

SANDRA PEREIRA DOMINGUES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO DE DUAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS**

Tubarão – SC, Outubro de 2003

SANDRA PEREIRA DOMINGUES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO DE DUAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientador Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho

Tubarão – SC, outubro de 2003

SANDRA PEREIRA DOMINGUES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO DE DUAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação, como requisito à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Tubarão – SC, ____ de _____ de 2003.

Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Wilson Schuelter
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Vladilen dos Santos Villar
Faculdade Capivari

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo pela compreensão, carinho e incentivo e às minhas filhas que sempre entenderam a importância desta minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a vida.

... Aos meus pais, por terem me apoiado sempre nas minhas iniciativas.

... Aos meus irmãos e demais familiares, por todo apoio e força para que eu realizasse esse sonho.

... Aos amigos, por me desejarem sucesso sem sentir inveja. Em especial à amiga Márcia que sempre torceu por mim e muito me ajudou.

... Ao Professor Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho pelos ensinamentos, apoio e dedicação no momento em que mais precisei.

... À coordenadora do Curso de Pedagogia, Prof. Nádía Sandrini que me apoiou com sua paciência e iluminou o meu caminho com sua competência.

... À Direção do Colégio Dehon – Tubarão, pelo espaço e permissão para realização da pesquisa.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho se realizasse.

RESUMO

O foco de atenção para o qual se dirige esta dissertação é a Educação Infantil. Embora por muitos anos esta modalidade educacional tenha existido com um caráter meramente assistencialista, percebe-se hoje uma busca de aperfeiçoamento constante, que também faz parte dos objetivos do presente trabalho. A experiência com duas propostas pedagógicas diferentes em uma classe de Educação Infantil do Colégio Dehon, em Tubarão, foi o ponto inicial de um estudo comparativo onde se pudesse avaliar qual das duas propostas despertaria maior interesse e motivação nos alunos, qual aproveitaria melhor os conhecimentos prévios das crianças, qual proporcionaria maior grau de interação, entre outros aspectos que pudessem favorecer e/ou facilitar a aprendizagem. Servindo como base para a experiência prática, o capítulo teórico apresenta as diretrizes estaduais e nacionais para a Educação Infantil e também um pouco de sua história. São enumeradas também, as principais características de cada proposta pedagógica que foi utilizada na experiência de campo, bem como os aspectos que foram observados. Privilegia-se neste trabalho a abordagem que valoriza as interações, entendendo-se que se deve dar aos alunos oportunidades de fazer trocas, interpretar, participar e compreender. Nessa perspectiva, o professor será capaz de concretizar suas intenções na proposta pedagógica na qual atuará, proposta esta que deve levar em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania de suas crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, Proposta pedagógica.

ABSTRACT

This study focuses on Children Education. Although this educational modality has existed for many years as a simply assisting form, a constant search for improvement is observed today, a fact which is also included as an objective to be analyzed in the present study. The experience with two different pedagogical proposals used in a children's education classroom at Colégio Dehon (Dehon School), in the city of Tubarão, was the starting point of a comparative study through which the two proposals could be evaluated to check which would rise higher student motivation and interest, which one would take the most of the children previous knowledge into account, which would provide a higher degree of interaction among other aspects that could favor or facilitate the learning process. The literature review chapter is designed to serve as basis for the practical experience. It presents the national and the state guidelines for Children Education and also a little of its history. The main features of each pedagogical proposal used in the field experience as well as the observed aspects are also high-lightened. The approach which valorizes the interactions is favored in this work, making us understand that the students must have the opportunity to exchange, interpret, participate and understand. Under this perspective, the teacher will be able to select the pedagogical proposal with which he/she will act, a proposal which must take the critical formation and citizenship of the children into consideration.

Key words: Pedagogical proposal, Children education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo Geral	14
1.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Estrutura do Trabalho	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Aspectos histórico-legais da Educação Infantil no Brasil	16
2.2 O Colégio Dehon – locus da pesquisa	24
2.2.1 Histórico	24
2.2.2 a Educação Infantil no Colégio Dehon	32
2.3 Referenciais teóricos que norteiam o fazer pedagógico na Educação Infantil	34
2.3.1 A Proposta Curricular de Santa Catarina para a prática pedagógica na Educação Infantil	42
2.3.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	45
2.4 Propostas pedagógicas: da teoria à ação	47
2.4.1 Proposta Pedagógica por Temas Geradores: Kramer	48

2.4.2 Proposta Pedagógica do Colégio Dehon	50
2.4.3 Proposta por Projetos de Reggio Emilia	54
3 METODOLOGIA	58
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 Aspectos que serão comparados entre as duas propostas	61
4.2 relato das atividades aplicadas	72
4.2.1 Atividades organizadas por “tema gerador”	72
4.2.2 Atividades organizadas por “projetos”	77
4.3 Análise comparativa dos dados	81
5 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	103
Apêndice A - Justificativa e propósitos da pesquisa	104
ANEXOS	106
Anexo A - Plano de ensino	107
Anexo B – Atividades	109

NOTA DA AUTORA

O cenário desta pesquisa é um lugar onde a pesquisadora tem passado grande parte da vida: a escola de Educação Infantil.

Essa trajetória iniciou-se em 1979, em uma instituição chamada CEBEM (Centro do Bem Estar do Menor) Walt Disney, localizado no Morro da Caixa d'água, Bairro Oficinas, no Município de Tubarão/SC. Ligada a FUMDESCO (Fundação Municipal para o Desenvolvimento Social e Comunitário), essa instituição era mantida com recursos do município e também com verbas provindas de convênios com entidades filantrópicas. Atendia crianças de 3 a 6 anos de idade.

Os profissionais que ali atuavam eram na maioria estudantes secundaristas. As “recreadoras”¹, entre as quais se incluía a autora, tinham um contrato de bolsistas – recebiam como salário uma bolsa de estudos – e muita responsabilidade, pois tinham que “cuidar” de 25 crianças – número mínimo para abrir uma turma –. Diziam “cuidar” das crianças porque nesta época – décadas de 70/80 –, as preocupações com a criança em nosso país, segundo a literatura especializada, giravam em torno do cuidado e do mero assistencialismo, não existindo um comprometimento com o EDUCAR num sentido mais amplo.

Alguns anos mais tarde, em 1985, já cursando o 2º ano do Curso de Pedagogia

¹ Recreadoras – eram as pessoas contratadas para atuar com as crianças de 3 a 6 anos. Como a função era apenas “cuidar” e recrear, tinha-se a idéia que uma estudante do ensino secundário (atual Ensino Médio) poderia exercê-la.

na FESSC – Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina –, atual UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina –, a pesquisadora deixou a instituição municipal para iniciar a atividade de docência na pré-escola² do Colégio Dehon. Dessa realidade é que surgiu a idéia de se trabalhar, nesta dissertação, sobre um assunto voltado à Educação Infantil; assunto que, após vários “pensares” foi delimitado ao seguinte tema: Estudo comparativo entre propostas pedagógicas para a Educação Infantil, considerando a proposta dos Temas Geradores, já implementada no Colégio Dehon.

Portanto, foi atuando nesse local ao longo de 16 anos junto às crianças com idades entre 2 e 6 anos, que surgiu a oportunidade de observar, registrar, analisar e confrontar duas propostas pedagógicas diferentes, a fim de saber qual abordagem permite maior participação e interesse, interação e criatividade, e também, qual delas oferece maiores possibilidades de aproveitar os conhecimentos que as crianças já trazem de suas experiências anteriores à escolarização.

²Denominação dada à fase que antecedia o ensino fundamental antes das alterações na LDB/Dez 96.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Infantil vem sendo bastante discutida, não apenas entre os profissionais que atuam nessa área, mas também por psicólogos, assistentes sociais, sociólogos e pela sociedade em geral, que tem, ao longo dos anos, se preocupado cada vez mais com o desenvolvimento da infância.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, só aconteceu ao final da década de 80, na Constituição de 1988. Essa nova Carta nomeia formas concretas de garantir não só esse amparo, mas, principalmente, a educação das crianças nessa faixa etária.

A necessidade de uma proposta pedagógica comprometida com uma Educação Infantil de qualidade foi ampliada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996, quando a criança passou a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento.

A preocupação com a definição de uma Educação Infantil com finalidade pedagógica também foi abordada pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, revisões de 1991 e 1998, que trouxe a intenção de dar maior sustentação ao trabalho pedagógico. Nesse documento, a Educação Infantil está voltada para a preocupação de uma

prática que possibilite a ampliação dos conhecimentos sobre a cultura e a sociedade e dos processos que o grupo de crianças/adultos vivencia em sua relação com o outro e o meio.

No Colégio Dehon, local onde se realizou este trabalho de pesquisa, as atividades com a Educação Infantil orientavam-se por uma perspectiva bastante tradicional, os conteúdos curriculares eram apresentados rigidamente, em unidades de estudo. A partir de 1994 foi implementada, no referido Colégio, uma proposta pedagógica baseada em Temas Geradores, apresentada na obra da educadora e pesquisadora Sonia Kramer e baseada também na Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 1991.

A implementação dessa proposta representou para o Colégio Dehon um grande avanço; porém a crítica ao trabalho se faz necessária. Desde o momento de sua concepção, houve consciência de seu caráter provisório, uma vez que, toda prática deve ser constantemente questionada, reavaliada e deve ainda, estar num processo de reconstrução permanente. O contato com outras abordagens, o conhecimento de outras realidades, outros pontos de vista, intensificam a necessidade de experimentar novas práticas, buscar outros caminhos, novas perspectivas para que se possa avançar no processo de construção de novas formas de representação da realidade, de construção da autonomia, de vivência em sociedade para a Educação Infantil.

Por esse motivo, ao tomar conhecimento da proposta metodológica por Projetos, baseada nas experiências italianas em Educação Infantil, da cidade de Reggio Emilia, do norte da Itália, pensou-se na possibilidade de trazer à discussão uma nova abordagem para o trabalho com a Educação Infantil, no Colégio Dehon.

Foi justamente dessa necessidade de ousar, de inovar, que nasceu a questão maior, norteadora do presente estudo: que diferenças podem ser identificadas na implementação de propostas pedagógicas, construídas para a Educação Infantil, que considerem temas gerados pela escola e pela criança? Parte-se aqui do pressuposto de que explorar temas propostos pela

própria criança favorece a motivação e a participação dos alunos, o que resultará numa facilitação de aprendizagem. Tal afirmação encontra respaldo na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, em sua seção sobre a Educação Infantil: “A ação educacional pedagógica evidencia-se no momento em que são propiciados instrumentais para que a criança amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 31).

Também o fato de ter a pesquisadora maior tempo de prática profissional nesse nível de ensino, contribuiu para a escolha do tema, o que se justifica nas palavras de Triviños (1992, p. 93), nas quais “[...] o investigador deve perceber a área onde está surgindo, ou surgiu, a questão problemática.”

Diante do exposto e analisando do ponto de vista teórico e político, entende-se que é necessário observar cada vez mais as alternativas pedagógicas para a elaboração ou reorganização da proposta pedagógica já existente em uma escola, no sentido de torná-la real e condizente com uma prática que seja crítica e transformadora.

Foi com essa intenção que surgiu esta pesquisa: aplicar alguns princípios da proposta italiana e observar como as crianças se comportam diante da possibilidade de serem, elas mesmas, as protagonistas do processo. Buscou-se também saber como os pais e os professores das outras séries vêem a experiência de socializar os conhecimentos.

Assim, esta pesquisa justifica-se na medida em que poderá promover a reflexão crítica sobre diferentes alternativas de trabalho na Educação Infantil, subsidiar adequações ou fortalecer o Projeto Pedagógico do Colégio Dehon, estimular novas propostas de trabalho com Educação Infantil no mesmo estabelecimento de ensino, e estender suas contribuições e resultados a outras instituições que desejarem repensar ou aprimorar suas formas de atuação.

Caminhando ao encontro das indagações, os objetivos deste trabalho foram os seguintes:

1.1 Objetivo geral

→ Ampliar discussões e reflexões sobre duas propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

1.2 Objetivos específicos

→ Definir dificuldades e possibilidades na implementação das propostas pedagógicas.

→ Identificar:

- grau de interesse, motivação e participação dos alunos;
- diferenças na interação e na criatividade;
- possibilidades de explorar os conhecimentos prévios das crianças;
- outros aspectos relevantes que possam decorrer do processo, durante as ações pedagógicas realizadas em cada proposta.

1.3 Estrutura do trabalho

Este trabalho dissertativo apresenta, além do presente capítulo introdutório, um capítulo teórico, que trata dos caminhos percorridos pela Educação Infantil, outro capítulo voltado à experiência de campo, incluindo a trajetória metodológica, um capítulo com a análise realizada e por último uma parte conclusiva do estudo.

O primeiro capítulo, apresenta a introdução e os objetivos propostos, o segundo capítulo de revisão bibliográfica, apresenta um histórico da Educação Infantil no Brasil; as

diretrizes pedagógicas do Estado de Santa Catarina e em nível nacional para a Educação Infantil; faz uma revisão de alguns conceitos fundamentais ao estudo; e apresenta, ainda, dados sobre as duas propostas pedagógicas que foram confrontadas, bem como sobre a implementação de uma delas no Colégio Dehon. Além disso, trazem ainda considerações a respeito dos aspectos que serão comparados entre as duas propostas.

O terceiro capítulo, referente à experiência de campo e aos procedimentos metodológicos, apresenta a escolha do grupo e do local de pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso as formas de levantamento dos dados, os itens ou categorias que foram comparados e também a forma como os dados foram analisados.

A análise comparativa dos itens propostos no capítulo anterior constitui o quarto capítulo deste estudo que, não ambicionando tornar-se uma pesquisa representativa, mantém, no entanto, a idéia de preservar viva nos educadores a necessidade constante de se buscar alternativas que provoquem a reflexão sobre a prática cotidiana de cada um, no sentido de aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aspectos histórico-legais da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil, segundo Kulmann Junior (1998), teve seu início em 1899.

A primeira instituição oficial de atendimento à criança, segundo o autor, foi o Instituto de Proteção e Assistência do Rio de Janeiro. Esta instituição abriu filiais por todo o país. No mesmo ano, foi inaugurada também a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo essa a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.

As creches e pré-escolas, no início do século XX, foram criadas como opção de local destinado a “cuidar” de crianças filhas das mulheres que ingressavam cada vez mais no mercado de trabalho, devido à industrialização crescente.

Segundo Lenira Hadad (1993, p. 25), “A existência da creche só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres, julgadas mães incompetentes.” As

instituições eram mantidas pela iniciativa privada, pela igreja ou por alguns grupos de filantropia.

A Educação Infantil com caráter assistencialista tinha a função de combater a pobreza, a miséria e a mortalidade infantil.

Enquanto as crianças pobres estavam nas creches e asilos, as crianças ricas iam para o setor privado da educação pré-escolar, denominado jardim.

Porém, o caráter assistencialista prevalecia também nessas instituições, já que não existiam propostas pedagógicas para uma educação mais ampla voltada a atender aos interesses e às necessidades das crianças.

Aos poucos, esse caráter assistencialista foi sendo direcionado mais à educação, com finalidade de compensar as deficiências das crianças atendidas. Isso fez com que surgissem, no Brasil, os programas de educação compensatória.

A educação compensatória, segundo Kramer (1992), tinha como principal objetivo prevenir o fracasso escolar da criança, pois toda a responsabilidade pelo insucesso na escola era atribuída à própria criança e não ao sistema educacional ou às gritantes desigualdades sociais.

Até a década de 70, esta era a concepção de Educação Infantil. A partir da década de 80, ficaram mais fortes os questionamentos em torno dessa educação compensatória, sendo necessária uma proposta que não se esgotasse no mero assistencialismo, mas que tivesse um sentido educativo, norteado por concepções que consideram a criança como um ser em pleno desenvolvimento e que precisa ter seus direitos respeitados.

Na Constituição Federal de outubro de 1988, já aparece essa preocupação em reconhecer as instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas), como instituições de caráter educativo, sendo o acesso a essas instituições um direito da criança e um dever do

Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8.069/90) também traz uma reafirmação desse direito constitucional.

A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394, de dezembro de 1996, no capítulo sobre a Educação Básica, seção II do artigo 29º diz que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Com isso, a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento, ao menos do ponto de vista legal. A partir daí, vê-se cada vez mais a necessidade de construir uma proposta pedagógica comprometida com uma Educação Infantil de qualidade.

A preocupação nos últimos anos com a Educação Infantil, principalmente a partir da Carta Constitucional, que garante e explicita que o atendimento à criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas terá caráter eminentemente educativo e que devem agregar-se também ações de cuidado, fez com que as políticas que norteavam a Educação Infantil fossem analisadas e repensadas, tentando dissolver o caráter assistencialista que predominava na maioria das instituições que atendiam crianças nessa faixa etária. Porém, a Carta Constitucional não especifica as diretrizes e normas para o funcionamento das instituições, deixando a cargo de cada estado ou município a elaboração da sua proposta educativa. Portanto, pode-se dizer que essa modalidade de educação, apesar de ser legitimada, continuou sem uma identidade própria.

