proceder para tanto.

Em se tratando, sobretudo, da educação infantil, o planejamento pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção. Isso

implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos.

Conforme Saviani (2007, p. 43), “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. E mais adiante, continua: “[...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o *que deve ser* naquilo *que é*” (SAVIANI, 2007, p. 48, grifo do autor). Essas considerações nos remetem à finalidade do trabalho educativo (produzir a humanidade em cada indivíduo), selecionando o que há de mais humanizante no patrimônio humano-genérico (SAVIANI, 2003). Essa eleição, por sua vez, deve se utilizar daquilo que o autor denomina como *clássico*. Ele explica: “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2003, p. 18). Trata-se, portanto, daquilo que, “[...] capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI, 2012, p. 31), mantendo-se como modelo para a formação das gerações não como forma de reiteração, mas como elemento que sintetiza as objetivações humanas já elaboradas e que, ao serem aprendidas promovem avanços. Por conseguinte, o planejamento vincula-se, necessariamente, aos conteúdos de ensino.

O conteúdo selecionado por seu turno articula-se, dialeticamente, aos objetivos pretendidos. Todavia, a história da educação infantil aponta severos limites no âmbito da prescrição de seus conteúdos, uma vez que, via de regra, se limitam à reprodução da educação presente na vida cotidiana. Segundo Martins (2012, p. 94), em concordância com os apontamentos já realizados:

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

À luz dessas considerações, a mesma autora realiza uma reflexão sobre conteúdos de formação *operacional* e de formação *teórica* que interferem

no desenvolvimento das crianças. Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos que estão sob domínio do professor (saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc.), que não serão transmitidos conceitualmente mas orientarão a prática do professor, interferindo diretamente no desenvolvimento do aluno¹. Tais conhecimentos, presentes nas ações pedagógicas conduzidas pelo docente, mobilizam na criança os processos psicofísicos naturais, elementares, tendo em vista sua complexificação, expressa em processos culturalmente instituídos, superiores.

Já os segundos, dizem respeito aos conhecimentos transmitidos diretamente sob a forma de conceitos, operando indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas e diretamente na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Como alerta Martins (2012, p. 97), essa categorização “[...] cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência”.

Ainda conforme a autora, ao propor a necessária integração dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica, cabe à escola de educação infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação. Consideramos que apenas assim ele opera como mediador na promoção de um tipo especial de desenvolvimento: o desenvolvimento intencionalmente projetado

1. Estamos cientes das críticas da Pedagogia da Infância ao uso do termo “aluno” para as crianças da educação infantil. Entretanto, tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, como concepção afirmativa sobre o ato de ensinar (confira DUARTE, 1998), não entendemos que “aluno” deprecie ou descaracterize a criança de nenhuma forma. Ao contrário, determina especificidades que precisam ser garantidas no espaço escolar por alguém que também tem nomenclatura e função bem definida: o professor. Ademais, há muitas referências negativadas ao “aluno”, justificadas pela etimologia da palavra, que mitologicamente significaria “sem luz”. Como isso não procede (confira CUNHA, 1982), também não se sustenta a exclusão do vocábulo.

à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas também pelas esferas da vida cotidiana.

Conforme Martins (2013b), o eixo articulador do planejamento na educação infantil, tanto quanto nos demais níveis de ensino, se realiza na *triade destinatário-conteúdo-forma*, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.

Uma vez estabelecidas as relações entre planejamento, objetivos, conteúdos selecionados e destinatários, cabe-nos destacar ainda quando e como esse planejamento se realiza.

PLANEJAMENTO DE ENSINO: OS CONTEÚDOS EM ARTICULAÇÃO COM OS SUJEITOS E O ESPAÇO-TEMPO

Para articular os conteúdos de ensino aos seus destinatários, primeiramente precisamos considerar a relação entre desenvolvimento efetivo e iminente (VIGOTSKII, 2006; VIGOTSKY, 2001), respectivamente, como expressão daquilo que já se conquistou como resultado de um processo de aprendizagem e aquilo que está em vias de ser alcançado, condicionado à instrução.² Também devemos articular esses conceitos ao que já foi mencionado anteriormente, sobre os conteúdos de formação operacional e teórica. Como explica Martins (2012), há entre eles uma relação de proporcionalidade inversa, isto é, as ações educativas devem ser planejadas tendo em vista promover o desenvolvimento efetivo, atuando no desenvolvimento iminente, levando em conta os períodos de desenvolvimento do bebê, da criança da primeira infância e da infância pré-escolar. Isso se manifestará no planejamento para os bebês, com a

2. Cf. Marsiglia e Martins (2013).

prevalência de conteúdos de formação operacional e para a infância pré-escolar, com o equilíbrio entre ambos.

