

# **Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil**

## **Beyond rabbits and hearts: reflections on the preschool educator's pedagogical practice**

*Maria de Fatima Guerra de Sousa\**

### **Resumo**

Partindo de considerações gerais sobre o conceito do currículo na educação infantil e da análise crítica deste currículo em ação, notadamente no que diz respeito à participação das crianças nas comemorações de datas e eventos diversos em creche, maternal, jardim de infância e nas chamadas classes de pré-escola, a autora levanta questionamentos e propõe alguns pontos fundamentais para a reflexão da prática pedagógica do educador infantil.

**Palavras chave:** Educação infantil. Currículo. Prática pedagógica.

### **Abstract**

From general considerations on the concept of the curriculum in the preschool education and a critical analysis of this curriculum in action, mainly in relation to children's participation in the celebrations of special events in day care centers, kindergartens and preschool classrooms, the author raises some questions and proposes fundamental points for the reflection of the preschool educator's pedagogical practice.

**Key words:** Preschool education. Curriculum. Pedagogical practice.

---

\*Ph.D. em Educação Infantil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.  
E-mail: mfgs@unb.br

## Caracterizando a questão

Em sua discussão sobre “A Cultura, o Currículo e a Prática Escolar”, Sacristán (1998, p.13) ressalta que currículo “é um conceito de uso relativamente recente...”. No entanto, a prática a que ele se refere “é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo”. Embora o contexto a que se refira o autor seja a Espanha, sua afirmação se aplica à questão geral do currículo no Brasil, incluindo a área da educação infantil.

Quando falamos do currículo na educação infantil, falamos de uma complexa trama sócio-cultural, ideológica, política, administrativa, econômica e pedagógica. Mais especificamente diria que se trata:

a) de todo um conjunto articulado de concepções e práticas que vão desde um nível mais macro, em termos de concepções e fundamentos, que engloba elementos como demandas e condições específicas da sociedade, até o conceito que se tem: 1) de educação, 2) de educação infantil, 3) do papel da sociedade e da família na educação da criança pequena, 4) do papel do professor, 5) de infância, 6) de criança e 7) de cidadania;

b) do que se entende pelo que tem sido referido como âmbitos ou áreas curriculares ou “âmbitos de experiências”, conforme referido no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (MEC/SEF,1998), que, no caso, refere-se à “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento do Mundo”;

c) do que se entende e, efetivamente, se desenvolve na prática, com e para as crianças, para que se atinjam os objetivos estabelecidos para a educação infantil.

O currículo da educação infantil tem sido grandemente influenciado pelos estudos e pesquisas que têm se interessado em entender e explicar como a criança se desenvolve, aprende e processa informação. Por exemplo, embora a brincadeira tenha acompanhado as crianças em todas as gerações, sabe-se, hoje, com maior segurança, a relevância do brincar, da exploração e da manipulação ativa do ambiente pela criança, para a sua vida, e para os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (Piaget, 1962; Bergen, 1988; Smith, 1988; Fromberg, 1992; Pellegrini e Boyd, 1993).

Esses estudos têm também influenciado o estabelecimento de algumas idéias centrais presentes nas propostas, abordagens, ou “modelos” curriculares voltados para a educação infantil. Uma visão histórica desses modelos, desde as contribuições de Owen e Froebel – quando ainda se tinha uma “visão intuitiva

da natureza da infância e da criança, até as contribuições influenciadas pelo “conhecimento científico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil” e aquelas decorrentes da “influência das diferentes teorias do desenvolvimento e dos diferentes objetivos dos programas e propostas” voltados para a criança pequena, o leitor pode obter no trabalho: *Curriculum Alternatives in Early Childhood Education* (Spodek e Brown, 1993).

Em nosso país, por um bom tempo, se falou muito no “Currículo por Atividades”. Essa concepção está explicitada, por exemplo, na obra de Heloisa Marinho: *O Currículo por Atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º. Grau*, publicado em 1980, mas que reflete muitos anos anteriores de experiências da autora na educação da criança pequena, no Rio de Janeiro. Nesse livro, duas idéias se destacam do ponto de vista de suas concepções: 1) o que a autora chama de “estimulação essencial para o desenvolvimento” e 2) o que é referido como “Método Natural”, voltado para a alfabetização das crianças, que foi mais desenvolvido em obra anterior da autora (Marinho, 1976).