Segundo Rocha e Silva Filho, citado por Wiggers (2000, p. 23):

[...] apesar de algumas vozes em contrário, reiteramos a necessidade da afirmação, no texto legal, da importância social e do caráter educativo das instituições de educação infantil. Porém, se parece termos chegado a algum consenso sobre esse nível de ensino como espaço educativo, o mesmo não acontece em relação a definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada esta possibilidade junto as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Observa-se assim, durante quase toda a década de 90, muitas discussões, debates, como também muitas pesquisas e produções científicas em torno desse tema. Esses trabalhos propõem um atendimento educacional-pedagógico de qualidade, em todas as instituições destinadas às crianças menores de 7 anos, que não reproduzissem apenas as práticas desenvolvidas no seio das famílias ou nas escolas de ensino fundamental.

A definição constitucional foi o grande avanço rumo às outras leis que viriam dar suporte a esta lei maior, conforme mencionado anteriormente. A mais discutida delas é a LDB, que pela primeira vez colocou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, constituindo assim um nível de ensino, sendo um direito da criança, embora não seja obrigatória. Ao longo do texto da LDB, percebe-se que há diversas referências específicas à Educação Infantil mostrando que é preciso definir o caminho que essa educação irá tomar.

Segundo documento do MEC (1998, p. 8),

[...] com a nova LDB, na qual a educação infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores, impôs-se a necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento a creches e pré-escolas.

O documento ainda esclarece como ficou a composição dos níveis escolares de acordo com esta Lei:

A educação escolar compõe-se de:

1º Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; [...]

No capítulo sobre a educação básica, seção II, trata especificamente da Educação Infantil nos seguintes termos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, p. 9).

Percebe-se que só a partir das mudanças na legislação é que começaram a ser definidos alguns princípios e orientações para guiar, em âmbito nacional, esse nível de ensino.

Além desses princípios da LDB vistos até aqui, outros, igualmente importantes, são apontados pelo mesmo documento.

A Educação Infantil cumprirá duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar. Com relação à proposta pedagógica, deverá levar em conta o bem estar da criança, grau de desenvolvimento, e diversidade cultural, a universalização dos conhecimentos e o tipo de atendimento (período integral ou parcial). As instituições de Educação Infantil integram o sistema Municipal de Ensino, o sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica. Para autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de Educação Infantil, os órgãos responsáveis do respectivo sistema de ensino deverão baixar normas complementares.

Os docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)).

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna.

As crianças com necessidades especiais, sempre que possível, em função de suas condições específicas, devem ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas respeitado o direito a atendimento especializado e inclusive por órgão próprio do sistema quando for o caso.

A Educação Infantil orienta-se pelos princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar, vinculação entre educação escolar e as práticas sociais. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, p. 9).

A LDB/96 ainda, em conformidade com o artigo 214 da Carta Constitucional, estabelece “nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a elaboração do Plano Nacional de Educação e instituiu a Década da Educação.” (MARCHEZAN, 2000, p. 34).

Mas o que é o Plano e qual a sua importância para a educação infantil?

Retrocedendo no tempo, pode-se perceber que as idéias de se estabelecer um plano que tratasse da educação em todo o Território Nacional surgiram logo após a promulgação da República no Brasil (1891).

No início do século XX, já havia uma grande preocupação com a educação em todos os níveis, pois se creditava a esta a condição fundamental para alavancar o desenvolvimento do país.

Segundo Ribeiro (1981, p. 93 – 94):

Já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os conseqüentes altos índices de analfabetismo. O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de profissão. Caracterizava-se o que o prof. J. Nagle denomina de **entusiasmo pela educação**, isto é, a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo.

Nesse sentido, muitas reformas³ educacionais foram realizadas tentando encontrar solução para os diversos problemas educacionais e unificar um plano para a educação em todo o território nacional. Mas até 1930, não haviam sido feitas mudanças significativas na educação.

Assim, Romanelli (1982, p. 43), diz que:

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.

A partir de 1930, segundo a obra de Ribeiro (1981), é dado um importante passo para um programa educacional mais amplo. É criado o Ministério da Educação e Saúde sob a responsabilidade de Francisco Campos.

Este fato, porém, não foi suficiente para atender aos anseios dos educadores que já haviam participado dos movimentos de reformas da década de 20. A demora na tomada de decisões importantes para o cenário educacional da época fez com que os educadores

lançassem o famoso documento intitulado: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁴. No

texto deste documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros

³ Sobre as reformas de ensino, ver Romanelli (1982).

⁴ A esse respeito consultar Ribeiro (1981, p. 101-103) ou Romanelli (1982, p. 145). educadores, fica evidente a preocupação dos educadores com uma Política Nacional de Educação. O documento, teve bastante repercussão. Isto resultou em uma grande campanha em favor da inclusão de um artigo na Constituição de 1934 que declarava ser de competência da União “[...] traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o Plano Nacional de Educação.” (RIBEIRO, 1981, p. 107).

A vitória dos pioneiros durou pouco, pois três anos após foi promulgada outra constituição (1937), com o golpe de Estado, que não apresentou em seu texto um compromisso tão amplo quanto a de 1934 com relação à Educação.

No entanto, todas as Constituições posteriores incorporaram de forma implícita ou explícita a idéia de um Plano Nacional de Educação.

A primeira LDB – Nº 4.024 de 1961, traz o primeiro PNE – Plano Nacional de Educação. Este Plano apresentava-se como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Porém, segundo Freitag (1980, p. 61), “[...] a Lei nº 4.024, em nada corrige as distorções já evidentes desde a década anterior.” Segundo a autora, a realidade da educação brasileira nesse período continuava tão desastrosa quanto antes, por isso ela aproveita para citar uma constatação que Lauro de Oliveira Lima havia feito há alguns anos atrás “É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial.” (FREITAG, 1980, p. 61).

Em 1967/68 ressurgiu a idéia de um novo plano, que por inúmeras razões, não chegou a se concretizar.

Abrindo-se este parêntese na história da educação brasileira, consegue-se compreender melhor a importância que tem o PNE estabelecido a partir da LDB/96 conforme o texto da Constituição Federal. Pois, vê-se que a exemplo dos Pioneiros da Educação Nova, a sociedade civil organizada e os educadores conseguem elaborar o documento. Pode-se confirmar isso no dizer de Bollmann (1998, p. 118):

[...] contrapondo-se ao autoritarismo dominante, a sociedade civil organizada tomou para si a incumbência de elaborar, democraticamente, uma proposta de Plano Nacional de Educação. Utilizando-se de uma metodologia que envolveu amplos setores, num período de, praticamente, dois anos (1996 e 1997), foi consolidado, no II CONED - II Congresso Nacional da Educação - e de forma inédita o plano Nacional de Educação.

Bollmann (1998, p. 118), nesse mesmo artigo, enfatiza ainda a importância do Plano

[...] enquanto proposta democrática de uma política educacional para a sociedade brasileira e marco de referência histórica da luta de todos os educadores brasileiros por uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade referenciada socialmente.

Consegue-se compreender também, a importância do documento para a Educação Infantil, que sempre fora tratada com descaso e mal era mencionada nas leis anteriores. Prova disso é que a Lei nº 5.692/71 deliberava sobre a Educação Infantil, mas o fazia de forma muito precária, isto é, indicava em um de seus artigos apenas o seguinte: “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (Lei nº 5.692/1971, cap. II, artigo 19).

O PNE defende o SNE – Sistema Nacional de Educação –, que é o centro da organização da educação nacional, como expressão institucional capaz de garantir um padrão unitário de qualidade nas instituições públicas e privadas do país.

Em linhas gerais, o Plano estabelece como objetivos:

- O aumento do nível de escolaridade da população;

- A ampliação da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência de todas as crianças na educação.
- A democracia na gestão do ensino público dentro dos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou similares.

Com relação à Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, o PNE apresenta na primeira parte um “Diagnóstico” da situação da educação para crianças de zero a seis anos de idade, no Brasil. Depois de analisar a situação, lança as “Diretrizes”, para o trabalho na educação infantil e, finalmente, estabelece os “Objetivos” e as “Metas” que deverão ser alcançadas até o final da década.

Estes objetivos e metas⁵, num total de vinte e cinco itens, vão desde a ampliação da oferta de vagas para este nível de ensino, passando pela questão dos recursos financeiros, até a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior.

2.2 O Colégio Dehon – locus da pesquisa

2.2.1 Histórico

Para se conhecer e entender a história do Colégio Dehon, é necessário estudar o contexto social, político e educacional no qual ele nasceu e desenvolveu-se.

A história da educação brasileira, seguida da história da fundação do município de Tubarão (sede deste Educandário) permitirá uma maior compreensão dos motivos que

levaram algumas pessoas a realizar o sonho de muitos tubaronenses – um educandário para meninos de Tubarão e região.

Estudando a educação no Brasil em seus primórdios, vê-se que por volta de 1549, com a chegada dos Jesuítas, tem início a sistematização do ensino. Prega-se a conversão dos

⁵ Sobre os objetivos e as metas do PNE na integra, consultar Marchezan, 2000

indígenas à fé católica através da catequese e da instrução.

A colonização do Brasil dependia da conversão do indígena para torná-lo dócil e escravizá-lo, tornando-o subalterno nas relações de produção que foram instaladas.

A educação escolar, vinculada à política colonizadora dos portugueses, alfabetizava e ensinava “boas maneiras”. Eram as escolas de “ler e escrever”.

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 1982, p. 35).

Durante muitos anos (1549 até 1758), a educação brasileira esteve sob o gerenciamento dos Padres Jesuítas.

Em 1759, ocorre a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, ocorrendo assim, a paralisação temporária de todo o sistema educacional e o fechamento das escolas (1759 – 1808).

Foram instituídas em 1772 as Aulas Régias, política implantada pelo Marquês de Pombal. As disciplinas lecionadas eram latim, grego e retórica. Porém, os professores eram inaptos, o currículo era irregular e as disciplinas eram avulsas.

Em 1808, com a chegada da família real, o Brasil passa a ser Reino Unido de Portugal e Algarves.

A partir daí, dá-se o rompimento com o programa escolástico e literário, lançando-se as bases do ensino técnico-profissional. Surgem também os primeiros cursos superiores. As escolas superiores que se destacavam eram a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar. Os cursos de Medicina e Direito também foram criados nessa época no Rio de Janeiro, São Paulo e Olinda.

Com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na independência política. Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com o que acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na ascensão, no final do século. (ROMANELLI, 1982, p. 39).

Em 1834, ocorreu a descentralização com o Ato Adicional, sendo repassada do governo central do Império para as províncias a responsabilidade de oferecer escolas primárias e secundárias públicas. No entanto, faltavam recursos para que fossem criadas redes organizadas de escolas, ficando assim: o ensino secundário nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário deixado ao abandono.

Até aqui, o Brasil já comemorava trezentos e trinta e quatro anos e onze meses de existência, desde o descobrimento.

No ano de 1833, um pequeno povoado que foi formado paulatinamente às margens do rio Tubarão desde 1800 é elevado à quinto Distrito do Município de Laguna com o nome oficial de Poço Grande do Rio Tubarão.

O Topônimo Tubarão deriva do cacique TUB-NHARÔ (i.e. pai feroz, ou semblante bravo). Tubarão é uma currutela. Pai feroz porque este cacique promovia, perversamente influenciado pelos agentes escravocratas, as guerras entre as tribos cujos prisioneiros eram trocados por bugigangas e alguns utensílios como facões e anzóis. Depois de presos, na condição de escravos, eram embarcados no porto de Laguna, donde eram

conduzidos às plantações do sudoeste e nordeste. Não se têm notícias se o tal cacique também foi aprisionado. Ele foi citado pelos Jesuítas nas missões de catequese na região. (VETORETTI, 1992, p. 64).

Em 1836, através da lei provincial, se criava a freguesia de Tubarão. Em 1870, portanto trinta e quatro anos depois, Tubarão é elevado à categoria de município. Com a descoberta de carvão em toda a região, em 1880 é dado início à construção de uma rede férrea no município.

Em 1884, mais precisamente a 1º de setembro, realiza-se a viagem inaugural com a locomotiva Visconde de Barbacena seguindo o trajeto Imbituba/Tubarão/Lauro Muller. Esse fato fez com que o município se desenvolvesse muito, trazendo novas e boas perspectivas para toda a população.

A história do Colégio Dehon inicia-se na França em 1843, com o nascimento do fundador da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, Padre Leão João Dehon.

Leão Dehon, desde sua juventude, desejava tornar-se sacerdote. Em 1865, já com 21 anos de idade, ingressa no Seminário, depois de ter se formado em Direito como o seu pai queria.

No seminário frequentou os cursos de Filosofia e de Teologia. No primeiro ano, obteve a láurea de Filosofia e, cinco anos depois, a de Teologia, seguida pela de Direito Canônico. Ordenou-se sacerdote no dia 19 de dezembro de 1868.

Nesta época (século XIX), a França atravessava um período pós-revolucionário com grandes transformações. Surge a classe operária com o progresso mecanicista. Os camponeses vêm para as periferias da cidade em busca de trabalho. Aceitavam trabalhar por qualquer salário e em condições desumanas, já que não tinham escolha e nem direito a reivindicações.

O sentimento de revolta e abandono leva os operários a reconhecerem-se como uma classe que, por sua vez não acreditava na Igreja do seu tempo. Consideravam-na

uma inimiga defensora dos próprios direitos e dos direitos dos patrões. (SANDRINI, 1998, P. 12).

Diante da realidade social e política, a Igreja foi perdendo cada vez mais sua credibilidade junto ao povo. Esta realidade leva o Padre Dehon a iniciar um trabalho em defesa do povo amargurado e sofrido.

Em Manzoni, citado por Sandrini (1998, p. 12), ele diz que:

[...] é preciso sair da sacristia, entrar nas famílias, estabelecer contatos com a gente humilde, que vive longe da Igreja, em situações sociais de extrema miséria, com horários de trabalho massacrantes e salários de fome. A promiscuidade, a bebedeira e a imoralidade provocam uma devastação moral generalizada.

E ele ia ao povo, em todos os lugares, falando de justiça e mudança social. Sua inquietude e benevolência levam-no a fundar, em 1878, a Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. A finalidade desta organização seria preparar novos religiosos, líderes comunitários comprometidos com sua obra social. Formaria também educadores para trabalharem com os jovens.

Essa importante obra do Padre Leão Dehon espalhou-se pelo mundo. Em 1888 os primeiros missionários partiram para o Equador, em 1893 a obra começou no norte do Brasil e em 1903 no sul. Em 1897 a Congregação alcançou o Congo, mais tarde a Dinamarca, Alemanha, Itália, Espanha, Finlândia, Canadá, Estados Unidos, Chile, Argentina, Uruguai, Noruega, entre outros países.

No sul do Brasil, os pioneiros da Congregação foram os Padres José Foxius e Gabriel Lux, que chegaram em Florianópolis em 1903.

Em 1905, iniciaram seus trabalhos no interior do Estado, primeiramente em Brusque, Azambuja e Itajaí, depois Camboriú e Porto Belo. Em Tubarão, a congregação chegou em 1912, para assumir os trabalhos na Paróquia Nossa Senhora da Piedade.

Por Portaria de 31 de dezembro de 1912 foi nomeado o Padre Henrique Lindgens, S.C.J., como o primeiro vigário da Congregação em Tubarão, o qual a dirigiu até 1917, quando o Brasil declarou guerra à Alemanha e conseqüentemente tiveram os

Padres que retirar-se para o interior, Brusque e Rio Fortuna. Em seu lugar administrou a paróquia o Padre Secular Sebastião Couto. Em 1919 ausentara-se o Padre Couto, e voltaram os nossos Padres a assumir suas posições na vinha do Senhor. Tomou posse então de vigário o Padre Keimann, que em menos de um ano foi substituído pelo piedoso e dinâmico Padre Geraldo Spettmann (1919 – 1931), cujos labores foram coroados pelo mais brilhante êxito pastoral. Cresceu a vida religiosa, adquiriu o belo altar mor construído em Pelotas/RS, reformou e construiu muitas capelas e escolas nas zonas rurais. Em agosto de 1931 o Padre Geraldo passou-se para o Seminário de Corupá na qualidade de Reitor, nomeação feita pelo então Superior Geral e hoje Bispo de Luxemburgo, Monsenhor José Philippe quando de sua visita canônica por Tubarão (1930). Um ano após 1932 obteve provisão de Vigário o Padre José Poggel, até aquela data coadjutor na mesma paróquia. (BUSSARELO, citado por SANDRINI, 1998, p. 17).

De 1932 a 1941, o Padre José Poggel dirigiu, como vigário, a Paróquia de Tubarão. No ano seguinte, foi nomeado para dirigir a Província Brasileira Meridional dos Padres do Sagrado Coração de Jesus.