Entretanto, afirmar a importância de conteúdos operacionais não significa reiteração da cotidianidade e nem concebê-los na esfera do ‘cuidado’ destinado à criança. Igualmente os conteúdos teóricos não se identificam com mecanização do processo de apreensão do conhecimento e nem com o polo ‘educação’, tal como veiculado pelos ideários que dicotomizam “cuidar e educar”. Conforme Barbosa (2012, p. 109),

[...] as teses para subsidiar modelos e práticas em educação infantil não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e seus interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem às crianças uma compreensão ideal da realidade. Tal compreensão altera significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico, e isso implica ensinar às crianças um repertório de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para suas aquisições cognitivas e fundamentos para suas atividades intelectuais.

Assim, os conteúdos devem se voltar ao mais elevado desenvolvimento do sujeito, sendo a escola o espaço institucionalizado para a socialização do saber humano traduzido em saber escolar, e que deve ser transmitido nas formas mais adequadas à sua apropriação (SAVIANI, 2003). Para tanto, é fundamental conhecer os princípios científicos explicativos do processo de desenvolvimento cultural da criança bem como dominar os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à organização de uma prática educativa consistente e humanizadora.

Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária,³ sobretudo por sabermos que o desenvolvimento infantil não é garantido por fatores naturais, a exemplo da idade cronológica, mas por condições sociais de vida e de educação. Em função dessa articulação, se estabelecem os

3. Ao mencionar idades **típicas** não há nessa afirmação nenhuma desconsideração às particularidades dos indivíduos, que deverão ser avaliadas pelo professor no processo de organização do trabalho pedagógico. Isso só reforça, mais uma vez, a importância do preparo do docente para o trabalho educativo.

recursos e os procedimentos que serão utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem.

Um conteúdo pode (e deve!) ser trabalhado em diferentes momentos - posto sua prevalência ora como conteúdo de formação operacional ora como conteúdo de formação teórica. Já no caso do objetivo de ensino, ele se altera visando atender aos graus de complexidade dos procedimentos. Do mesmo modo, a avaliação, ainda que seja proposta nos mesmos termos, também se altera em função dos objetivos. Em segundo lugar, é importante afirmar que o objetivo traçado para os alunos, por exemplo, de 2 a 3 anos se coloca em consonância com a atividade-guia dessa faixa etária (objetual-manipulatória) e o ensino para essa turma deve promover a superação da mesma em direção à atividade-guia seguinte, na qual os objetos, imbuídos de função social, poderão ser utilizados como substitutos lúdicos na brincadeira de “faz de conta”, ou, do jogo protagonizado⁴.

Da mesma maneira, em proposições para crianças de 4 a 5 anos, o professor atua no desenvolvimento iminente dos alunos, tomando como referência o desenvolvimento efetivo e as características da atividade-guia de jogo protagonizado.⁵ Porém, visando o salto qualitativo das crianças, alterando a atividade-guia do jogo simbólico em direção à atividade guia de estudo – que acompanha o ingresso da criança no ensino fundamental. Por conseguinte, o trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento, no que se inclui a educação física, orienta-se tanto pelos domínios já conquistados quanto pelas demandas de aprendizagens que corroborem o desenvolvimento da linguagem escrita e de conceitos matemáticos, que se impõem como objetivos nucleares das séries iniciais do ensino fundamental. Destarte, estamos destacando o papel do ensino sistematizado por meio de conceitos ao longo de toda a educação infantil, levando-se em conta a natureza dos mesmos e o que eles visam alcançar, tanto em relação ao desenvolvimento presente quanto ao desenvolvimento futuro da criança.

4. Para maiores detalhamentos sobre a periodização do desenvolvimento, especialmente na educação infantil, sugerimos a leitura de Martins (2012, 2013a).

5. Estamos utilizando jogo protagonizado, brincadeira de papéis sociais e jogo simbólico como sinônimos.

Por fim, coloquemos em relevo a avaliação. Ela deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e, claro, ao conteúdo de ensino. Especialmente na educação infantil ela precisa ser processual e contínua, daí o importante papel da capacidade de observação do professor e do registro das mesmas, para que possa identificar, num lapso de tempo, as conquistas e/ou dificuldades do aluno, bem como as novas demandas no planejamento das ações futuras.