Pouco depois, a relação entre atividades e currículo foi explorada, de modo um tanto diferente, num trabalho de Ferreira e Caldas (1983) intitulado: *Atividades na Pré-Escola*. Trata-se de uma tentativa de proposta de construção curricular na Pré-escola, a partir daquilo que as autoras entenderam “estar mais de acordo com o interesse das crianças “na faixa de três a sete anos”.

A criança e o seu processo de desenvolvimento têm inspirado muitas obras centradas no currículo da educação infantil. Exemplo disto é o livro *Total Learning. Developmental Curriculum for the Young Child* (Hendrick, 1994), onde a autora desenvolve todo o seu trabalho a partir de cinco questões iniciais. A saber: 1) Qual a finalidade da educação infantil? 2) O que um currículo voltado para a criança pequena deve incluir? 3) O que é competência? 4) Como se adquire competência? 5) O que os professores precisam saber?

Uma outra forma de se ensinar e de trabalhar o currículo na educação infantil tem sido a exploração, pela professora, de determinados “temas”, tais como: o corpo humano, plantas, animais e outros. E, em cada um, trabalham-se as diferentes áreas ou domínios: estético, afetivo, cognitivo, linguagem, de construção, da brincadeira, social e outros. (Kostelnik et al., 1996).

Entre nós, uma prática muito comum no desenvolvimento do currículo da educação infantil tem sido o de envolver as crianças em festejos ou celebrações de eventos ou datas que compõem o calendário escolar. É essa prática que estarei analisando mais particularmente neste trabalho. Para isto, farei uma descrição dos principais eventos e as formas de envolver as crianças, do início ao fim do ano letivo, e, em seguida, levantarei alguns pontos que considero

relevantes para a reflexão do professor da educação infantil. O eixo das minhas considerações é a criança, vista como uma pessoa em processo de desenvolvimento, histórica e culturalmente situada, e com direitos, características e necessidades próprios.

### **Comemorações e festejos: significados para a criança e para a prática pedagógica do educador infantil**

Quem tem filhos em creches, maternal e jardim ou nas chamadas classes de pré-escola, já sabe: ao longo do ano escolar, de algum modo, as crianças estarão envolvidas em várias atividades comemorativas de datas ou eventos específicos. Logo no início, festeja-se o carnaval, evento cultural e popular mais próximo. Não raro vemos as crianças desenhando, pintando e recortando máscaras ou até fantasiadas para essa comemoração. Em seguida, temos a Páscoa. Nessa época, coelhos e ovos povoam o universo infantil. As crianças são estimuladas através de músicas, como a já bem conhecida “Coelhinho da Páscoa”, ou são “transformadas” em coelhos, pela simples magia de um círculo vermelho no nariz, “bigodes” e orelhas de cartolina branca.

Em abril, comemora-se: o dia dos índios, o aniversário da morte de Tiradentes e o descobrimento do Brasil. E a aprendizagem das crianças sobre cada fato ou data vai depender da concepção, iniciativa e criatividade das professoras e dos pais ou responsáveis. Assim, surgem pequenos índios de cocares e tangas, prontos para as representações ou dramatizações em sala. No caso de Tiradentes, a informação é dada de modo menos envolvente. O mesmo tende a ocorrer com relação ao descobrimento do Brasil, que neste ano foi uma exceção, por causa dos nossos 500 anos de história. Maio traz o dia do trabalho e, principalmente, o dia das mães.

O clima muda. Corações preenchem os espaços dos coelhos, cocares e penas. A arte infantil se confunde com cumplicidades, ensaios e os segredos que antecedem, todos os anos, a festa de comemoração desse famoso dia. Desenhos e pinturas de corações, de tamanhos e cores diversas, mas principalmente na cor vermelha, são preparados para as mães. Alguns deles têm, no centro, a fotografia do filho ou filha. Outros trazem dizeres carinhosos sobre elas. Em tudo, muito segredo entre as pessoas envolvidas: crianças, a professora e o pai ou substituto, para que as mães nada descubram antes. Nem mesmo desconfiem do que está sendo preparado para elas.

Nos ensaios da festa, novas músicas, danças e representações são aprendidas. Estes, em geral, significam esforço e cansaço extra para as

professoras. Para as crianças, podem significar algo até menos interessante do que o que fazem no momento. Mas tudo parece se justificar pelas reações emocionais das mães na hora, ao verem os seus filhos nas diferentes representações. A maioria chora. Muitas professoras também. E isto faz da festa um momento de glória e de reconhecimentos mútuos.