Segundo registro em seu livro, “A História de Tubarão – das origens ao século XX”, Vettoreti (1992, p. 167), aponta que “a instalação, no setor de Santa Catarina, da Cia Siderúrgica Nacional, deu propulsão à cidade e mobilizou todas as atividades nas quais se incluiu a melhoria do ensino.”

Os trabalhos de construção da Cia Siderúrgica Nacional em Tubarão iniciaram em 1943. Os engenheiros e técnicos responsáveis pela obra não queriam vir trabalhar neste município, temendo que seus filhos homens não pudessem estudar, pois nesta época, faltava uma escola de qualidade para rapazes no município, tendo os mesmos que se deslocarem para a capital.

O Colégio São José, um grande educandário instalado no município desde 1895, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência, dedicava-se somente à clientela feminina.

Assim, a idéia de fundação de um Ginásio para rapazes em Tubarão surge em 1944, numa conversa entre o Senhor Luiz Francalacci, Gerente do Banco INCO em Tubarão e o Revmo. Padre José Poggel, que já era então Superior Provincial da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e visitava a cidade naquela ocasião. Ao final da conversa, firmam o compromisso mútuo de levarem a idéia adiante. Depois de vários contatos com

lideranças tubaranenses, o Sr. Luiz Francalacci consegue vários adeptos e iniciam a organização da Sociedade Anônima, com elaboração e divulgação de sua proposta de organização e estatuto.

Após a publicação dos atos constitutivos da Sociedade, os incorporadores diligenciaram quanto à colocação das ações à venda junto aos interessados, seguindo os trâmites legais, para posterior convocação da Assembléia Geral de Constituição definitiva da Sociedade Ginásio Sagrado Coração de Jesus S/A, o que ocorreu no dia 20 de novembro de 1944.

A Diretoria da Sociedade Ginásio Sagrado Coração de Jesus S/A ficou assim constituída: Luiz Francalacci – Presidente; Walter Zumblic – Secretário; Manoel Feijó – Tesoureiro; Manoel Brigido Costa, Luiz Sampaio Correa e Dr. Mario Portella – Conselho Fiscal; Dr. Arnaldo Bittencourt, Paulo Jacob May e José Antunes Martins – Suplentes.

Segundo Sandrini (1998, p. 22),

O Padre Poggel, encarregado do projeto do prédio e dos trâmites burocráticos, encarregou o Padre Otto Amann da elaboração e depois encaminhou-o para consulta junto ao Ministério da Educação e Saúde. Tratava-se de uma medida cautelar, pois, não poderiam correr o risco de ter a aprovação para o funcionamento do Ginásio negada por irregularidades nas instalações físicas.

A pedra fundamental foi lançada em 18 de maio de 1945.

A planta do prédio tinha a forma de um gigantesco H e obedecia determinada exigência da Congregação, a exemplo de outros educandários espalhados pelo País, tais como: ala reservada para os dormitórios dos alunos, bem como áreas reservadas para cozinha, refeitório, biblioteca, laboratórios de física, química, matemática, museu, salas de aulas, salão nobre, sala de jogos e praça de esporte e educação física.

A diretoria se comprometera a executar integralmente a planta do prédio. Porém, o Padre José Poggel era favorável à idéia de construir e terminar apenas uma ala para iniciar as aulas em pouco tempo, pois eram necessários muitos recursos financeiros.

Mesmo assim, a Diretoria continua firme na decisão de iniciar e concluir o majestoso prédio em ritmo acelerado.

O início das aulas estava previsto para março de 1946, porém, não foi possível evitar as dificuldades de ordem financeira e também de formação do quadro de professores. Assim, as atividades pedagógicas foram adiadas até que fossem sanadas todas as dificuldades.

Depois de serem resolvidas as dificuldades financeiras e as questões burocráticas, as aulas iniciaram no dia 1º de março de 1947, um ano depois da data prevista, com o reconhecimento do Ministério da Educação e Saúde, através da Portaria nº 0031, de 16 de janeiro de 1947. Para resolver os problemas financeiros, a solução encontrada pela Sociedade Anônima foi vender o terreno para a Congregação e os acionistas doarem suas ações. “O ensino Dehoniano pretendia a formação do jovem através da inspiração, da motivação, da inserção no contexto social e condenava a castração e alienação.” (SANDRINI, 1998, p. 30).

Passados dez anos de funcionamento (1947 a 1957) do curso ginásial, foi criado o curso científico, transformando o Ginásio em Colégio e passando a denominar-se “Colégio Dehon” em homenagem ao fundador da Congregação.

Na década de 60, o Colégio Dehon passou por sérias dificuldades, devido aos problemas políticos que o país vinha enfrentando, as famílias tinham cada vez mais dificuldades de manter os filhos na escola particular. Por isso, com a instalação, em Tubarão, do Colégio Senador Francisco Benjamin Galloti, na Rede Pública Estadual, em 1962, muitos alunos deixam os colégios particulares e passam a frequentar esse educandário público. A partir daí, os padres começaram a ter dificuldades para manter aquela estrutura física, que era muito grande.

Em 1971, a FESSC – Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina –, atual UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina –, compra da Congregação do Sagrado Coração de Jesus todo o patrimônio do Colégio Dehon.

Ao propor a compra, a FESSC pensava na integração, expansão e revolução do Ensino Médio e Superior em Tubarão.

Ao adquirir, em 1971, todo o patrimônio pertencente à Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, a FESSC, atual UNISUL, comprometeu-se em manter o nome do Colégio Dehon e continuar com a oferta do ensino de 2º grau, atual ensino médio.

Até 1974, o Colégio Dehon oferece alguns cursos técnicos. A partir de 1976, o Colégio passa a oferecer o ensino Pré-Escolar atualmente Educação Infantil, reconhecido oficialmente em 19 de agosto de 1981, sob o parecer nº 325/81; e o ensino de 1ª a 4ª série, devidamente autorizado desde 1959, pelo ofício nº 178/SE de 24 de abril de 1959.

Atualmente, o Colégio Dehon oferece o ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e é mantido pela UNISUL. Oferece ainda atividades complementares como: dança, xadrez, flauta doce, coral, vôlei, basquete e escolinha de futebol.

2.2 A Educação Infantil no Colégio Dehon

O trabalho com a Educação Infantil no Colégio Dehon, iniciado em 1976, trazia uma visão tradicional do estudo e o planejamento anual era formado por quatro unidades temáticas. Em cada unidade apresentavam-se as disciplinas curriculares que eram as mesmas desenvolvidas, no Ensino Fundamental.

Porém, sendo a prática pedagógica também uma prática social, o Colégio Dehon precisou repensar a sua atuação. Assim, a partir de 1994, as atividades com a Educação Infantil naquele estabelecimento passaram a ser fundamentadas no livro de Sonia Kramer, “Com a Pré-Escola nas mãos”, de 1991, e na Proposta Curricular de Santa Catarina, versão de 1991.

A primeira contribuição, de Sonia Kramer, surgiu num momento muito oportuno, em que se buscava um trabalho de qualidade voltado à Educação Infantil. Na época em que nasceu o trabalho da autora logo ficou conhecido no Colégio Dehon. Muitos educadores, pesquisadores, enfim, todos os profissionais que atuavam na Educação infantil, lutavam pela definição de uma política que buscasse a superação da dicotomia educação/assistência.

Esta política só surgiu bem mais tarde, depois de ter sido reformulada a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1996), quando o MEC (Ministério da Educação e Cultura) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que tem como função “subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento.” (GOULART, 1999, p. 9).

Outra obra que também trouxe importante contribuição para a construção da Proposta Pedagógica do Colégio Dehon foi, conforme dito acima, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Esta contribuiu para nortear os trabalhos da Educação infantil no referido Colégio, trazendo o conteúdo curricular (áreas do conhecimento) articulado com o tema gerador, como propõe Kramer. Porém, com relação à metodologia de trabalho, fica claro o princípio da concepção sócio-histórico cultural de Vygotsky, expressa na Proposta Curricular de Santa Catarina.

A proposta aponta que, a partir destas “pistas” a pré-escola, deve basicamente proporcionar à criança a exploração do meio e a interação entre os pares, como forma de tomada de consciência sobre os outros, considerando o contexto a que pertence. Sendo a interação social, mola propulsora do aprendizado e do desenvolvimento, cabe ao professor assumir o papel de sistematizador dos conteúdos nas diferentes áreas, resgatando sua historicidade e sua relação com a realidade atual. É necessário que se organize o trabalho pedagógico de tal forma que o professor passe a atuar como o mediador dos conhecimentos sistematizados organizando-os de forma a garantir sua abordagem. (PROPOSTA CURRICULAR, 1991, p. 12 – 13).

Conforme o exposto, esses dois trabalhos foram os fundamentos que nortearam o trabalho na Educação Infantil do Colégio Dehon. Além disso, os estudos e as discussões, dentro do grupo que elaborou a Proposta Pedagógica, sobre as teorias do desenvolvimento

humano em suas múltiplas dimensões, para se tentar entender quem é a criança, quais as suas necessidades e interesses em cada faixa etária; e, também, os estudos das concepções de homem, sociedade e educação, subsidiaram tal Proposta.

Não se pode esquecer de ressaltar, ainda, que a Proposta que surgiu para a Educação Infantil do Colégio Dehon foi alicerçada na linha mestra do Projeto Pedagógico do Colégio, que defende a “excelência na construção do conhecimento e a exigência na formação do cidadão.”

2.3 Referenciais teóricos que norteiam o fazer pedagógico na Educação Infantil

Diante das mudanças que ocorreram nas políticas educacionais do país nos últimos anos, e que acabaram por definir a Educação infantil como integrante da Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, fez-se necessário, aos educadores, aprofundar alguns conceitos para que pudessem propor alternativas pedagógicas para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

O conceito de infância de hoje não é o mesmo que existia há algum tempo. A mudança na concepção de infância é o reflexo das mudanças que ocorreram nas formas de organizar a sociedade, nas mudanças nas relações de trabalho e também na forma como a família vem se organizando.

Áries (1981), pesquisador francês, em sua obra “História social da criança e da família”, aponta as várias transformações por que passou a concepção de infância e família. Seus estudos foram realizados através, principalmente, do exame de pinturas, artigos, diários e testamentos, inscrições em igrejas e pedras tumulares.

Ele afirma que, na idade Média, o sentimento de infância era praticamente inexistente. Enquanto era muito dependente do adulto, à criança era reservado apenas um sentimento de “paparicação”.

[...] as pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse, então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARÍES, 1981, p. 10).

A partir do final do século XVII, dá-se uma considerável mudança com a Revolução Industrial vindo modificar toda a estrutura social. O surgimento das fábricas fez com que os locais de trabalho e moradia se separassem, nascendo assim, a necessidade de se criar um espaço específico para garantir a guarda e a transmissão de valores e conhecimentos para as crianças. E eis que surge a “escola”. Era uma instituição voltada para a formação moral e religiosa, visando formar homens de caráter, racionais e honrados.

No final do século XVIII, surge um novo sentimento dos adultos em relação às crianças. “Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida.” (ARÍES, 1981, p. 12).

Durante o século XX, a escola tornou-se, então, cada vez mais um direito da criança. E agora, aquele ser que antes vivia no anonimato, paparicado, dependente total do adulto, torna-se um cidadão pleno de direitos.

Há hoje uma preocupação crescente, com tudo o que está relacionado à infância. Há uma luta constante pelos seus direitos no que se refere à educação, saúde, segurança, para que de fato, a criança seja respeitada como “cidadã”.

Assim como o conceito de infância evoluiu, também a forma de educar as crianças para a vida em sociedade, evoluiu.

Charlot (1979, p. 113), em sua obra, apresenta a idéia que Platão tem de infância “[...] a infância é um momento no vir-a-ser individual da alma [...]”

Esta é a idéia da pedagogia chamada tradicional. Ela insiste em afirmar que a criança é um ser insuficientemente desenvolvido e inexperiente e encara com negatividade esta falta de acabamento da criança. Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida originalmente, por isso cabe à educação, por meio de intervenção do adulto, ensinar regras de vivência em sociedade e também mostrar modelos que devem seguir.

Charlot (1979, p. 119), referindo-se a essa idéia da pedagogia tradicional, diz que esta: “julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal.”

Enquanto a pedagogia tradicional concebia a criança como um ser que tem a sua natureza originalmente corrompida, a Pedagogia Nova, a partir de Rousseau, concebeu a natureza da criança como inocência original. Esse grande filósofo e educador, considerado um dos fundadores da Pedagogia Nova, “[...] dá uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança e insiste no desenvolvimento da criança, no fato de que a criança está em via de tornar-se, por caminhos próprios o que deve ser.” (CHARLOT, 1979, p. 121).

Vê-se então, que a partir de Rousseau, a infância ganhou em valorização, porém, a criança ainda continuou vista como um ser incapaz de convívio social, já que não raciocina e não julga suas ações e as ações dos outros.

Que tipo de educação é oferecido então, às crianças, nesta visão de infância que fica entre a natureza e a cultura?

Até aqui, percebe-se que, tanto na concepção da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, o tipo de educação oferecido foi uma educação voltada a preservá-la da corrupção social, ou melhor, salvaguardá-la das impurezas do mundo.

As idéias de Rousseau vieram, nesta época (1712/1778), beneficiar a educação das crianças pequenas e abrir caminhos para outros educadores proporem novos métodos de ensino para os “pequenos”. Em Oliveira (1996), os trabalhos de Pestalozzi, a partir das idéias de Rousseau, foram uma verdadeira revolução na educação infantil. Agora, o centro da educação deve ser o educando. Toda a ação pedagógica deve respeitar a capacidade individual de cada criança. Pestalozzi propunha para as crianças pequenas, atividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética e muitas atividades de linguagem oral e de contato com a natureza.

O discípulo de Pestalozzi, Froëbel, propôs que se criasse um modelo de instituição educacional chamado Kindergartens (jardim de infância), onde as crianças desabrochariam em um clima de amor, simpatia, encorajamento, como se fossem pequenas sementes em condições ambientais adequadas. No jardim de infância de Froëbel as atividades práticas seriam geradas nos interesses e desejos da criança, pois defendia que sua capacidade de descoberta e criatividade era inata.

A evolução na forma de educar as crianças também teve, em Maria Montessori, uma grande contribuição. Como médica, enfatizou o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil. Foi a criadora de muitos materiais para a exploração e desenvolvimento dos órgãos dos sentidos das crianças e criou também jogos alternativos para desenvolver os objetivos educacionais.

No Brasil, as primeiras idéias de Froëbel foram implantadas no final do século XIX e a exemplo de outros países, aqui também as instituições de educação infantil nasceram com caráter assistencialista, pautada na idéia de proteger, cuidar, amparar. Essas instituições passaram ainda por uma concepção de educação que tinha como objetivo prevenir o fracasso e a conseqüente reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Este panorama foi se modificando aos poucos e a Educação Infantil volta-se hoje à preocupação de preparar a criança para a vida em sociedade. Para educar a infância de hoje, é necessário elaborar um projeto que entenda a criança, como um ser histórico e social, com suas características e necessidades próprias em cada fase. È preciso escolher um caminho; porém, não esquecer que, se for preciso, pode-se pegar um atalho ou voltar ao ponto de partida, já que nada é definitivo e que sempre é preciso refletir a prática.

Historicamente, as instituições que se destinam ao cuidado de crianças pequenas, tanto no Brasil, quanto no exterior, sempre se caracterizam por algum tipo de proposta. Estas propostas em determinados momentos eram de caráter assistencialista, ou propunham preparar a criança para o primeiro grau, ensino fundamental hoje, ou ainda, compensar as carências no campo da alimentação, afetividade, saúde, etc...

Porém, a partir de 1980, fica muito forte a necessidade de definir as funções da Educação Infantil em todo o país. Nestes últimos 20 anos, é inegável o avanço que houve nesta área, fruto dos debates de educadores e estudiosos interessados por esse nível de ensino.

No entanto, ainda o termo “Proposta Pedagógica” vem sendo utilizado com diversos sentidos. Um documento do MEC, que traz definições de Maria Lúcia de A. Machado, esclarece que os termos proposta pedagógica, projeto pedagógico e projeto educativo têm sido utilizados com significados similares quando se refere à Educação Infantil. Mas a autora prefere adotar o termo “**Projeto educacional-pedagógico**” e o conceitua como o “conjunto de princípios e ações que regem o cotidiano das instituições”. (Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil – MEC, 1996, p. 16).

A autora justifica a opção por esse termo argumentando que a palavra “projeto” traz a idéia de um plano, de uma organização com determinada finalidade. Implica ainda a tomada de decisão, de posicionamento e opções levando em conta as condições apresentadas.

A referida autora ainda defende que o projeto educacional-pedagógico deve conter três planos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si. Estabelece que o primeiro plano deva ser de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas. Entrariam temas como: história da instituição, concepção de criança, etc.