Outra observação digna de nota aponta que a constatação daquilo que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento ou situação. É indispensável diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; relatos orais, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Essa diversidade é condição para o reconhecimento adequado do que a criança já domina, daquilo que está em vias de consolidação, bem como o que ainda não aprendeu, e, igualmente para assegurar o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter. Avaliamos para potencializar ainda mais o que estamos ensinando ou para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observam os resultados e orientam novos encaminhamentos, corroborando ensinar mais e melhor.

No que tange à relação espaço-tempo pedagógico, apontamos a necessária vinculação entre objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos e avaliação com a dosagem e sequência que se dão longitudinalmente no segmento de ensino, aqui em pauta, na educação infantil. Como explica Saviani (2003, p. 18),

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de “saber escolar”.

Dessa forma, o currículo que organiza as atividades nucleares da educação infantil (escola – espaço), precisa articular sequencialmente,

os conteúdos eleitos, os objetivos, procedimentos de ensino, recursos, estratégias de avaliação tendo em vista os alunos-alvo, instituindo o permanente e cíclico processo de planejamento das atividades escolares. Isso se dá em diferentes tempos: planejamentos anuais que se desdobram em semestrais, que por sua vez desencadeiam proposições bimestrais, que se subdividem em conjuntos de ações semanais, que finalmente chegam ao planejamento de cada aula.

Destaque-se ainda, que o planejamento das ações do professor no espaço escolar em um ano letivo, devem se articular às atividades realizadas nos anos anteriores e, da mesma forma, àquelas que ainda o serão em futuro próximo, nisso residindo a efetivação do trabalho pedagógico como trabalho deveras coletivo. A nosso juízo, esse compromisso é condição para que o ensino tenha continuidade e assegure superação em relação ao que já foi ensinado e apreendido no processo de escolarização.

PARA CONCLUIR E COMEÇAR A PLANEJAR!

O planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

Essa tarefa, cada vez mais problemática na sociedade atual, precisa ser enfrentada pelos educadores, uma vez que:

[...] nossa luta pela defesa da educação, contra o brutal esvaziamento da educação escolar, isto é, contra todas as políticas, as práticas e os ideários que apresentam como uma educação que valorizaria a autonomia do aluno algo que, na realidade, é um intenso processo social de apropriação privada do conhecimento (DUARTE, 2008, p. 205).

Em termos pedagógicos, essa luta começa no planejamento de ensino, garantindo o balizamento do currículo pelos conteúdos representativos das máximas conquistas intelectuais da humanidade.

Com isso estamos procurando esclarecer que não há nem pode haver, por parte da pedagogia histórico-crítica, um posicionamento de

estagnação em relação aos conteúdos e seu planejamento, mas sim, uma preocupação em garantir o desenvolvimento dos indivíduos de forma abrangente, o que, no atual desenvolvimento societário, se traduz na necessária apropriação de conhecimentos universais, historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. A riqueza dos conteúdos escolares científicos, artísticos, éticos etc. demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos pelos quais devam ser transmitidos, especialmente às crianças pequenas, e, nisso reside a importância do planejamento de ensino e de uma sólida formação de professores.

Por conseguinte, um passo imprescindível diz respeito à afirmação da escola e do ato de ensinar para todas as faixas etárias, tendo em vista ingressar em uma nova etapa no campo da educação brasileira, na qual o compromisso com o máximo desenvolvimento dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores, se imponha como dado central, expresso na valorização do professor e na qualidade dos conteúdos de ensino. Trata-se do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado de socialização da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

Finalizando, não podemos deixar de registrar que não desconsideramos que os professores, em sua grande maioria, querem realizar um bom trabalho pedagógico, faltando-lhes, muitas vezes, condições concretas para tanto. Destarte, para que isso se efetive, há que se levar em conta a necessária luta pela superação de concepções assistencialistas e custodiais que historicamente têm imperado na educação infantil; concepções que dão amparo a condições objetivas que têm destinado muito pouco aos seus profissionais e às crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus Educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 107-128.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DUARTE, N. Porque é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 203-221.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, n. 44, 1998. p. 85-106.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090> Acesso em 28/09/14.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas – SP: Alínea, 2013a. p. 67-96.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013b.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

Recebido: 05 novembro 2014

Aprovado: 10 fevereiro 2015

Endereço para correspondência:

Lígia Márcia Martins

Campus UNESP Bauru

Av. Luiz Edmundo Coube, n. 14-01

Bairro Vargem Limpa

Departamento de Psicologia

Bauru – SP

CEP: 17033-360

ligiamar@fc.unesp.br