No mês seguinte, as atenções se voltam para os festejos juninos. Bandeirinhas e balões substituem os corações. Ensaaios de quadrilhas e aprendizagens de outras danças e músicas. Lembro-me bem de uma delas, aprendida no Jardim de Infância e que continua sendo repetida hoje. Diz ela: "... Já chegou o mês de junho, mês de tanta animação, mês do grande Santo Antônio, de São Pedro e São João...". Agora, os motivos dos desenhados ou pinturas das crianças são bem específicos: milho, balão, fogueira e bandeirinhas. Em algumas escolas elas participam da decoração da sua sala ou da escola recortando ou colando as bandeirinhas. Aos pais ou responsáveis é dada a tarefa de trazer as crianças devidamente caracterizadas no dia da festa de São João.

E assim segue o ano. Vêm as férias de julho. Em agosto, no dia dos pais e o do soldado, novos envolvimento. Mas no dia dos pais a celebração é menor do que no das mães. Em algumas escolas, as crianças fazem pintura, recorte ou colagem para levarem para eles. Já no dia do soldado, é possível que se vejam crianças de chapéus, feitos até de jornal, marchando e cantando: "Marcha soldado, cabeça de papel...".

Em setembro comemora-se a Independência do Brasil e o dia da árvore. Ambos sem maiores festejos no âmbito da educação infantil. Em outubro, comemora-se o dia da criança e o do professor. No primeiro, em geral, as escolas organizam uma festa dedicada às suas crianças. No segundo, as comemorações são variadas. Ainda em outubro, já no final, temos a Semana da Asa, em homenagem a Santos Dumont. As atividades alusivas a esse evento variam muito, entre as diversas instituições. O mesmo pode ser dito com relação ao Dia da Bandeira, em novembro.

E, finalmente, chegam as comemorações do Natal. O clima da sala é, novamente, um outro. Os desenhos, as pinturas, os recortes e colagens, as conversas e demais atividades, desenvolvidas com e para as crianças, giram em torno de temas como: árvores de natal, velas, sinos, Jesus, presentes e Papai Noel. Novos ensaios de músicas e representações. É possível ver crianças caracterizadas de Papai Noel. Árvores de natal são decoradas com os tradicionais enfeites ou com alguns trabalhos das crianças. Algumas têm algodão, significando neve. E são ensinadas músicas típicas: "Noite Feliz" ou "Quero Ver", que diz coisas como: "...Que o Natal existe, Que ninguém é triste, Que

no mundo há sempre amor! Bom Natal, um feliz Natal, Muito amor e paz pra você, Pra você”.

Do carnaval ao natal, como se vê, há diversas oportunidades no currículo da educação infantil para a criança aprender, crescer e se desenvolver. A participação em festas e eventos diversos povoam o universo infantil, ampliando experiências e aprendizagens.

Em geral, isto é, também, algo muito reforçador para os pais e demais familiares. Quem não se encanta vendo o filho dançando, representando ou caracterizado de coelho, índio, matuto ou Papai Noel? Quem não gosta de fotografar ou filmar esses momentos? Quem não gosta de ver, guardar ou pôr em porta-retratos as fotos dos filhos, netos ou sobrinhos devidamente caracterizados para estas ocasiões?

Faço parte deste grupo de pessoas. Com três filhos já adultos, guardo, com muito carinho, várias dessas fotos. Gosto de vê-las. Elas contam histórias. Trazem saudades. Lembram épocas importantes da vida deles. Mas sei, como mãe e como profissional voltada para a formação do professor da educação infantil, que o mais importante de todo o envolvimento das crianças nessas festas e comemorações escolares deve ser buscado nelas, não em nós ou nos outros. Elas, as crianças, deveriam ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as propostas e atividades desenvolvidas.

Explico: penso que é fundamental que as escolas, professores e pais tenham muito claro que é preciso priorizar sempre e entender qual o significado do conjunto dessas experiências para a vida das crianças – de todas e de cada uma delas. E não me refiro ao futuro da criança apenas, mas principalmente ao seu presente. Ao momento específico da sua existência, no seu contexto próprio. Refiro-me, ainda, às suas percepções e sentimentos. Aos seus desejos e fantasias. Sem esquecer que, na infância, existem, também, inseguranças, medos e ansiedades.