No segundo plano, especificaria os procedimentos adotados em cada instituição (formas de organizar o trabalho, tempo, espaço, material, etc...). O último plano se ocuparia da ação cotidiana dos educadores junto aos grupos de crianças (seleção dos projetos, temas, atividades, etc.).

Nesse mesmo documento do MEC, Ana Maria Mello, ao tratar da questão da proposta pedagógica para a Educação Infantil, coloca-a em termos de **proposta psicopedagógica**. A autora parte do pressuposto de que, sendo a instituição de Educação infantil espaço privilegiado de educar e cuidar das crianças, deve ser melhor explicitada a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende. Diz ainda, que se deve fazer a opção por uma aprendizagem significativa.

Sonia Kramer, também no mencionado documento, apresenta sua colaboração, e afirma que não faz distinção entre proposta pedagógica e currículo. Defende o currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Por isso, para a autora, um currículo ou proposta pedagógica reunirá tanto as bases teóricas quanto às diretrizes práticas nela fundamentadas. Percebe-se então, que todas as concepções de proposta pedagógica vistas aqui são importantes, apesar de haver algumas diferenças entre uma conceituação e outra. O mais importante é que todas deixam clara a idéia de que tem de haver a preocupação em se fazer a contextualização histórico-social da proposta, porque ela está situada num tempo e num espaço determinado. Esse tempo e esse lugar determinados irão refletir concepções e valores que devem ser explicitados no documento.

Moreira (1995, p. 8 – 9), falando sobre as origens do currículo diz que “mesmo antes de se constituir em um objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar.”

Afirma, porém, que o surgimento desse novo campo de conhecimento pedagógico só aconteceu no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos. O grupo de educadores que deu início às teorias do currículo, tinha como preocupação planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e também fazer o controle para que o comportamento e o pensamento do aluno não se desviassem de metas e padrões estipulados.

Logicamente que essa concepção inicial de currículo foi modificada depois de ser criticada em face das mudanças ocorridas no mundo. A escola começou a ser pensada diferente já que não estava promovendo a ascensão social: era castradora, repressiva, violenta e irrelevante. Emerge assim, uma nova tendência de currículo, o currículo crítico.

O autor acima citado, afirma ainda que: “A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido.” (MOREIRA, 1995, p. 20).

Já Doll (1997, p. 75), analisando o paradigma pós-moderno do currículo, diz que:

O discurso passado e recente sobre o currículo, todavia, não prestou atenção à complexidade do pensamento humano; pelo contrário, adotou o paradigma comportamentalista [...] Assim, as atividades complexas que os homens realizam e as capacidades que eles possuem acima e além dos animais, ou num grau qualitativamente maior, foram desprezados ou negligenciados.

Isto quer dizer, segundo o autor, que as capacidades humanas não se desenvolvem, já que não se trabalha todo o seu potencial. O que se tem feito é treinar o indivíduo em atividades que foram previamente selecionadas. É preciso desenvolver as capacidades humanas que o autor cita como: intencionalidade, auto-organização e comunicação para que se tenha uma transformação efetiva na sociedade.

Uma outra visão interessante sobre o currículo é a evidenciada por Sacristán (1998, p. 15), que afirma:

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares.

Ao afirmar que o currículo é uma práxis, o autor revela que ele não pode ser um documento escrito e guardado como um objeto estático e “intocável”. Ele deve revelar a função que cada instituição tem em movimentos históricos e contextos diferentes. Assim, ele pode e deve sofrer as transformações que virão através das práticas educativas.

Para Coll (1998, p. 45), o currículo é o

[...] projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, e o quê, como e quando avaliar.

Este é um conceito amplo de currículo. Ele determina desde as intenções, do que ensinar, (conteúdos), quando ensinar (ordenação e seqüência do conteúdo); como ensinar (metodologia adequada). Considera, ainda, a avaliação como um elemento indispensável para assegurar se a ação pedagógica está correta e, caso contrário, fazer as correções.

Por sua vez, Costa (1999, p. 51), faz uma crítica ao currículo escolar dizendo que:

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para o projeto de sociedade.

Para essa autora, o currículo é construído para produzir o sujeito de acordo com o que se quer. Ele é intencional. Ainda afirma que:

[...] ele molda condutas de forma disciplinar, e o disciplinar diz respeito a disciplinaridade e disciplinarmente. Quando uma narrativa do currículo fala sobre

algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena. (COSTA,1999, p. 52).

Como se pode ver, então, há muitas formas de entender o que é o currículo. No entanto, mesmo diante das discussões entre os estudiosos do tema, pode-se dizer que o currículo é um conjunto de disciplinas e determinados conteúdos selecionados pela equipe de educadores para serem ensinados aos alunos. Em Coll, por exemplo, se traduz o currículo como um leque de informações sobre o que, quando e como ensinar e também como avaliar. Falta nesta perspectiva, porém, uma explicação: do por que ensinar e para que ensinar.

Em se tratando da Educação Infantil, como é o caso aqui, muitos estudiosos do tema vêm, desde o início da década de 90, se preocupando em discuti-lo e aprofundá-lo. Encontra-se em Machado, por exemplo, o currículo identificado com algo bem mais amplo do que lista de disciplinas ou atividades. Ela enfatiza que as atividades e os conteúdos selecionados devem vir articulados a uma série de hipóteses. Essas hipóteses é que são, então, o ponto de partida para as ações concretas no dia-a-dia da instituição. Para esta autora, o currículo na Educação Infantil se constituirá “[...] a partir de um conjunto de princípios e ações.” (MACHADO, 1993, p. 10).

De acordo com a seção anterior, sobre as propostas pedagógicas, essa autora, por considerar os termos “currículo” e “proposta pedagógica” incompletos para caracterizar as ações na Educação Infantil, prefere então adotar o termo “Projeto Educacional Pedagógico”.

Dentro desta idéia de Projeto Educacional Pedagógico, as ações devem estar apoiadas em princípios e concepções de infância, desenvolvimento, aprendizagem, ensino. Devem explicitar ainda a função da educação em geral e especificamente da instituição, o papel da família e dos profissionais, etc...

Pode-se dizer então, que a partir da evolução das políticas educacionais no país e no modo de conceber a infância, a educação infantil, as propostas pedagógicas e o currículo,

foram sendo definidas algumas alternativas curriculares e/ou propostas para encaminhar o processo educacional na Educação Infantil.

Com a contribuição de eminentes educadores do país, foram lançados dois documentos importantes, um em nível estadual e outro federal, que servem de guia para o trabalho na Educação Infantil.

2.3.1 A Proposta Curricular de Santa Catarina para a prática pedagógica na Educação Infantil

A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento que serve de guia para os educadores aprofundarem os conhecimentos pedagógicos. O servir de “guia” não significa que seja um único caminho, uma única direção a seguir. Muito pelo contrário, ele deve ser visto como um instrumento a mais para dar base e sustentação ao trabalho pedagógico.

O objetivo principal da Proposta é fundamentar a função pedagógica numa perspectiva histórico-social. Nessa perspectiva, a escola, o professor e o conhecimento devem contribuir para a formação de uma sociedade crítica.

A Proposta é o resultado de muitas discussões em torno de temas importantes na educação que, a partir da década de 80, ficaram mais fortes. Um desses temas é a reestruturação da escola pública gratuita e de qualidade para todos.

Por isso, os educadores de todo o estado, ligados à Secretaria de Educação, começaram o trabalho de elaboração da Proposta em 1988, que foi sistematizada em 1991. Alguns anos mais tarde, uma equipe multidisciplinar a revisou e incorporou novas contribuições teóricas ao texto, adequando-a ao contexto histórico atual. Sai assim, em 1998, a segunda versão da Proposta. Ela abrange toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, encontra-se uma concepção de Educação Infantil voltada para a preocupação de uma prática que leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e os processos que o grupo de crianças e adultos vivenciam. Para isso, é importante valorizar os conhecimentos que a criança traz, ampliá-los fazendo com que se tornem significativos e que, posteriormente, possam servir de base para atuação na sociedade de forma crítica e transformadora. Ainda, segundo a Proposta, é preciso que os educadores busquem ações objetivando:

“Promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança.”

“Promover a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar.”

“Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo.” (SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO, 1998, p. 22).

Como se pode perceber, a Proposta deixa clara a preocupação em consolidar um ensino de qualidade com a definição de uma Educação Infantil com finalidade pedagógica.

Por isso, é importante que o grupo de educadores discuta os fundamentos que irão nortear o fazer pedagógico. Essa discussão deve ser ampliada com o grupo de pais e a comunidade, pois, muitas vezes, os pais têm expectativas com relação à escola e estas não correspondem aos seus anseios. É preciso que se “afinem” os interesses e as expectativas dos pais aos interesses e expectativas da escola, para que se possa estabelecer os objetivos do plano de ação na instituição.

A proposta deixa claro também que a avaliação e a discussão constante do projeto institucional devem fazer parte do processo, caso contrário, pode tornar-se um documento sem importância que acabará engavetado.

Os fundamentos teóricos para uma prática crítica e transformadora na Educação Infantil que leva à ampliação do conhecimento, consolidando um ensino de qualidade, foram resgatados na concepção histórico-social do desenvolvimento humano.

Vygotsky e Wallon, dois expoentes do estudo do desenvolvimento humano, que se dedicaram a pesquisar o processo de formação das funções psicológicas superiores, fornecem uma grande e fundamental contribuição para se entender como acontece a construção do conhecimento pela criança, e como esta desenvolve sua inteligência.

Em contraposição às concepções que situam o desenvolvimento a partir de uma perspectiva individual, o enfoque sócio-interacionista de Vygotsky e Wallon diz que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, através da apropriação dos elementos sócio-histórico-culturais. A formação de novas e mais complexas funções mentais (a partir das estruturas orgânicas elementares) dependerão da natureza da experiência social a que a criança está exposta. Ou seja, quanto mais a criança interage com os objetos e com os outros, mais se apropria de mediações simbólicas. Nessa perspectiva, o interessante na prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos é elaborar uma proposta de trabalho que permita à criança explorar e interagir no meio onde está inserida. Nessa abordagem, o professor deve assumir o papel de sistematizador dos conteúdos. Deve permitir também, que as crianças utilizem as mais diferentes linguagens e exercitem a capacidade de formular e verificar suas hipóteses sobre aquilo que querem desvelar.

Certamente, a Proposta Curricular traz um pano de fundo com grandes possibilidades de montar um cenário no qual se consolidará uma prática educacional-pedagógica. Essa prática deverá levar em consideração todos os processos de elaboração de conhecimento e sua inter-relação com a imitação e a representação, o desenho, o jogo simbólico, a linguagem, o outro e as interações.

2.3.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN (1998), foi coordenado e elaborado pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação e da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI). É uma coleção de três volumes, assim organizados:

- Um documento introdutório – Neste documento é apresentada uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Situa e fundamenta as concepções de criança, de educação, da instituição e do profissional que foram o ponto de partida para definir quais os objetivos gerais da Educação infantil. (cf. Referências, p. 98, Volume I).

- Um volume referindo-se ao âmbito de experiências da Formação Pessoal e Social. Neste documento o eixo de trabalho vem favorecer os processos de construção da identidade e autonomia. (cf. Referências, Vol. II).

- O último volume está relacionado ao âmbito de experiência – Conhecimento de Mundo. Está orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos do conhecimento. Este documento está dividido em seis áreas do conhecimento, a saber:

- Movimento.
- Música.
- Artes Visuais.
- Linguagem Oral.
- Natureza Oral.
- Natureza e Sociedade.
- Matemática (cf. Referências, Vol. III).

O conjunto destes volumes objetivou dar uma contribuição para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ele pode ser assim um guia para o planejamento e como diz Machado (1996), “contribuir para a construção do Projeto-Educacional-Pedagógico” na instituição educacional.

Esse documento, como bem diz o nome, é uma Referência Nacional e não tem caráter obrigatório. Entende-se que visa a proporcionar subsídios teóricos para que o educador/professor que atua nesse nível de ensino, dê mais qualidade ao atendimento na instituição. Acredita-se, ainda, que o documento pode servir como suporte e que cada estado, distrito ou município pode adequá-lo às suas realidades.

Pode-se afirmar isso com base em uma reflexão feita por Palhares e Martinez:

Corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este: por um lado, ele pode ser uma “camisa de força” – se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCN/Infantil torna-se um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza. Por outro lado, a distância entre o “ideal” e o real, pode levar a um engavetamento do projeto por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena [...]. (*apud* FARIA, 1999, p. 15).

A leitura crítica deste documento, então, faz-se necessária. Não se pode utilizá-lo como uma “camisa de força”, mas também não precisa ser engavetado. É possível, a partir da reflexão do documento, traçar uma diretriz que possa estar, o máximo possível, de acordo com a realidade.

Os três volumes são excessivamente extensos e exigem do educador conhecimentos prévios dos vários temas abordados, pois há momentos em que se simplifica demais os assuntos abordados e em outros, a complexidade é maior.

A importância que este documento tem, acredita-se, é de possibilitar às instituições mais um referencial a ser analisado e comparado com a proposta já existente. As pesquisas realizadas no Brasil na área da educação infantil apontam que todas as instituições atuam baseadas em alguma proposta. Por isso:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolares ou diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (RCN PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Vol. I, p. 14).

2.4 Propostas Pedagógicas: da teoria à ação

A construção de uma proposta pedagógica requer estudo aprofundado sobre as concepções de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem, pois, sem esses conhecimentos, é praticamente impossível delinear o trabalho pedagógico. A forma como o homem constrói seu conhecimento, como compreende o mundo à sua volta, enfim, como age na natureza transformando-a e assim, transformando-se também, são pontos de partida importantes para a elaboração de propostas que contribuam para uma educação infantil com mais qualidade.

As propostas que seguem, resultaram de muitas pesquisas, investigações e experiências de seus autores.

2.4.1 Proposta Pedagógica por Temas Geradores: Kramer

Inicialmente apresentar-se-á uma visão rápida sobre a Proposta de trabalho com Temas Geradores, encabeçadas por Sonia Kramer e colaboradores, que foi uma das bases para a construção da Proposta Pedagógica do Colégio Dehon.

Os autores buscam inicialmente na história da educação, na sociologia, na antropologia e na psicologia, os fundamentos para delinear a proposta. Em seguida,

explicitam as principais teorias e tendências⁶ pedagógicas que eram predominantes até então.

São elas:

1 - **A Tendência Romântica** – “A pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora é a jardineira – A educação deve favorecer o desenvolvimento natural.” (KRAMER, 1991, p. 25). Nasce a partir do surgimento da Educação Infantil no século XVIII em meio ao movimento **Escolanovista** que vinha questionando e contrariando alguns princípios da Escola Tradicional. Seus principais representantes são: Froëbel, Decroly e Montessori.

2 - **A Tendência Cognitiva** – “A criança é o sujeito que pensa, e a pré-escola é o lugar de tornar as crianças inteligentes – a educação deve favorecer o desenvolvimento Cognitivo.”

⁶ As tendências citadas estão em Kramer (1991, p. 23 – 38).

(KRAMER, 1991, p. 28). Essa tendência tem Piaget (1896 – 1980) e seus discípulos como principais representantes. Ao investigar o processo de construção do conhecimento pela criança, ele fornece uma grandiosa contribuição para o delineamento de várias propostas pedagógicas no Brasil.

3 – **A Tendência Crítica** – “A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis – A educação deve favorecer a transformação do contexto social.” (KRAMER, 1991, p. 33). Um dos educadores que mais influenciou esta tendência foi Celestin Freinet (1896-1966). Crítico da escola tradicional e das escolas novas, influenciado por Rousseau, Pestalozzi e Ferrire, criou, na França, o movimento da Escola Moderna.

Ao analisar as principais tendências e concepções, Kramer e seus colaboradores deixam claro que todas trouxeram importantes contribuições, porém a que mais influenciou o

trabalho foi a pedagogia de Freinet, caracterizando assim, a proposta como de tendência crítica. Por isso é que colocam como objetivos para a Pré-escola já nesta época:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do auto-conceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania. (KRAMER, 1991, p. 47).

Para o alcance desses objetivos foi necessário organizar o “currículo” e definir as “metodologias de trabalho”. Surge então a idéia dos “Temas Geradores de Atividades Pedagógicas” que

Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem ainda, um clima de trabalho conjunto e cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. (KRAMER, 1991, p. 50).

Reforçando o que já foi dito antes, a contribuição desta proposta foi muito importante, pois se estava vivenciando um momento de busca incessante por um fazer pedagógico eficiente na Educação Infantil.

A pergunta para a qual todos os educadores, ao menos dessa área, buscavam resposta nesse momento era: “Para que serve a Pré-Escola?” A proposta de Sonia Kramer vem, pelo menos nesse momento, ajudar a responder esse problema.

Explicando melhor a organização curricular e a metodologia de trabalho, dir-se-ia que o currículo foi definido especificamente para a realização de atividades significativas com objetivos claros e que atendessem aos interesses e necessidades das crianças. São privilegiados também os aspectos de ordem cultural e social, com relação à metodologia, ou seja, a forma como a proposta se concretizará na sala de aula, acontecerá através de “Temas Geradores”.