De tudo o que tratei até aqui, a questão mais relevante é: o que, de fato, as crianças estão sentindo e aprendendo nessas celebrações? Como a participação nesses eventos pode, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da apreciação musical, da percepção ética e estética, da autonomia e demais aspectos dos processos gerais de socialização, desenvolvimento e aprendizagem da criança?

E o que dizer do significado dessas atividades para o professor ou educador infantil? Se ele não tem a clareza e não reflete sobre a sua prática, ele pode, sem o perceber, ficar muito perdido, entre coelhos e corações, mergulhado numa concepção bem estreita de “currículo por atividades”, saindo da

organização de uma, para a próxima, como se elas tivessem sentido em si mesmas.

Quando falo sobre a importância de se tornar essas festas e comemorações significativas tanto para as crianças como para a prática pedagógica do professor, estou, antes de mais nada, afirmando que essa prática deve estar em sintonia com a criança. Acredito que toda a ação pedagógica deve estar sempre voltada para as crianças, vistas como pessoas de direitos, em desenvolvimento, histórica e culturalmente situadas e com características e necessidades específicas. Falo, ainda, da necessidade de se atentar para tudo o que está sendo aprendido: conceitos, atitudes, valores e ideologias. É preciso avaliar a ação do “currículo oculto”. O que por ele se aprende pode estar bem fora das intenções ou objetivos do educador, por melhores que sejam eles.

Por exemplo, analisemos um pouco mais de perto o que pode estar acontecendo quando das comemorações do dia dos índios. Como eu, você certamente já viu em várias escolinhas as crianças caracterizadas com cocares e tangas feitas de penas ou cartolina, dançando em roda, produzindo sons como “bu bu bu” feitos com a garganta e com a palma da mão sendo posta e retirada do contato com os lábios.

Você já parou para refletir sobre isto? Não lhe parece uma representação um pouco sem sentido? Para mim, me dá a idéia de que se está dizendo para as crianças que é isto que os índios fazem. Coisas bobas e sem muito sentido. Dançam por dançar, com uma linguagem corporal e verbal sem muito significado. E sabemos que as danças indígenas têm todo um significado cultural importante. Isto, sim, deve ser parte do que de fato precisa ser trabalhado e ensinado às crianças, quando a temática for o índio. Numa determinada etapa da minha infância, lembro-me de que, no meu imaginário, absurdamente, achava que era um atraso ainda se ter índios neste país. E, de certa forma, tinha muito medo deles. Até daqueles que via no “Bloco dos Índios”, do carnaval de Natal, minha cidade. Aprendi que o índio era guerreiro e que poderia atacar com seus arcos e flechas, algumas delas até com venenos. Portanto, criança que era, saber que eles moravam longe, em suas ocas, me deixava mais tranqüila. E como será que essas coisas me foram ensinadas? Como as aprendi? Obviamente, não de uma só vez. E não pela interação com uma só pessoa ou situação. Isto fez parte de uma fase do meu processo de socialização. Com forte influência da escolarização, dada numa determinada época e num contexto específico. Do mesmo modo, posteriormente, entendi a relevância e complexidade da questão sócio-cultural dos índios, que passou a fazer parte do meu universo de conhecimentos, preocupações e sensibilidades.

Quanta ideologia nos é passada, quantas idéias, conceitos confusos ou errados e até preconceituosos acabamos por aprender nas escolas, desde a etapa da educação infantil. Veja o caso mesmo dos índios. Ainda hoje se ensina pouco ou quase nada sobre a sua verdadeira realidade, de ontem e de hoje. E, como não poderia deixar de ser, este conjunto de desinformações influencia as bases de nossas crenças e atitudes. Forma o tipo de crenças e atitudes das nossas crianças, nas diferentes áreas de suas personalidades, inclusive a da religiosidade. Isto me faz lembrar o relato de uma ex-aluna de colégio de freira. Segundo ela, um dos seus primeiros choques com a religião se deu justamente em torno dos índios.

Uma freira, disse ela, que era professora de história, geografia e religião, afirmou numa das aulas de religião que “os índios, coitados, por não conhecerem a Deus, quando morriam, não iam nem para o céu, nem para o inferno ou para o purgatório, mas ficavam numa região chamada de limbo. Um local onde, por toda a eternidade, não se tinha qualquer possibilidade de se encontrar com Deus”. A então aluna contra-argumentou que, se fosse assim, esse Deus seria muito injusto, já que a culpa dessa situação, finalmente, não era dos índios. O que obviamente a madre professora não aceitou. A situação trouxe o impasse e a decepção com Deus, percebido como injusto. Nada foi trabalhado em seguida. Não tinha propósito algum, na situação e época, se questionar nem a “verdade” que estava sendo transmitida, nem a autoridade de quem a transmitia. E isto era currículo em ação.

A referência aos índios lembrou-me, ainda, de uma outra situação que vivenciei num projeto de extensão da UnB, na Escola Estadual do Novo Gama<sup>1</sup>, junto a duas professoras de pré-escola e suas respectivas turmas. Fui a Manaus, e as crianças, sabendo, me pediram para eu trazer uma tartaruga. A impossibilidade de atender ao pedido me fez selecionar e trazer para elas uma dúzia de cartões postais com fotos de situações diversas de índios, no seu habitat natural. Daí, na “rodinha”, comecei a mostrar as fotos, deixando-as circular livremente no grupo, ficando muito atenta para ouvir todos os comentários, diálogos e questionamentos.

No começo, tentei identificar o que elas já sabiam sobre os índios. Fiquei surpresa ao verificar que, naquela idade – crianças entre 5 e 6 anos –, já havia, entre elas, concepções estereotipadas e preconceituosas sobre os índios. Estes foram descritos por algumas como: “preguiçosos”, “vagabundos” e pessoas que “não trabalhavam”. Vi que essa era uma excelente oportunidade para elas reverem os seus próprios conceitos. Decidi intervir, provocando um conflito conceitual.

Apresentei um cartão postal com o retrato de um índio numa canoa, segurando um peixe, e perguntei como ele o havia conseguido. A resposta mais comum dada foi: “ele pescou”. Questionei: “Como? Pescar dá trabalho e vocês falaram que os índios não trabalham, que eles são preguiçosos e vagabundos.” Surgiu daí uma ampla discussão e análise sobre a história dos índios brasileiros, sobre os seus estilos de vida e as suas formas de produção. Acredito que naquele diálogo substituímos preconceitos por conceitos mais adequados e reais.

Celebrar datas ou eventos com crianças pequenas é pôr o currículo em ação, na multiplicidade das suas facetas. Portanto, as várias dimensões complexas da educação precisam ser trabalhadas com as crianças. Há uma série de cuidados que o professor precisa ter, ao envolver as crianças. Ele precisa estar atento a tudo. Ter muita sensibilidade e habilidade para transformar essas experiências em oportunidades de aprendizagens positivas e significativas para as crianças. Cito como exemplo, agora, a festa do dia das mães. Falo, principalmente, da questão mais ampla da família e da sensibilidade das crianças em relação a ela. Nem sempre a família das crianças constitui um sistema de relações estáveis, com a presença da figura do pai, da mãe e dos filhos.

O conceito de família e a situação das famílias têm passado por profundas transformações que não podem ser ignoradas pelo educador infantil. Numa mesma sala de aula há uma diversidade grande de crianças e suas famílias. Há crianças: filhas de mães solteiras, filhas de pais separados, que não têm mais mãe ou que nunca a conheceram ou aprenderam, pelos pais ou outros familiares, que ela é uma pessoa que não presta, que as abandonou. Há ainda crianças que são maltratadas e espancadas pelas próprias mães, ou que sentem as suas omissões quando os pais ou padrastos as maltratam, e muitas outras situações semelhantes, que refletem e provocam diversidades entre as crianças.

Nas comemorações do dia das mães e em situações outras, a escola, muitas vezes, parece desconhecer ou desprezar essas diversidades, tratando as crianças e as suas famílias como iguais. Esse descaso é um profundo desrespeito às crianças e às suas famílias e uma incoerência séria na prática pedagógica do educador infantil.

Sei do caso de uma professora de uma turma de jardim que estava prendendo no braço de uma criança um bilhete, para ela “dar à mamãe”. A criança respondeu prontamente: “Tia, não posso dar à mamãe porque ela já morreu”. Daí a professora falou: “Então entregue ao papai”. A criança respondeu: “Não posso, ele está preso. Foi ele quem matou a minha mamãe”. Sem o querer ou saber, a professora estava, em certo sentido, agredindo esta criança. Lembrando-a de experiências não prazerosas de sua vida, e, muito provavelmente, deixando-a insegura e ansiosa.