A proposta de Sonia Kramer foi, neste trabalho, comparada com a proposta de “Projetos”, surgida no norte da Itália.

2.4.2 A Proposta Pedagógica do Colégio Dehon

O Colégio Dehon, desde que iniciou o ensino de Pré-escola (Educação Infantil), vem mantendo uma leitura crítica e construtiva da sua práxis.

Com a construção do Projeto Político Pedagógico, a partir de 1993, delineou algumas diretrizes a serem dadas ao processo educativo em todos os níveis. O Projeto Político Pedagógico explicita alguns princípios educacionais que são os norteadores de sua prática e também, as concepções de Mundo, de Homem, de Sociedade, de Educação, de Escola, de Cultura (Colégio Dehon, Proposta de Projeto Pedagógico, 2002).

Assim, foi pensada, preparada e implementada gradativamente a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, orientada numa linha sócio-interacionista; na qual a partir de temas geradores integram-se as áreas do conhecimento eliminando a fragmentação da aprendizagem, facilitando a visão total e tornando o ensino mais dinâmico e criativo.

Essa proposta originou-se, conforme já mencionado, a partir das idéias de Sonia Kramer e da Proposta Curricular de Santa Catarina e direciona os trabalhos pedagógicos na Educação Infantil do Colégio Dehon até os dias atuais.

Construção da Proposta:

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Dehon foi construída a partir da discussão e reflexão durante alguns anos, pelos professores e equipe dirigente, sobre a necessidade de haver uma diretriz, um norteamento que desse base e sustentação para um fazer educativo consistente na educação de crianças de 2 a 6 anos.

As longas horas de estudo e discussão resultaram em uma proposta para crianças de 2 a 6 anos, distribuídas de acordo com a idade, em 4 níveis: Maternal (2 a 3 anos), I Infantil (3 a 4 anos), II Infantil (4 a 5 anos) e III Infantil (5 a 6 anos).

Na proposta, estão contidos os objetivos, os conteúdos e a metodologia de trabalho.

Objetivos:

Conforme o documento da Proposta, “A Educação Infantil do Colégio Dehon pretende oferecer à criança um ensino de qualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social.”

Conteúdos:

Na Proposta, é dada relevância ao conhecimento, que deve ser trabalhado a partir da realidade concreta da criança e também do conhecimento que ela já possui. Assim, este conhecimento passa a ser o ponto de partida para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos.

Os conhecimentos que são propostos, estão organizados numa seqüência gradual de dificuldades para os quatro níveis (maternal, I infantil, II infantil e III infantil) e distribuídos em quatro áreas do conhecimento, a saber:

- Comunicação e Expressão,
 - Linguagem Oral
 - Linguagem Gráfica
 - Linguagem Plástica
 - Linguagem Sonora e Corporal
 - Educação Física e Recreação

Na área de comunicação e expressão estão englobadas:

- Matemática
- Ciências Naturais
- Ciências Sociais

O Método de Ensino

• Planejamento:

O Planejamento, nessa Proposta, pretende superar a fragmentação do conhecimento. Por isso, sugere uma metodologia que permite a integração das diferentes áreas do conhecimento. Então, os conteúdos propostos são organizados e trabalhados em torno de temas. Os temas, dessa forma, são os elos que se ligam a cada atividade proposta. São eles que possibilitam a articulação dos conteúdos através de atividades significativas para as crianças.

O plano de ensino é discutido e elaborado, em conjunto pela Coordenadora e pelos professores da Educação Infantil. Alguns itens do planejamento são comuns para todos os níveis, como: o tema, o tempo de duração e as áreas de estudo. Porém, os conteúdos são adaptados às turmas que, como vimos, têm seu programa de conteúdos diferenciados, em termos de aprofundamento e complexidade.

Partindo deste plano maior, é elaborado um plano semanal pelo professor. É nas atividades desenvolvidas no dia-a-dia com as crianças que fica evidente a integração das áreas do conhecimento em torno do tema.

A duração dos temas varia de acordo com o interesse das crianças e com as possibilidades de sua exploração. Os temas podem surgir de acontecimentos –Olimpíadas, Copa, ... –, de datas comemorativas – dia dos Pais, dia das Mães, dia das Crianças, ... –, de fatos do mundo natural e social, e outros.

• Execução:

A Proposta concretiza-se, dia a dia, na prática pedagógica. É utilizado na prática diária o paradigma sócio-interacionista, pois os professores entendem a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, em que experiências anteriores servem de base para novas construções e que estas dependem das relações que se estabelecem com o meio. Nesse processo, o professor é um mediador competente entre a criança e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem que provoque desafio intelectual levando a criança a pensar com competência. A proposta coloca o professor no papel de interlocutor, que assinala, salienta, coordena e orienta.

- Avaliação:

É através da avaliação, considerada parte essencial e integrante dessa proposta, que é analisada e repensada a caminhada na direção dos objetivos propostos.

O objetivo principal da avaliação é aperfeiçoar a prática pedagógica. Por isso, periodicamente, são realizadas discussões com os professores. Nesses momentos é que se avalia o trabalho desenvolvido. Os resultados da avaliação fornecem subsídios para a consolidação ou transformação da caminhada pedagógica.

Através do método de observação, as crianças são avaliadas dia a dia nas atividades escolares. As observações são registradas em uma ficha de acompanhamento individual. No final do semestre, os pais são comunicados sobre os resultados da avaliação através de um boletim que lhes é entregue.

A avaliação do desenvolvimento do aluno, do trabalho do professor e da própria escola é vista como um processo contínuo, com o intuito de, através da análise e discussão com as pessoas envolvidas, consolidar a Proposta ou realizar as transformações necessárias.

Após terem sido explicitadas as Propostas em questão neste trabalho, apresentar-se-á a seguir a trajetória metodológica de trabalho, percorrida.

2.4.3 Proposta por Projetos de Reggio Emilia

A organização das atividades em “Projetos” surgiu no ano de 1970, segundo a obra “As cem linguagens da criança”. (EDWARDS GANDINI e FORMAN, 1999) prefaciada por Houvard Gardner, que foi influenciada pelas idéias de pensadores e educadores como: Dewey, Vygotsky, Erik Eriksom, Piaget, Freinet e outros.

A abordagem italiana, segundo um artigo publicado na Revista Nova Escola, Junho/Julho 2002, p. 52, é um “modelo que serviu de inspiração para a Educação infantil de países de realidades bem diversas como Suécia e Senegal, Dinamarca e Nova Zelândia, Espanha e Estados Unidos, entre outros.”

Na obra “As Cem Linguagens da Criança” Gardner (1999), assim se expressa:

Como um educador americano, não posso evitar a surpresa por certos paradoxos. Na América, orgulhamo-nos do foco sobre as crianças e, contudo, não prestamos atenção suficiente ao que elas estão realmente expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita freqüência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar, somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a afluência de outros.

Há alguns princípios nesta abordagem que chamam a atenção e, por isso, podem provocar curiosidade e uma grande vontade de se lançar a uma nova experiência. Não há, por exemplo, a existência de um currículo pré-estabelecido; portanto, o tempo não é dividido por disciplinas ou atividades como nas propostas predominantes no Brasil.

A forma de ensinar é tão peculiar que há mais ou menos 10 anos foi considerada a melhor do mundo. Segundo o educador italiano Loris Malaguzzi, que sistematizou essa

abordagem, não há uma teoria ou método que possa ser apontado como o que mais influenciou essa tendência. Todas as idéias e teorias voltadas à educação e às neurociências contribuíram para que a abordagem desse certo.

Utiliza-se o termo “trabalho em projetos” para referir-se a estudo em profundidade sobre determinados tópicos. Esse trabalho visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. As crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Os autores presumem que isso aumenta a confiança das crianças em seus poderes intelectuais e reforça sua disposição para continuar aprendendo.

Defende-se que a escolha dos temas dos projetos devem surgir sempre a partir da curiosidade e dos questionamentos das crianças. Ou seja, a partir da indagação de tudo o que a criança observa a sua volta enquanto brinca, passeia ou conversa com os amigos.

Isso equivale a dizer que o professor tem de estar atento às falas das crianças e registrar todos os questionamentos, para, a partir daí, encaminhar o “Projeto de Estudo”. Diferentemente da Proposta de “Tema”, na abordagem de “Projetos”, a criança é a “protagonista”, e é em torno do que ela está pensando, sentindo, desejando e questionando que se encaminha o processo.

Os idealizadores dessa abordagem deixam claro, ao defender esse princípio, que não se trata da idéia de deixar os alunos soltos, de confiar no espontaneísmo, que aprendam por si próprios. Trata-se, antes de mais nada, de criar uma situação que os estimule a tomar decisões, analisar, refletir, debater, arriscar hipóteses, constatar, buscar informações, isto é, pensar sendo guiados pelo professor.

Um outro princípio interessante é a importância que se dá às produções dos alunos. Eles não levam os trabalhos que produzem somente para casa onde serão mostrados

aos familiares. Tudo o que é produzido pelos alunos individual ou coletivamente é exposto na escola, na comunidade, no comércio local para decorar as vitrines. Os pais são convidados a verem estas exposições, a tirarem fotografias, a documentarem. Os alunos de outras escolas e de outras turmas também visitam as exposições. Nesse momento, então, acontece a socialização do conhecimento de forma ampla, além da escola e das famílias dos alunos.

Para conduzir o Projeto, não existe uma única maneira, um único modo que seja considerado o mais correto. Segundo a abordagem italiana, existem alguns princípios gerais e diretrizes que podem conduzir o trabalho:

1 – ênfase sobre o desenvolvimento de um sentimento de “nós” tanto entre os adultos quanto entre as crianças. Aqui, o relevante, é que ninguém decide o projeto sozinho, nem as crianças, nem a equipe. Tudo é decidido em conjunto.

2 - Iniciar o projeto com uma exploração gráfica e verbal. Através da fala ou do desenho, a criança pode ir dando pistas sobre o que está interessada em estudar. O professor deve estar atento a essas pistas e ir “provocando” as crianças com perguntas, até que consigam, juntos, decidir o tema.

3 – Desenvolver todo o projeto sempre baseado nas questões, comentários e interesses das crianças. Aqui a criança vai dando a “pista” e o professor vai sistematizando o conhecimento.

4 – Oferecer bastante tempo para que as crianças surjam com suas próprias indagações e suas próprias soluções. Não se dá a resposta pronta. A criança é desafiada a descobrir e o professor vai acompanhando e colaborando nesse processo.

5 – Levar o conhecimento e a experiência das crianças a outras crianças na escola e compartilhar a experiência do projeto com outros adultos.

E a avaliação nessa proposta, como é que acontece?

A avaliação faz parte de todo o processo. A cada dia, vai-se recapitulando o que já se aprendeu no dia anterior, reconstituindo os diálogos, as histórias, enfim, através da conversação vão sendo reforçados os conceitos com as crianças.

O projeto oferece a possibilidade de avaliar a aprendizagem através das mudanças que se observam, no entendimento que as crianças adquirem dos conceitos de tudo que as rodeia (das vivências em grupo, das normas sociais, da natureza, da cultura, etc...), e ainda, na forma como evoluíram as idéias para elaborar novos questionamentos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com um grupo de 14 crianças, dos sexos masculino e feminino, na faixa etária compreendida entre 3 e 4 anos de idade, que freqüentavam o I Infantil, turno vespertino, no ano de 2001, cuja professora era a própria pesquisadora.

A investigação ocorreu dentro da abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso. O estudo de caso aqui se justifica segundo Triviños (1992, p. 110): “Estes estudos têm

por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade.”. Na mesma obra, o autor afirma que no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda, não se podendo generalizá-los. Ressalta, porém, que o valor deste tipo de estudo é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Rauen (2002, p. 210), faz uma definição semelhante, afirmando que “Há estudo de caso quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. [...] é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento.” Também para esse autor o estudo de algo pelo seu valor intrínseco implica valorizá-lo em sua unicidade e não para ser generalizado.

O tipo de estudo de caso aqui considerado mais adequado foi o comparativo, que, também de acordo com Triviños (1992, p. 136), permite “[...] estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos [...] enriquece a pesquisa qualitativa, especialmente se ele se realiza na perspectiva histórico-estrutural.” Foram, portanto, nesta pesquisa, aplicadas duas propostas diferentes no grupo para estabelecer comparações sobre o grau de interesse/participação/motivação das crianças, a sua criatividade, as possibilidades de valorizar os conhecimentos trazidos por elas, a interação em classe e outros aspectos observados durante a experiência.

Pode-se também dizer que o estudo de caso aqui realizado, além de ser comparativo, é também observacional (a técnica de coleta de informações mais importante é a observação participante⁷), uma vez que o maior instrumento utilizado foi a observação participante e assistemática, cujos registros foram feitos durante os trabalhos.

Outras formas de levantar os dados necessários foram os registros diários do encaminhamento de algumas atividades do Tema e do Projeto, e as anotações de depoimentos

de pais, de professores e de alunos de outras turmas, tomados espontaneamente (entrevista oral), sem um roteiro prévio, ou seja, não-diretiva.

O objetivo de registrar os depoimentos espontâneos foi justamente para saber o que as crianças estavam comentando em casa com os pais. De acordo com o número de comentários registrados a respeito de uma abordagem e outra, tornou-se possível a aproximação de um dado conclusivo a respeito da participação e do interesse dos alunos. As perguntas e os comentários de outros professores e alunos das outras séries (1ª a 4ª série do ensino fundamental) sobre o projeto, também foram muito relevantes.

⁷ Triviños, 1992, p. 135.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após as considerações teóricas tornadas possíveis através da revisão bibliográfica, iniciou-se a parte prática desta dissertação.

O pedido e a justificativa para solicitar a autorização da realização da pesquisa que foram encaminhados à Direção do Colégio Dehon e à Coordenação da Educação Infantil encontram-se no anexo A deste trabalho.

A experiência consistiu em iniciar o ano trabalhando com um Tema pré-estabelecido, num prazo pré-determinado, conforme já se faz no Colégio Dehon. Ao término dessa etapa, iniciou-se, para fins de comparação, o trabalho com um Projeto, baseado na abordagem italiana de Reggio Emilia.

Por meio dessa investigação tornou-se possível analisar com mais profundidade as características das duas propostas.

Foi possível verificar também, através do comportamento dos alunos, das falas, do interesse e do envolvimento, em que abordagem fica mais fácil de aproveitar os conhecimentos trazidos por eles do meio social onde vivem, além de observar outros aspectos que se mostraram importantes.

A experiência com Tema Gerador que foi observada e descrita partiu do primeiro tema do ano que foi trabalhado com o grupo. A inserção do primeiro tema estudado pelas crianças foi a partida para a pesquisa. Concluído o estudo do tema e feitas todas as observações e os registros, partiu-se para a elaboração do Projeto.

A experiência com a metodologia de Projetos da abordagem italiana foi adaptada à realidade na qual estava inserido o grupo participante do projeto, uma vez que não seria possível fazer toda a alteração estrutural do ambiente e de recursos humanos encontrados nas escolas de Reggio Emilia. Isto se justifica, pois a idéia foi testar uma nova abordagem pedagógica, sem contudo, importar uma tendência, um modelo tal qual ele se apresenta. Tratou-se, antes de tudo, de usar certos princípios e também algumas idéias sugeridas pela abordagem de Reggio, que não estão contempladas na abordagem de Temas, para que

viessem servir de parâmetros comparativos entre uma abordagem e outra, tentando assim, abrir perspectivas para a construção de novas propostas e/ou melhoria da abordagem atual.

A análise dos dados foi realizada levando-se em conta a intensidade com que surgiram (ou não) comportamentos que fossem ao encontro dos itens que foram comparados, já explicitados no capítulo, sendo eles aqui novamente enumerados: a) participação/motivação/interesse/atenção; b) conhecimento prévio; c) interação; d) criatividade.

É importante esclarecer que, embora não estivessem presentes nos objetivos iniciais deste trabalho, alguns aspectos surgidos no decorrer da experiência de campo mereceram atenção, uma vez que, segundo Triviños (1992, p. 131), o “[...] relatório final [...] existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados.”

4.1 Aspectos que serão comparados entre as duas propostas

Conforme os objetivos propostos neste trabalho, há a intenção de realizar uma análise comparativa entre as duas propostas pedagógicas mencionadas. Para possibilitar esta análise, faz-se necessário um mínimo de entendimento prévio dos aspectos que serão abordados. Por isso, eles aparecem aqui enumerados e explicitados:

a) Participação/motivação/interesse/atenção

Esses termos aparecem juntos neste trabalho por apresentarem ligação entre si. A atenção, tal como é entendida por Vygotsky, segundo Oliveira (1998), é inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos e vai sendo gradualmente submetida a processos de controle voluntário. Nas atividades do sujeito com o meio, ocorre um processo de seleção das informações com as quais vai interagir. O bebê humano nasce com mecanismos de atenção

involuntária⁸: ruídos fortes, mudanças no ambiente, objetos em movimento, chamam a atenção de uma criança. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo torna-se capaz de dirigir voluntariamente sua atenção para elementos do ambiente que ele considere relevantes. Assim, uma criança concentra sua atenção na construção de um carrinho, “desligando-se” do barulho da televisão ou dos irmãos conversando.

Segundo Witter (1984), a atenção precisa estar presente em situações em que alguma resposta nova deve ser aprendida ou em que uma resposta anteriormente aprendida deve ser ativada. Ela é fundamental, tanto em situações simples como complexas.

A autora acredita que é importante oferecer treino de atenção visando ao estabelecimento de controle da resposta mais relevante para uma dada aprendizagem posterior. Para tanto, além de garantir condições para a aprendizagem de atenção, é necessário manter o “estar atento”. Tarefas monótonas, muito fáceis ou difíceis, rotineiras, requerem reforços constantes para garantir a manutenção da atenção. Torna-se necessário ainda planejar e organizar o ambiente de sala de aula, reduzindo a presença de estímulos, competindo pela atenção do aluno. Neste sentido, Witter recomenda não inundar a sala de aula com decorações

⁸ Eles continuam presentes no adulto. Movimentos bruscos ou ruídos fortes continuam despertando a atenção do indivíduo. que podem levar à distração. Quando um estímulo for considerado relevante para a motivação, só deve ser introduzido no momento adequado.

Para, no entanto, se “ganhar” a atenção e o interesse do aluno, que se converterão em participação ativa, é preciso que ele esteja motivado, tanto que, embora não haja uma concepção universalmente aceita entre os psicólogos sobre motivação, Piletti (1996, p. 64) afirma que:

Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender um certo assunto, em resolver um dado problema, etc.

Segundo Mouly, citado por Piletti (1996), se resumem em três as funções mais importantes dos motivos:

- Ativam o organismo: os motivos levam o indivíduo a uma atividade, na tentativa de satisfazer suas necessidades, que por sua vez geram tensão, desequilíbrio. Os motivos mantêm o organismo ativo até que a necessidade seja satisfeita e a tensão desapareça.

- Dirigem o comportamento para um objetivo: o comportamento do indivíduo é dirigido para o objetivo mais adequado para satisfazer a necessidade. Na sala de aula, não é suficiente que os alunos participem de várias atividades dispersas, sem sentido. É necessário que elas sejam orientadas para objetivos que satisfaçam necessidades individuais.

- Selecionam e acentuam a resposta correta: as respostas que conduzem à satisfação das necessidades serão aprendidas, mantidas e provavelmente repetidas quando uma situação semelhante se apresentar.

Nas palavras de Witter (1984), qualquer atividade a ser aprendida poderá ser afetada pela motivação. O operário que tem perspectivas de avanço na hierarquia da indústria estará mais motivado para a aprendizagem de novas habilidades. A criança que vive em um ambiente de bons leitores estará mais motivada para a leitura do que outra que vive em lar desprivilegiado quanto a esse aspecto. Assim, a relação motivação-aprendizagem não se limita a situações acadêmicas, mas se estende às várias situações nas quais se espera ocorrer aprendizagem ou manutenção de respostas aprendidas.

Os problemas de motivação, segundo a mesma autora, vão além do âmbito escolar e neste alcançaram todas as faixas de escolaridade. Além disso, não se referem só aos alunos, mas podem atingir o supervisor, o orientador educacional, o psicólogo escolar, o diretor e os professores.

É freqüente falar sobre a falta de motivação dos professores, e isso transparece em sua resistência para aceitar inovações, em assumir novos papéis e em sua visão a respeito da escola, do sistema escolar e da sociedade na qual a escola estará inserida.

Considerando-se a relevância do professor como elemento motivador para o aluno, contar com um docente motivado é também garantir melhoria nas condições ambientais que asseguram motivação para aprendizagem por parte do aluno.

Esta afirmação é justificada por ser o professor o responsável pelo arranjo de contingências reforçadoras para o aluno. É ele quem seleciona os estímulos (decoreção de salas, material didático, etc.) e as referências ao comportamento do aluno (elogio, informação de acerto, nova tarefa...). Assim, é o principal responsável pelo arranjo de condições que motivem o aluno a aprender e torne a própria aprendizagem de novas respostas nova fonte de motivação.

Witter (1984) prossegue apontando para um aspecto polêmico quando se fala em motivação: o das dimensões extrínsecas e intrínsecas. Para ela, uma conceituação aceitável é a de que a *motivação intrínseca* é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio reforço, a tarefa é feita porque é agradável, sendo realizada por ela própria. A *motivação extrínseca* ocorre quando a aprendizagem é concretizada para atender a um outro propósito, por exemplo, passar no exame. A aprendizagem baseada na motivação extrínseca tende a deteriorar-se quando esteja atingido o alvo. Na intrínseca, tende a manter-se constante.

Para a autora, no entanto, essa distinção é desnecessária, uma vez que, nas situações de aprendizagem (na escola e fora dela), os dois tipos de motivação estão presentes. Quando são empregadas operações para obter motivação, mesmo partindo do tipo extrínseco, espera-se chegar à intrínseca. Assim, a criança que estuda para agradar aos pais ou a professora poderá fazê-lo pelo prazer de aprender. Isto dependerá de variáveis que facilitem

tal mudança, tais como: materiais de ensino, interação professor-aluno, conteúdo e características peculiares de cada disciplina, tudo em conexão com as características do próprio aluno.

De acordo com Harper, Babette e outros, mencionados por Piletti (1996), o professor pode então utilizar alguns princípios para motivar e despertar o interesse dos alunos.

- Atrair a atenção do aluno para o que está sendo estudado, usando recursos variados, dando exemplos, aguçando a curiosidade da criança com questões e problemas.

- Possibilitar a cada aluno estabelecer e alcançar os próprios objetivos. Na medida em que a escola der a cada um a possibilidade de se desenvolver em direção a seus objetivos particulares, o interesse será maior.

- Criar condições para que os alunos avaliem constantemente se estão conseguindo alcançar seus objetivos. Nesse ponto, os comentários do professor sobre os avanços dos alunos são bastante positivos.

- Possibilitar discussões e debates, pois essas atividades podem contribuir para despertar o interesse dos alunos. Quando o aluno é obrigado a ficar muito tempo em silêncio, cai na distração e no devaneio.

b) Conhecimento prévio

Um dos objetivos nesta pesquisa é estudar qual das duas propostas “aproveita” melhor o conhecimento que as crianças já possuem.

A esse respeito, Perrenoud (2000), afirma que a escola não constrói a partir do zero, e o aprendiz não é uma mente vazia. Ele sabe muitas coisas, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas. Muitas vezes, porém, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes.

A pedagogia tradicional, diz o autor, às vezes usa esses fragmentos de conhecimento como pontos de apoio, mas o professor transmite, ao menos implicitamente, a seguinte mensagem: “Esqueçam o que vocês sabem, desconfiem do senso comum e do que lhes contaram e escutem-me, pois vou dizer-lhes como as coisas acontecem realmente.”

Na perspectiva que valoriza a construção do aluno, Miras (1998) pontua que a aprendizagem de um novo conteúdo é produto de uma atividade mental realizada pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora à sua estrutura mental os significados e representações relativos ao novo conteúdo. Sendo assim, essa atividade não pode ser realizada partindo do nada. A possibilidade de aprender passa pela possibilidade de “entrar em contato” com o novo conhecimento. Graças ao que já sabe, o aluno pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuir-lhe um primeiro nível de significado e sentido e iniciar o processo de aprendizagem. São os conhecimentos prévios os fundamentos da construção de novos significados. Uma aprendizagem é mais significativa quando o aluno for capaz de estabelecer mais relações entre o que já conhece e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

Nessa visão, o aluno pode apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes e/ou pertinentes, mais ou menos adequados em relação ao conteúdo. De qualquer forma, é possível afirmar que sempre podem existir conhecimentos prévios do novo conteúdo a ser aprendido, pois, de outro modo, não seria possível atribuir um significado inicial ao novo conhecimento. Só graças a esta base é possível continuar aprendendo.

Estudiosos como Vygotsky e Luria (1998) afirmaram que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola e qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta no meio escolar tem sempre uma história prévia. Concordam com eles Ferreiro e Teberosky (1991), para quem a escola precisa considerar o caminho já

percorrido pela criança e não “começar tudo de novo” a cada ano ou unidade, numa rotina que subestima a capacidade da criança.

Retorna-se aqui a Perrenoud (2000), para quem trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-los se expressarem, para depois desvalorizá-los. O importante é dar-lhes direitos na aula, interessar-se por essas representações, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência e não se surpreender se elas surgirem novamente, quando já pareciam ultrapassadas. Deve-se, então, abrir um espaço de discussão, não censurar imediatamente os raciocínios espontâneos, considerando-os errôneos.

O professor que trabalha partindo das representações dos alunos, prossegue o referido autor, tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, tenta colocar-se no lugar dos aprendizes. Porém, para imaginar o conhecimento já construído na mente do aluno, não basta que os professores tenham a memória de suas próprias aprendizagens. É preciso trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos a serem ensinados. A competência do professor, então, é essencialmente didática: ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos sem se fechar nelas, a encontrar uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

Assim, a ação do professor deve estar calcada no respeito ao pensamento da criança, em procurar conhecer as hipóteses dos alunos e levá-las em conta nas atividades pedagógicas.

c) Interação

Há ainda, segundo Perrenoud (2000), na relação pedagógica, atitudes autoritárias, quando o professor tenta “proteger-se” estabelecendo relações formais, frias e distantes: “Não

estou aqui para gostar de vocês e não lhes peço que gostem de mim. Temos um contrato de trabalho a respeitar, nada mais.”

Porém, na prática, as coisas não ocorrem assim: a maior parte dos alunos tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoa única. Os alunos não querem ser um número em uma sala que tem um número.

Nesse sentido, Machado (1996) afirma que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Seu ingresso em uma instituição educativa o colocará em situações de interação distantes das que vive com a família: irá compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, conviver com ritmos diferentes dos seus e participar de um novo universo de ações e relações com outras crianças e adultos.

Sem a presença de parceiros – indivíduos que se unem em torno de objetivos comuns, dispostos a trocar algo entre si, realizando juntos e ao mesmo tempo uma atividade na qual o movimento de dar e receber são permanentes entre os envolvidos – a aprendizagem não é possível, porque o conhecimento passa, necessariamente pela mediação do outro. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” (VYGOTSKY, 1989 *apud* MACHADO, 1996, p. 30).

Machado (1996) explica que esta “outra pessoa” pode ser um colega mais experiente, um professor, ou outro adulto. Mesmo quando o conhecimento ocorre pela experiência direta da criança no meio físico e social, o “outro” se faz presente sob a forma de tradição, hábito, normas ou valores. A cultura estará então mediando a situação de interação.

Entretanto, prossegue a autora, nem sempre o contato entre parceiros resulta em desenvolvimento. Estar lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir, trocar, dar e receber simultaneamente. A ação de conhecer se dá no vaivém dialético entre parceiros: nos objetivos comuns, no confronto de idéias, na busca de soluções, na

competição, na cooperação. A esse respeito, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) menciona que a relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados, atribuídos pela sua cultura através do outro. É importante considerar que esse processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existem conflitos, enfrentamentos, faz-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas.

Assim, retornando a Machado (1996), a educação se dá na interação educador/educando por força da necessidade do processo de humanidade do homem e da intenção do adulto de que este processo se realize, para a perpetuação da espécie. A intencionalidade educativa presente nas interações adulto/criança, parceiros mais/menos experientes, explicita-se quando o adulto responsável assume o compromisso de levar ao êxito os propósitos aos quais a interação se destina, especialmente quando se trata de interações pedagógicas, que justifiquem a existência de espaços institucionais.

A ação pedagógica evidencia-se no momento em que são propiciados instrumentais para que a criança amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo, afirma-se na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

Na questão particular da Educação Infantil, segundo outra obra de Machado, mencionada na Proposta Curricular (1998), é importante considerar que o caráter pedagógico do trabalho não está na operação em si, mas na postura que o educador assume no trabalho que realiza. Brincar de massinha, por exemplo, pode ser um momento de explorar cores, formas ou tamanhos; um meio de desenvolver a coordenação motora; ou ser compreendido como mais um espaço de vivência que possibilita às crianças partilhar significações, experimentar, através de diferentes linguagens e interações, a elaboração de novos significados.

O educador, como mediador entre a criança e o mundo sócio-cultural, precisa organizar a sua ação, tendo como referência as finalidades da Educação Infantil, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento das crianças.

d) Criatividade

Para Piletti (1996), a primeira e mais importante característica da criatividade é a novidade. Uma idéia ou um comportamento são criativos na medida em que são novos. Tal novidade pode referir-se tanto à pessoa que cria, quanto ao conhecimento existente naquele momento. A novidade criadora, no entanto, constitui em grande parte um remanejamento de um conhecimento já existente. É um acréscimo só possível a partir do que se conhece: a maior parte de cientistas criadores desenvolveram seus trabalhos a partir de pesquisas realizadas por outros cientistas.

Na visão do mesmo autor, a escola não favorece a criatividade quando impõe a disciplina e a ordem exageradas, quando o aluno passa horas escrevendo, ouvindo o professor, memorizando e repetindo conceitos e idéias. Esses são entraves à iniciativa individual e à espontaneidade.

A diminuição do tempo reservado ao brincar e à imaginação na escola infantil também prejudica o desenvolvimento da criatividade, prossegue Piletti. A fantasia é um fator importante de desenvolvimento da criança e deve ser estimulada e não reprimida.

Ainda, no dizer do mesmo estudioso, a escola pode estimular o educando a desenvolver sua criatividade, promovendo a originalidade, a inventividade, a curiosidade e a pesquisa, a autodireção e a percepção sensorial.

- Originalidade: o professor pode estimular cada aluno a ter e manifestar idéias originais, diferentes das produzidas pelos colegas. Deve-se evitar o excesso de preocupação com o certo/errado, pois para o aluno o que o estimula a progredir é o interesse do professor, que valoriza o seu trabalho como a expressão de um ser em desenvolvimento.

- Inventividade: refere-se à quantidade de idéias. O professor pode propor questões para estimular os alunos a expressarem o maior número possível de idéias: Como arrumar a sala de aula? Como pintar as paredes? O que se pode fazer com um tijolo? Como se pode usar o fogo?

- Curiosidade e pesquisa: ao invés de transmitir informações, o professor pode indicar pistas para que o aluno procure as respostas, aguçando a curiosidade.

- Autodireção: ter iniciativa é fundamental. Em cada matéria, há uma série de pontos que podem ficar à escolha dos alunos, que podem ser estudados da forma como o aluno achar mais interessante.

- Percepção sensorial: deve haver abertura ao que acontece em torno do aluno e da escola. Uma forma de incentivar os alunos é promover a leitura de jornais, discussão de notícias, de filmes, de problemas do bairro, etc.

Na perspectiva da atual Proposta Curricular de Santa Catarina, o contato do aluno com a sua identificação cultural possibilita-lhe valorizar as suas raízes histórico-culturais e permite-lhe uma visão mais ampla de suas vivências como extensão da existência humana. O mesmo documento apresenta o comentário de Leite (1998, p. 194):

A criatividade é uma dimensão da existência humana que evidencia o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo da sua vida. A capacidade criadora está comumente associada ao processo de viver e organizar experiências vividas, ampliando o repertório existencial do indivíduo.

A Proposta mencionada acima, orienta que na Educação Infantil, é necessário a e na Educação Infantil, é necessário a criança interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte, experimentando-os individual e coletivamente, articulando a percepção, a imaginação, a leitura e a produção artística nas diferentes linguagens, contextualizando assim os conteúdos a partir de suas vivências.

4.2 Relato das atividades aplicadas

Antes de dar início à análise propriamente dita, faz-se necessário um breve relato sobre como transcorreram as atividades com a proposta de Temas Geradores e a Proposta de Projetos com o grupo de crianças que foram os sujeitos desta pesquisa.

4.2.1 Atividades organizadas por “tema gerador”

O primeiro tema trabalhado no ano de 2001 com os alunos desde o maternal (2 a 3 anos) até o III Infantil (5 a 6 anos) foi: “Colégio Dehon: aqui fazemos amigos”. Esse tema foi planejado pela equipe de professoras e coordenação pedagógica da Educação Infantil, algumas semanas antes de iniciarem as aulas.

O objetivo era favorecer a adaptação da criança ao Colégio, o conhecimento e a interação entre crianças e professores da Educação Infantil (O plano encontra-se no anexo B).

O período de duração estabelecido foi de 1º a 30 de março de 2001.

Durante os primeiros dias de aula foi feito um relato das atividades desde o momento da chegada dos alunos no colégio:

01/03/2001 – É o primeiro dia de aula. As crianças chegam eufóricas, ansiosas, ávidas por conhecer a sala de aula e os novos colegas. A professora também está ansiosa por conhecer seus alunos. Algumas crianças já se conhecem, pois eram da turma de 2 a 3 anos do ano anterior. Como todas as turmas se encontram no parque na hora da atividade ao ar livre, a professora, que já trabalha no colégio há 16 anos, também conhece a maioria dos alunos.