Isto para não falar sobre o fato de que essa professora estava longe de ter uma postura profissional que incorpore, desde o início, uma das primeiras preocupações que todo educador infantil deve ter: conhecer individualmente cada criança. Isto significa ser capaz de identificar, em cada uma delas, respostas às questões: Quem é esta pessoa que está aqui na sala? De onde ela veio? Que valores e crenças ela carrega? O que ela já sabe? O que ela sente? O que pensa sobre si e os outros ao seu redor? Quais as suas expectativas e esperanças quanto ao seu presente e futuro? Quando o educador buscar ser capaz de responder a estas e outras questões semelhantes, sua prática se torna mais sensível, reflexiva e eficiente. Além disso, menores são as chances de ocorrências de situações constrangedoras ou humilhantes, como a acima referida.

Muitas vezes, a idéia de “matuto” ou de “caipira” vem revestida de preconceitos, ainda que de forma velada e não verbalizada. Isto é, ele, o matuto, é visto como uma pessoa inferiorizada, que fala errado e não tem muito gosto ou estética ao se vestir. E isto não parece estar sendo transmitido apenas pela escola. Você sabe, por exemplo, porque as festas juninas escolares têm muita menininha pintada com vários pontinhos em cada bochecha, feitos de lápis preto, como se fossem sinais no rosto? Que concepção de caipira esses sinais representam? E porque eles? E mais: Por que algumas crianças, principalmente meninos, aparecem nessas festas caracterizados como se lhes faltasse um dente na frente? Tudo isto é introjetado nas crianças e forma seus mapas conceituais e afetivos, influenciando as suas atitudes. Recentemente, uma orientadora educacional de uma escola pública aqui de Brasília me contou que, por ter sotaque nordestino, uma das crianças lhe perguntou: “Tia, você é caipira?”

O que tudo isto significa? O que, de fato, está sendo ensinado às crianças sobre os homens, mulheres e crianças que residem no campo? E sobre as condições de vida do trabalhador e das famílias do meio rural? Será que não seria o caso de se trabalhar, transversalmente, noções de direitos humanos, entre outras? Há trabalho infantil nos canaviais, nas plantações de sisal, nos mangues e nas carvoarias e em muitos outros locais. Será que isto tem sido trabalhado nas escolas? Respeitados os contextos, as idades, necessidades e características próprias das crianças, acredito que estes são alguns dos temas relevantes que deveriam ser trabalhados com as crianças, na época do São João, sem que, com isto, se perca a idéia ou o sentimento de que o mês de junho é um “mês de tanta animação”.

Poderia continuar com análises semelhantes sobre cada uma dessas comemorações feitas nas creches, jardins ou pré-escolas. Apenas para exemplificar

mais uma vez e ir concluindo este trabalho, lembro alguns dos aspectos que podem estar, por exemplo, subjacentes, quando das comemorações relativas à época do Natal. Como generalizar a idéia de Papai Noel, como insistir na idéia de que “o Natal existe, que ninguém é triste...” e, principalmente, nos presentes de Natal, se em muitos lares é difícil se ter presentes e, menos ainda, um para cada criança? O que fazer, do ponto de vista pedagógico, com essa situação?

O que ressalto como eixo principal deste artigo é isto: como agir pedagogicamente, priorizando a criança e o seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e autonomia, diante de tudo o que foi posto aqui com relação às comemorações e festejos escolares diversos. Mas é claro, não só em relação a esse aspecto do currículo. Antes de prosseguir, esclareço que não estou propondo que se acabe com as comemorações e festas. O que destaco é a relevância de algumas idéias básicas relativas à prática pedagógica do educador infantil, que precisam ser consideradas no bojo dessas comemorações e festejos. De forma resumida, elas são as seguintes:

1. O desenvolvimento do currículo na educação infantil não pode ser confundido com o desenrolar de atividades ou de comemorações. O currículo, uma construção social e importante produto de interações, deve ser um todo integrado tanto do ponto de vista dos processos mais amplos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que se interpenetram e se complementam, quanto do ponto de vista da proposta pedagógica da escola, em geral, e do planejamento do professor, em particular;

2. É preciso que os pais, os primeiros e os mais permanentes professores das crianças, participem e entendam da proposta curricular da escola. E isto implica em se interessar objetivamente pela criança e seu processo educativo, o que vai muito além das simples presenças às chamadas reuniões de pais;

3. Somos seres de aprendizagem. Nascemos para aprender. Se, numa sala de aula, existem uma ou mais crianças manifestando pouco entusiasmo ou coragem para aprender, que podem ser percebidos por expressões verbais como: “tia, não dou conta”, algo de errado está acontecendo. Um currículo desafiador e criativo provoca na criança um desejo ainda maior para aprender, explorar e ousar.