Os alunos vão chegando e entrando na sala acompanhados pelos pais. A sala é um espaço muito aconchegante e foi organizada para recepcionar as crianças já com o nome do Tema Gerador inicial no quadro (painel).

Os pais dos alunos já adaptados à escola despedem-se tranquilamente. As crianças que demonstram um pouco de insegurança ficam um pouco mais em companhia dos pais. Dos 14 alunos matriculados nessa turma, apenas 2 demonstram-se inseguros e choram. O choro durou só até a hora de ir para o parque.

Durante os primeiros momentos, as atividades são realizadas com as crianças sentadas em volta das mesinhas.

As mesas dispõem de quatro lugares. A primeira tarefa é a apresentação da professora e dos alunos. Em seguida, é disponibilizado, para cada mesa, um balde com jogos de montar. Esses jogos (tipo lego) são muito estimulantes para a criatividade, além de oportunizar às crianças momentos de interação, pois é necessário dividir as peças com os outros colegas e/ou trocar algumas. Depois de brincarem por alguns momentos com esse jogo, os alunos são encaminhados ao parque e brincam em atividades livres até a hora do lanche (15h30min). No parque os professores mantêm-se na tarefa de:

- 1 – Observar as brincadeiras;
- 2 – Encaminhar alguns alunos que se encontram isolados para participarem de algum grupo;
- 3 – Chamar a atenção e orientar os alunos para as formas de utilizar o espaço sem correr riscos (sentar no balanço, subir no escorregador pela escada, não passar próximo ao balanço quando este estiver em movimento).

Depois de brincarem e explorarem o parque é hora de ir para o lavatório fazer a higiene das mãos e do rosto para lanche. No lavatório são orientados para o uso adequado da torneira, papel higiênico, sabonete, toalha, e outros. Cada criança traz de casa sua lancheira com seu lanche preferido. A professora ajuda os alunos que têm dificuldades para se servirem. Depois que todas lancham, é hora da história. A professora pede para que todas sentem no

tapete. A história de hoje é “Como girafinha flor fez uma descoberta”. A história trata do tema da AMIZADE, que é exatamente o eixo central desde primeiro Tema Gerador.

Depois da história, a conversação acontece com as crianças sentadas em uma rodinha e gira em torno de palavras que apareceram na história como:

- Solidão: o que é? Quando sinto?
- Amizade: O que é? Por que é importante?

Depois da conversação, as crianças são convidadas a sentar nas mesinhas. São oferecidos giz de cera e papel branco. Em cada folha branca, a professora escreve apenas o nome do aluno. Em seguida solicita que façam um desenho sobre a história. Depois de terminar a atividade, cada criança pendura o seu trabalho no varal de atividades, dentro da sala.

02/03/2001 – Hoje a Turma já está bem mais tranqüila. Os alunos já exploram bem toda a sala e estão bem ambientados. O choro que aconteceu ontem, hoje durou menos e os pais puderam ir mais tranqüilos. A professora solicita aos pais uma foto da criança para atividades posteriores. As atividades de rotina só são alteradas se houver mudança no tempo, pois todo o parque é descoberto e, em caso de chuva, as crianças permanecem na sala. Caso contrário, elas acontecem mais ou menos nesta ordem, conforme a seqüência do dia anterior.

- Chegada;
- Jogos de montar e/ou massinha de modelar;
- Parque;
- Higiene;
- Lanche;
- História (a história deve ser sempre ligada ao tema, porém os contos clássicos são os preferidos e nem sempre há ligação);

- Atividades: É solicitado que todos os alunos sentem em círculo. A professora vai chamando um aluno de cada vez e organizando a rodinha (sempre cantando alguma canção, criada por ela na hora, ou de cancionero popular) e, quando já está pronta a rodinha, começa a conversação. Todos os alunos podem falar. Porém, é bastante difícil controlar a algazarra, pois todos querem falar ao mesmo tempo. A professora pede que cada um espere sua vez de falar e de vez em quando canta uma canção para acalmá-los. A conversa gira em torno do tema. Palavras como: AMIGO, AMIZADE, CAMARADA, o nome do colégio, o logotipo, o novo uniforme, estão presentes.

Durante a conversação, é apresentado o novo logotipo do colégio que foi alterado recentemente. As crianças acham esta palavra (logotipo) muito engraçada e a professora explica o significado.

Depois da conversação, as crianças sentam-se em seus lugares. A professora entrega o giz de cera e o papel e pede que desenhem seu auto-retrato. Depois, explica-lhes sobre a importância de identificar a atividade, colocando seu nome ou fazendo uma marca.

No final, explica-lhes que ficarão dois dias em casa, (sábado e domingo) para que descansem e retornem na segunda-feira. É repetido o pedido que todas tragam uma foto na segunda-feira.

05/03/2001 – A maioria das crianças chega trazendo a fotografia solicitada na sexta-feira. Mostram felizes seus retratos dizendo:

- *“Veja tia, esta sou eu!”*
- *“Olha, como estou bonita!”*

As crianças cujos pais esqueceram de mandar a foto ficam um pouco tristes e dizem que trarão no dia seguinte. A professora diz que não tem problema, que espera até amanhã...

Após todas as atividades de rotina, é hora de conversação.

As fotos trazidas são colocadas no painel e todas as atividades do tema giram em torno delas.

Além do relato dos primeiros dias, também foi realizado o registro de uma (entre tantas) das atividades realizadas no período de 26 a 30/03/2001 – última semana do tema. Ao final do tema, a professora propõe aos alunos brincarem de “amigo secreto”. O presente é a foto que um trocará com o outro. Assim, cada um levará um “amigo” para casa. Essa atividade é muito interessante. É feito um porta-retrato com papel cartão e cada um tira o nome de um amigo, para o qual entrega a sua fotografia. As fotos foram xerocadas, pois alguns pais pediram que as originais fossem devolvidas no final do tema.

Serão relatados a seguir, aspectos que foram observados no comportamento dos pais e dos alunos no decorrer do “tema”.

Enquanto o tema é trabalhado, percebe-se que os pais não questionam sobre o que está sendo estudado. As atividades são desenvolvidas normalmente e os comentários dos pais resumem-se em questionar a utilização das fotos.

A professora espera alguns depoimentos espontâneos, mas apenas três (3) pais, dos quatorze (14) alunos, uma semana depois de iniciado o trabalho, comentaram que os filhos haviam falado sobre o tema.

Um total de dez (10) pais, ao virem buscar os filhos no último dia do tema, comentam que acharam muito interessante o trabalho focalizando a amizade na escola.

Observa-se também, que as crianças demoram mais para compreender exatamente o que estava sendo estudado. Ficaram um pouco confusas no início, mas com a evolução dos conteúdos e das atividades tudo ficou mais claro.

As crianças também tiveram dificuldades para demonstrar o que já sabiam sobre o assunto e as sugestões para as atividades se resumiram a pedir para se cantar o hino do

colégio (que alguns já conheciam do ano anterior), ir à frente do prédio para ver o novo logotipo do colégio que havia sido pintado e pedir para contar a história da “Girafinha Flor”.

4.2.2 Atividades organizadas por “projeto”

No primeiro dia, após serem concluídas as atividades do Tema, a professora/pesquisadora começou a se aproximar mais das rodinhas para saber o assunto que estava interessando a maioria.

Um dos alunos começou a relatar que tinha ido a uma corrida de “gaiola” no final de semana. Imediatamente toda a turma se interessou pelo assunto.

Marina perguntou: — *“Corrida de gaiola? Gaiola não corre.”*

Lucas respondeu: — *“Não é gaiola de passarinho, Ô! É gaiola de corrida, é um carro de corrida.”*

Assim, a professora aproveitou para entrar na conversa e questionar mais sobre o assunto para saber o que os alunos sabiam ou estavam interessados em saber, sobre aquele assunto. Muitas perguntas foram lançadas e a conversa evoluiu.

Iniciou-se então um debate sobre o carro de corrida, jeep, Fórmula I, Kart. Pensou-se então em trabalhar um projeto sobre “corrida” ou “velocidade”. Porém, o interesse por corrida não foi em frente.

A conversa, então, passou a girar em torno do tipo de carro que os pais possuíam. Alguns comentaram que moravam longe do Colégio e vinham de carro. A professora perguntou o que mais eles queriam estudar sobre os carros.

Um aluno respondeu:

— *“Eu já sei bastante coisa que o meu pai me fala.”*

A professora perguntou:

— *“O que é que o seu pai lhe fala?”*

— *“Ele diz que tem que botar gasolina, senão ele não anda.”*

Outros alunos também falaram.

A partir dessa discussão, o projeto foi se delineando.

Os alunos estavam muito interessados em trabalhar esse “Projeto” e a cada dia surgiam com mais questionamentos.

— *“O que é que tem no carro?”*

— *“Para que servem os carros?”*

— *“De que são feitos os carros?”*

— *“Quais as marcas dos carros que conhecemos?”*

— *“Onde são feitos os carros?”*

— *“E os pneus? Quantos pneus têm o carro?”*

— *“E se furar? Como é que troca?”*

A partir destes questionamentos que foram surgindo foi possível organizar as atividades. Os alunos sugeriram muitas atividades como:

Ir ao estacionamento ver os carros estacionados. A professora aproveitou para trabalhar noções de cores, quantidades, cores das placas, saber de onde vieram.

Outra idéia sugerida no grupo foi estudar os sinais de trânsito. Foi sugerido também, que se fosse conversar com o guarda que fica cuidando do trânsito na frente do prédio central da Unisul. Todos gostaram muito da idéia.

O guarda explicou-lhes que só “gente grande” é que podia dirigir. Tem que ter carteira de motorista.

Para concluir o “Projeto” resolveu-se fazer uma exposição de carrinhos de brinquedo e convidar todas as outras turmas para visitar. Os alunos e os professores que visitaram a exposição gostaram muito do trabalho.

A turma compartilhou com os visitantes todo o conhecimento adquirido naqueles dias.

Falaram aos visitantes sobre o cinto de segurança e os outros equipamentos que não podem faltar no carro, falaram também sobre os cuidados ao atravessar a rua, e que os motoristas não devem correr muito. Verdadeira lição de cidadania!

Os pais dos alunos também foram convidados para assistir à exposição. Recebeu-se a visita de três pais.

Todos os dias, quando os pais chegavam trazendo os filhos para a aula, era perceptível a empolgação e a euforia destes para mostrar-lhes as atividades do Projeto “Os carros”.

Foi perguntado, aos pais, se os filhos haviam comentado sobre o que estavam estudando. Os pais, então, relatavam, e esses depoimentos eram registrados. Durante a realização da experiência com o Projeto “Os carros”, foi possível anotar o depoimento de dez (10) pais, transcritos a seguir:

Depoimento 1 (pai) – Segundo dia de trabalho com o projeto:

“O que vocês estão estudando não entendi direito, mas ele desde ontem, só quer falar de carro de corrida e já me fez mil perguntas.”

Depoimento 2 (pai) – Terceiro dia de trabalho com o projeto:

“Ah! Desconfiei que vocês estão trabalhando esse assunto. Ela está só falando que quando crescer quer dirigir e que tem que usar o cinto de segurança.”

Depoimento 3 (mãe) – Terceiro dia de trabalho com o projeto:

“Está interessado na marca do carro e onde foi que eu comprei o carro. Ah!... (expressão de cansaço) está me fazendo muitas perguntas.”

Depoimento 4 (mãe) – Terceiro dia de trabalho com o projeto:

“Hi, ontem na hora de ir embora ele encheu o pai de perguntas, Pediu para o pai comprar um carro de corrida.”

Depoimento 5 (mãe) – Sexto dia de trabalho com o projeto:

“Comentou bastante sobre isso que vocês estão estudando, e fica cuidando para ver se todo mundo entra no carro e põe o cinto de segurança.”

Depoimento 6 (pai e mãe) – Sexto dia de trabalho com o projeto:

“Vocês estão estudando os carros? É por isso que ele quer trazer a coleção de carrinhos.”

Depoimento 7 (mãe) – Sétimo dia de trabalho com o projeto.

“Este assunto que vocês estão estudando é bem legal. Antes ele largava da minha mão e queria atravessar a rua sozinho, agora ele me espera.”

Depoimento 8 (pai) – Oitavo dia de trabalho com o projeto:

“Nossa, esse rapaz só quer saber de cuidar do sinal. Não posso mais passar no sinal vermelho que ele ta de olho em mim (Risos).”

Depoimento 9 (pai e mãe) – Décimo dia de trabalho com o projeto:

“Ela está comentando muito sobre o projeto. Fala que sempre desenha muito e que desenhou o carro do pai.”

Depoimento 10 (mãe) - Décimo dia de trabalho com o projeto:

“Eu vim ver o desenho que ele fez do carro. Ele disse que desenhou o meu carro.”

4.3 Análise comparativa dos dados

Seguindo os itens anteriormente citados apresenta-se uma análise comparativa.

a) Quanto à participação, motivação, interesse e atenção

Durante o trabalho com o Tema Gerador, pôde-se constatar uma participação um tanto “inibida” das crianças. Houve, no primeiro dia, uma ansiedade comum no início de um novo ano escolar, atribuída ao desejo de rever os colegas, conhecer a nova sala e entrar em contato com a nova professora e os novos amigos.

Diante de um tema pré-estabelecido, percebeu-se ter havido, por parte das crianças, uma certa dificuldade em conseguir acompanhar o que se pretendia, uma vez que o tema “amizade” é bastante abstrato e traz à tona palavras ainda pouco conhecidas pela criança, como solidão, por exemplo.

Então, aqui se reflete sobre a necessidade da escola conhecer anteriormente o nível de desenvolvimento dos alunos para, de acordo com Vygotsky, mencionado em Oliveira (1998, p. 62), “dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágio de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.” Para que essas conquistas ocorram, entende-se que se faz necessário motivar as crianças, uma vez que o aprendizado escolar, ou pré-escolar, é o elemento central de seu desenvolvimento.

Por isso, tendo sido o tema colocado pela professora, esta procurou motivar os alunos “de fora para dentro”, isto é, extrinsecamente, mas julga-se que teria sido ideal a motivação intrínseca, partindo do aluno, que na obra de Witter (1984) apresenta a tendência de mostrar-se constante. A autora coloca ainda que, apesar dos esforços dos professores em provocar a motivação nos alunos, “na vida real, muitas variáveis entram em jogo, influem nestas relações e podem impedir que a criança aprenda a gostar de aprender. Pode não se organizar um sistema de reforçadores adequado para garantir aprendizagens futuras.” (WITTER, 1984, p. 46).

Atribui-se ao tipo de motivação no trabalho com o tema, o fato de as crianças terem participado somente daquilo que a professora propôs, não “indo além” e limitando-se apenas a pedir que fossem repetidas certas atividades, que para elas se apresentaram mais atraentes, como por exemplo, uma ida à frente do colégio, pelo simples fato de ser uma atividade mais dinâmica, para ver o novo logotipo. Talvez também, por este motivo, o conhecimento produzido tenha ficado mais restrito à sala de aula e a algumas famílias dos alunos.

As crianças demonstraram também um limitado interesse pelo assunto, já que falaram pouco sobre o tema aos pais e irmãos. Um dos momentos de maior demonstração de interesse foi quando trouxeram a própria fotografia e a entregaram à professora, com comentários do tipo: “— *Veja, tia, esta sou eu!*” e “— *Olha, como estou bonita!*”. Como se pode constatar, este comportamento referiu-se a um momento mais “pessoal” da criança, e os comentários partiram dela mesma.

Percebe-se aqui que a atenção, motivada pelo interesse, volta-se para elementos do ambiente que, para a criança, são relevantes. Assim, Oliveira (1998, p. 75) acrescenta à idéia vygotskyana de que:

A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive.

No trabalho com o Projeto, baseado no modelo italiano, foram percebidos diferentes comportamentos.

As crianças falaram espontaneamente sobre um assunto lançado por um aluno e logo “aproveitado” pelos outros. Embora a professora também aqui tenha lançado mão de diversos recursos “externos” para motivar os alunos, a conversa fluiu mais facilmente, pois os

comentários eram espontâneos, falando da vivência de cada um, de seus objetivos, interesses e expectativas.

A participação foi intensa, e a cada dia as crianças vinham com mais questionamentos, tais como: “— *De que são feitos os carros?*”, “— *Onde são feitos?*”, e outros. Com mais liberdade de pensamentos e ações, sugeriram atividades relacionadas ao assunto conversando, como: ver os carros estacionados na frente do Colégio, estudar os sinais de trânsito, conversar com o guarda de trânsito, entre outras. Assim, grande parte das atividades foi proposta pelas crianças, e não apenas colocadas pela professora, como no caso do Tema Gerador.