4. O adulto, principalmente os pais e os professores, são mediadores fundamentais no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças. Eles funcionam como espelhos ou referências básicas. Suas imagens e seus exemplos se refletem ao longo da vida, mas têm um impacto todo especial na fase infantil. As interações dos adultos com as crianças são essenciais na formação das bases de suas personalidades, na estruturação do julgamento moral e na formação e no desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima;

5. Na educação infantil, o currículo deve ser, antes de tudo, algo desafiador, criativo e que seduza a criança. Algo que lhe mostre o prazer do brincar e da aprendizagem pelo lúdico. Este deve ter sempre um lugar de destaque. As crianças precisam de oportunidades para explorar o meio-ambiente, se conhecerem e se expressarem sob as mais diversas formas;

6. Se indagarmos a uma criança, que está entrando no jardim, o que ela vai fazer na escola, ela certamente irá responder: “vou estudar”. Em geral, tem-se a idéia de que se vai para a escola para “se estudar e para se aprender”. No entanto, não se privilegia, nas escolas, a capacidade de observar e questionar, que deveria fazer parte do repertório de todos os estudantes. Isso é uma inversão. É importante ampliar sempre as possibilidades de a criança observar e perguntar. O professor da educação infantil deve interessar-se não apenas pelo que conseguiu responder ou ensinar, mas também pelo que conseguiu estimular em termos de observações e questionamentos vindos das crianças. Elas precisam aprender a duvidar e a perguntar. A elaborar cada vez melhor os seus questionamentos.

7. Nenhum ambiente de aprendizagem pode ser considerado de qualidade, se não privilegia o comportamento sensível, observador e inquisidor. Sem ele não há o avanço do conhecimento. Com ele, forma-se a pessoa do cientista. É preciso ensinar as crianças a sentir e a observar o que ocorre ao seu redor. A construir sentido a partir das suas observações. A prever o que pode vir a ocorrer e a testar as suas previsões. E deixá-las fazer tentativas diversas, sem que tenham medo de errar.

8. Ao professor, não basta conhecer cada criança. É preciso também conhecer como as crianças se percebem e como se comportam em grupo. Há que se estimular a auto-confiança e a auto-estima e o trabalho cooperativo e solidário. Há que se viver e se ensinar a cultura da paz, a convivência pacífica, não submissa, e o respeito à diversidade, bem como a tolerância ao diferente;

9. As crianças não poderão exercer suas cidadanias, se não são, desde já, reconhecidas e tratadas como cidadãs. E não, apenas, como futuras cidadãs. É preciso que, em sua prática pedagógica, o educador infantil saiba que esta deve estar voltada para uma criança real – pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos, histórica e socialmente situada, com características, necessidades e expectativas próprias. É uma pessoa ainda dependente, que precisa de cuidados e educação, particularmente sensível ao afeto e ao carinho e que necessita de ajuda para aprender, crescer e se desenvolver. Enfim, para ser cidadã, pessoa livre e autônoma.

## Conclusões

Em síntese, o educador infantil precisa estar sempre atento a tudo o que ocorre em sua sala. Se ele não reflete sobre a sua prática, não se preocupa em compreender o universo de cada criança, e o que está ocorrendo com o conjunto das crianças e consigo mesmo, nas diversas relações ali vivenciadas<sup>2</sup>, ele corre o risco de ser uma pessoa omissa, com uma prática profissional deficiente. Ou melhor, uma prática não profissional e indesejável. Não tenho dúvidas de que um professor assim não deveria estar onde está. Era para ser despedido por justa causa. Não é este o tipo de profissional de que precisamos para as nossas crianças pequenas. As chances são de que essa pessoa influencie negativamente as crianças e, por isso, não devemos aceitá-la como tal. Os pais e as escolas não podem admitir que um profissional desse esteja em contato ou seja responsável pelas crianças. Quanto menor a criança, menor é a sua capacidade de defesa e maior a sua dependência. Portanto, maior deveria ser, também, o nível de formação dos profissionais e pessoas com quem ela convive ou das quais depende mais diretamente.

Como educador, o professor da educação infantil deve ser, antes de tudo, uma pessoa dinâmica e entusiasmada, que sabe que a sua função social é, principalmente, a de mediar experiências sociais, individuais e coletivas, nas quais se estabelecem relações com a natureza e com os demais seres humanos. Ele não é uma autoridade incontestável e distante, que sabe, sozinho, o que é certo e o que não é. Ou o que deve e o que não deve ser feito pelas crianças. Ele precisa ser, constantemente, uma pessoa que trabalha em equipe, estável, afetiva, acolhedora e, também, um observador cuidadoso e um pesquisador permanente de sua própria prática<sup>3</sup>. E, em consequência, um renovador dessa prática, levando sempre em conta quais os seus resultados na qualidade da vida e nos desempenhos das crianças. Em retorno, ele observará o seu próprio crescimento como pessoa e como profissional.

Ele é também alguém aberto, que tem a clareza de que, se muito pode ensinar, através da sua mediação, muito também pode aprender no contato diário, prazeroso e desafiador com as crianças, suas alunas e mestras. Na verdade, desde os primórdios das nossas existências, somos, cada vez mais, parte de uma imensa comunidade de aprendizes. Nela, todos ensinam e todos aprendem.

O caso da educação das crianças pequenas é sempre muito especial e urgente. Ela está além, muito além, de coelhos e corações. As nossas ações efetivas como educadores, adultos, pais e profissionais, que possam vir a ter

resultados positivos na vida das crianças não podem ser adiadas em qualquer hipótese. Isto nos é lembrado por Gabriela Mistral<sup>4</sup>, ao afirmar que:

“Muitas coisas podem esperar. A criança não pode. Hoje seus ossos estão sendo formados, seu sangue está sendo feito, e seus sentidos estão se desenvolvendo. Para ela não podemos dizer amanhã. Seu nome é hoje”.

### Referências bibliográficas

- BERGEN, D. *Play as a medium for learning and development: handbook of theory and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRA, I.L. & CALDAS, S. P. S. *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 1983.
- FROMBERG, D.P. A review of research on play. In : C. Scefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: a review of current research*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 1992.
- HENDRICK, J. *Total learning: developmental curriculum for the young child*. New York: Macmillan College Publishing, 1994.
- KOSTELNIK, M.J. (Ed.), HOWE D. et al., *Themes teachers use: good year book*. Glenview: Scott, Foreman, 1996.
- MARINHO, H. *O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1980.
- . *Vida, educação e leitura*. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1976.
- PELLEGRINI, A.D. & BOYD, B. The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In: Bernard Spodek (Ed). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 1993 (p. 105-121).
- PIAGET, J. *Play, dreams and imitation*. New York: Norton, 1962.
- SACRISTÁN J.Cimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SMITH, P.K. Children’s play and its role in early development: a re-evaluation of the “play ethos”. In: A . D. Pellegrini (Ed), *Psychological bases for early education*. Chichester, UK: Wiley, 1988 (p.207-226).
- SPODEK, B & BROWN, P. C. Curriculum alternatives in early childhood education: a historical perspective. In: Bernard Spodek (Ed). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 1993 (p. 91-104).

## Notas

<sup>1</sup> Esta escola pertence ao Sistema de Ensino Público do Estado de Goiás e fica a cerca de 45 Km da UnB.

<sup>2</sup> Criança-criança, criança-professor, professor-criança, criança-objeto do conhecimento, e as demais relações havidas na escola em geral, e, ainda, aquelas mais amplas com a família e a comunidade.

<sup>3</sup> A respeito disto recomendo a leitura do livro de James G.Hendersom: *Reflective Teaching. Becoming an Inquiring Educator*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.

<sup>4</sup> Gabriela Mistral, pseudônimo de Lucila Godoy Alcayaga (1889-1957), chilena, educadora, escritora, defensora dos direitos humanos, poetisa, ministra da cultura, diplomata e primeira mulher latino-americana a ganhar o prêmio Nobel de Literatura (1945).

Recebido em: 30.06.1999

Aceito em: 29.03.2000