Para Klausmeir, mencionado em Piletti (1996, p. 66), o problema das escolas impõem um currículo

Não existe na aprendizagem em si, mas no fato de que as imposições da escola freqüentemente falham, uma vez que esta não desperta as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea – curiosidade, desejo de competência, desejo de competir com um modelo e um compromisso profundo em relação à reciprocidade social [...]

No Projeto, o conhecimento se “expandiu” a outras classes, pais, professores e funcionários do Colégio, além do que, desta vez, as famílias dos alunos foram bastante envolvidas, conforme se pode conferir nos comentários dos pais, na primeira parte deste capítulo.

Com todo esse interesse, o Projeto foi concluído com uma exposição de carrinhos de brinquedo, quando os alunos foram os maiores divulgadores de seu próprio trabalho, motivados por um assunto tão presente na vida da criança.

b) Quanto ao conhecimento prévio

De acordo com o que foi comentado na fundamentação teórica deste trabalho, vê-

se a importância de a escola valorizar os conhecimentos anteriores à escolarização que a criança possui, na opinião de diversos estudiosos da educação. Para Coll, citado em Miras (1998, p. 61),

Quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas.

Também sob este aspecto apareceram diferenças entre as duas Propostas.

Na experiência com Temas Geradores, as crianças encontraram dificuldades, principalmente no início, em relacionar o tema proposto com a própria realidade, em mostrar o que já sabiam sobre o tema. Isso talvez pudesse ser amenizado se o assunto fosse mais “concreto”, mas, de qualquer forma, ainda teria sido um tema trazido para a sala de aula por um adulto, que nesse caso, foi a professora. Nota-se, então, que em um determinado processo de ensino-aprendizagem, pode ocorrer “certas condições que impeçam que o aluno encontre algum conhecimento prévio que lhe permita entrar em contato com o novo conteúdo.” (MIRAS, 1998, p. 62).

No caso do Projeto, as crianças, falando espontaneamente sobre um assunto surgido entre elas próprias, tiveram a oportunidade de mostrar aos colegas e à professora muito daquilo que já sabiam. Esses conhecimentos foram alcançados fora da escola, entre os amigos, na família, e em outros grupos, conforme indica o comentário: “Eu já sei bastante coisa que o meu pai me fala.” Estimulados pela professora, os alunos falaram sobre o que conheciam e o que pensavam, e o projeto foi progredindo.

Vygotsky, apesar de diferenciar o aprendizado da idade pré-escolar do aprendizado escolar, voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, também valoriza os conhecimentos anteriores à escolarização, afirmando que:

[...] já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos de seu ambiente, ela está aprendendo. [...] De fato, aprendizado e

desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

No projeto, o diálogo entre professora e alunos, partindo de questões mais abertas, permitiu uma exploração mais flexível, mais rica e mais dinâmica, na qual a exploração dos conhecimentos prévios foi vista como preparação para a nova aprendizagem, evitando a conotação de um “exame” avaliativo.

O fato de terem sido observadas diferenças quanto ao conhecimento prévio nas duas abordagens fez esta pesquisadora refletir sobre a grande distância que separa o professor com suas intenções, do aluno com seus interesses. Percebeu-se que, se dependesse da professora e assessoria pedagógica, jamais teria acontecido um Projeto com o assunto “carros” e, por outro lado, se o aluno tivesse feito a opção, não haveria o Tema “fazer amigos”. Daí vem a importância e a necessidade da escola se abrir e dirigir seus programas para além do corpo docente e administrativo e ouvir as vozes dos alunos, que poderão se estender para fora do ambiente escolar, na construção de uma sociedade mais igualitária.

c) Quanto à interação

Foi observado que a interatividade mais consistente entre as crianças, e entre as crianças e a professora, esteve presente na experiência com o Projeto. No trabalho com o Tema Gerador, muitas vezes as crianças estiveram simplesmente lado a lado numa mesma atividade. Isto, para Machado (1996), não é interagir. É necessário haver um dar e receber simultâneo, no confronto de idéias e nos objetivos comuns.

Na visão desta mesma autora, a manutenção da situação de interação, com finalidades educativas, se dará enquanto for um processo interessante para o adulto e para a criança: “enquanto a criança for objeto de atenção para o adulto; enquanto o que este adulto apresentar como proposta tiver algum sentido para a criança.” (MACHADO, 1996, p. 38- 39).

No desenvolvimento do Tema, as crianças seguiram as atividades trazidas pela professora, numa relação mais unilateral, na qual também as conversações precisaram ser mais provocadas e/ou estimuladas, pois ficaram mais contidas. O conteúdo do relacionamento entre professor e aluno, por muitas vezes, referiu-se à informações sobre a conduta e o nível de desempenho das crianças.

Ao pedirem que fossem repetidas certas atividades já realizadas, sem sugerir nada de novo, as crianças revelaram dependência da professora e do Tema, o que aponta para as limitações dessa metodologia.

Os maiores momentos de interação entre as crianças durante o Tema foram os encontros no parque, a hora dos jogos e da massa de modelar, atividades nas quais as crianças ficam mais “à vontade”.

Na questão da interação, Vygotsky, citado por Oliveira, esclarece que, mesmo quando o professor dá uma tarefa que considera individual, a troca de informações e de estratégias entre as crianças não deve ser considerada como procedimento errado, pois pode tornar a tarefa um projeto coletivo bastante produtivo para cada criança. Nesta leitura, diz Oliveira (1998, p. 64):

[...] quando um aluno recorre ao professor (ou aos pais, em casa) como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento.

A relação com os pais sobre o que vinha ocorrendo na escola também ficou mais enfraquecida no “Tema”, uma vez que as crianças pouco falaram em casa.

Em relação ao trabalho com o Projeto, as crianças falaram desde o início com maior espontaneidade e sem necessitar de muito estímulos por parte da professora. Houve também uma maior autonomia para mudar os rumos da conversa de vez em quando: de “corrida” para modelo, depois para marca, cor, etc. O conteúdo da relação professor/aluno não

foi focalizado apenas sobre as rotinas ou sobre o desempenho das crianças, mas estendeu-se à questões sobre o próprio trabalho, de interesse de ambas as partes.

E assim as conversações seguiram mais abertamente, sobre para que serviam os carros, como se movimentavam, etc., tudo partindo da curiosidade dos alunos.

Os momentos de maior “troca” foram, portanto, além do parque e dos jogos, os dedicados à discussão, nos quais as crianças falaram sobre o que sabiam e o que queriam saber.

Essa maior facilidade para a expressão oral ampliou-se na relação com a família e amigos, quando os alunos ficaram eufóricos em dizer e mostrar o que estavam fazendo.

Atribuiu-se esse maior entrosamento ocorrido durante o Projeto ao fato de esta proposta não importar tudo “pronto” e permitir que o aluno se expresse, colocando suas opiniões e dúvidas, e sugerindo atividades diversas. Isso não quer dizer que a criança vai “fazer o que quer”, mas que o professor irá em busca de sua própria intenção baseando-se no respeito à individualidade, às necessidades e aos interesses do educando.

Oliveira observa que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras de jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho individual. Ainda para esta autora: Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (OLIVERIA, 1998, p. 64).

Assim os professores precisam perder o “medo” da indisciplina e parar de se esconder atrás de uma máscara de distância e formalidade, pois, segundo Perrenoud (2000), a criança sente necessidade de ser reconhecida e valorizada como um ser único.

d) Quanto à criatividade

O caminho da criatividade passa pela interação. Concorde-se aqui com Piletti, mencionado no primeiro capítulo, para quem a disciplina e a ordem exageradas são entraves à espontaneidade e à iniciativa individual, reduzindo a criatividade. Esta concordância baseia-se na percepção de que, no trabalho com o Projeto, onde a criança foi menos “controlada”, o decorrer das atividades foi mais tranquilo e as idéias fluíram facilmente.

Ao trabalharem com o Tema Gerador, as crianças apresentaram dificuldade em usar a massinha, pois seria muito difícil modelar algo relacionado com “amizade”. O mesmo aconteceu com o jogo “lego”. Então, as crianças passaram a criar aleatoriamente, sem se preocupar com o significado de sua criação.

As brincadeiras no parque também não se relacionaram com aquilo que estava sendo trabalhado, sugerindo que havia um certo distanciamento das crianças em relação ao assunto.

Nos momentos de desenho, que, como as atividades anteriores, não ofereceram muito espaço ao aluno, foram realizadas muitas atividades com material pronto, como a pintura do logotipo do colégio.

Durante as conversações, as colocações das crianças repetiam os comentários da professora e dos colegas em encontros anteriores, sem muito de novo a acrescentar. Toda a experiência ocorreu com uma “tranqüilidade passiva”, sem maiores demonstrações de “paixão” ou ímpetos de criatividade.

Em Piletti (1996, p. 106 – 107), muitas vezes as pessoas reagem à novidade criadora porque aquele que propõe uma mudança naquilo que já existe não é bem aceito pelos outros. “A maioria das pessoas prefere a segurança do que conhece à incerteza do desconhecido. [...] O pensamento criador caracteriza-se por ser exploratório, por aventurar-se, por buscar o desconhecido, o risco, a incerteza.”

No trabalho com o Projeto, ao contrário, todas as atividades tornaram-se, desde o início, solo fértil para a criação de cada aluno. A massa de modelar e o lego eram transformados em carros de cores e modelos dos mais variados, com ou sem motoristas, movidos pelo combustível do entusiasmo e da imaginação. A partir desses brinquedos, as crianças organizavam corridas, inventavam histórias e se transformavam em pilotos famosos.

Nas brincadeiras no parque, os alunos imitavam os pais dirigindo seus automóveis e “construíam” uma pista de corrida para brincarem com seus carrinhos.

A hora do desenho permitiu que cada um se expressasse em sua individualidade, pois as crianças desenharam o(s) carro(s) da família, outros carros que viam nas ruas ou em revistas, modelos arrojados de sua própria criação e trabalharam ativamente na elaboração de um painel que ficou com a “marca” de cada criador.

A experiência das crianças em desenhar, ou fazer outros trabalhos, a partir de suas próprias observações e/ou conhecimentos não pareceram inibir o desenho ou a capacidade de desenhar, pintar, modelar, etc, a partir de sua imaginação.

É preciso lembrar aqui, que, no Projeto de trabalho Reggio Emilia, conforme a obra a qual se refere, de Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 43), as representações visuais não são “apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente não serão novamente olhados ou discutidos, novamente [...], são recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico.” Uma vez que essas representações visuais são consideradas linguagens gráficas, as crianças “lêem” seus próprios desenhos e os de outras crianças.

As conversações, versando sobre um assunto mais “concreto”, apontavam para a criatividade e a diversidade das atividades sugeridas pelas crianças: falar sobre o trânsito, conhecer um semáforo e desenhá-lo, conversar com o guarda de trânsito, fazer passeios aos estacionamentos, etc.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, é na socialização e na humanização que o indivíduo desenvolve o seu processo criativo, pois, segundo Leite (1998, p. 195), mencionado na mesma obra, a “[...] socialização – valoriza o papel do cidadão participante e criador da história e transformador da cultura; humanização – valoriza e desenvolve a consciência da dignidade humana e seu potencial criador.”

É necessário, portanto, dar espaço para que a criança dê vazão à sua capacidade criadora, pois este é um dos objetivos da Educação Infantil, que busca o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme apontou o referencial teórico deste trabalho.

e) Quanto a outros aspectos observados

Apareceram, no decorrer da experiência de campo outros aspectos que devem ser comentados. Pensou-se, inicialmente, em estabelecer comparações que envolvessem os alunos, mas ocorreram também diferenças nas duas abordagens que se referem à professora/pesquisadora e aos pais dos alunos.

- A professora

No trabalho com o Tema Gerador, houve grande ansiedade inicial da professora, voltada a “conhecer” os alunos, com as suas características e peculiaridades, e uma preocupação em fazê-los sentir-se “em casa” na nova sala de aula, procurando, para isso, tornar o ambiente acolhedor.

No “Projeto”, apesar dos mesmos cuidados para o bem-estar das crianças estarem presentes, a ansiedade transformou-se em apreensão diante do “desconhecido”, com todas as incertezas e temores que uma nova experiência pode acarretar, por exemplo: “O que os pais vão dizer?”

Outra diferença é que, na primeira Proposta trabalhada, a educadora deu o Tema já definido, tornando-se mais transmissora e explicitadora de conceitos, mesmo tendo

solicitado a participação dos alunos. Já na segunda Proposta, questionou para descobrir os interesses dos alunos, tornando-se mediadora, sugerindo, estimulando a participação de todos, convidando-os a manifestar suas idéias. Permitiu-se ser o “outro” tão necessário à construção do conhecimento, que aparece nos escritos de Vygotsky e seus leitores.

É importante, assim, que as metodologias valorizem a intervenção do professor, uma vez que ele, fazendo demonstrações, dando assistência, fornecendo pistas e instruções, provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para Oliveira (1998, p. 63), no entanto, embora a obra vygotskyana enfatize o papel da intervenção do professor, seu objetivo é “trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não por uma pedagogia diretiva, autoritária.”

- Os pais

Durante a Proposta do Tema Gerador, os pais mostraram-se um tanto afastados das atividades escolares dos filhos. Este afastamento tem como provável causa o “silêncio” de seus filhos quanto ao que faziam em classe. Os primeiros questionamentos só surgiram em relação à fotografia que a professora solicitou, e já no final desta etapa, dez pais comentaram brevemente que haviam achado o assunto interessante.

Na Proposta do Projeto, os comentários começaram mais cedo e com maior frequência. Apesar de poucos pais terem visitado a exposição de carrinhos, eles se mostraram mais interessados em contar à professora como os filhos se comportavam em casa a respeito das atividades da escola. A maioria dos pais teceu comentários que expressavam maior empolgação no comportamento das crianças, com frases do tipo:

“Comentou bastante sobre isso que vocês estão estudando, e fica cuidando para ver se todo mundo que entra no carro põe o cinto de segurança.”

“Ela está comentando muito sobre o projeto. Fala que sempre desenha muito e que desenhou o carro do pai.”

O comportamento diferenciado dos pais também surgiu como um possível reflexo da metodologia utilizada, já que através dos filhos eles foram “atingidos” com maior ou menor intensidade pelas particularidades de cada “Proposta”, especialmente referindo-se ao fato de uma delas permitir uma maior abertura para o posicionamento pessoal.

Enfim, a relação da criança com o seu mundo familiar e a reação da família, ou dos pais, foi diferente nas duas abordagens, sendo que, na segunda, houve interação mais intensa, “surgindo” em forma de ações partilhadas, de trocas entre colegas e com a professora, permitiu aos pais enxergarem a escola infantil não apenas como um lugar seguro para a criança, mas como um local que assegura condições para a criança expandir seu potencial e agir significativamente.

Esses foram, portanto, os aspectos observados durante a aplicação das duas Propostas Pedagógicas, em que as duas “faces” foram comparadas, na constante busca de aprimoramento do trabalho na área da Educação Infantil.

O quadro que segue retrata de forma sintética os comportamentos observados no desenvolvimento das duas propostas.

Quadro 1 – Quadro comparativo das Propostas Pedagógicas

Itens comparados entre as Propostas	Tema Gerador	Projetos
Participação, motivação, interesse e atenção	<ul style="list-style-type: none"> - Participação mais “inibida” nos diálogos. - Participação nas atividades restrita às propostas da professora. - Dificuldade em lidar com um tema “abstrato”. - Motivação provocada pela professora. - Pouco interesse em falar aos pais sobre o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falas bastante espontâneas. - Participação mais intensa, com novas idéias, sugestões e questionamentos. - Familiaridade com o assunto abordado. - Os próprios alunos sentiam-se motivados. - O assunto foi “expandido” aos pais, alunos de outras classes, professores e funcionários do Colégio.
Conhecimento prévio	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades (principalmente no início) em expor o que já se conhecia sobre o tema. - O que se sabia sobre o tema era mais voltado ao conhecimento adquirido na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade em falar sobre aquilo que já era conhecido a respeito do assunto. - Conhecimentos prévios alcançados fora da escola, entre amigos, família e outros grupos.
Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Relação mais unilateral, na qual os alunos ficaram mais dependentes da professora. - Os alunos trabalharam lado a lado, mas muitas vezes “cada um na sua”. - Maiores momentos de interação nos encontros no parque e na hora da “massinha” e dos jogos. - Fraca interatividade com os pais e irmãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior autonomia por parte dos alunos, que não necessitaram de muitos estímulos externos. - Interatividade mais consistente, realizando juntos muitas atividades. - Além desses momentos, houve também muita “troca” nas horas dedicadas à discussão, com grande intercâmbio de idéias. - Euforia em mostrar aos pais/irmãos e amigos o que estava sendo realizado.
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em usar a massa de modelar e o “lego”. (criações aleatórias). - O “tema” pouco permitiu que o aluno expressasse sua imaginação e criatividade. - Brincadeiras, desenhos e pinturas mostraram que os alunos não encontraram o espaço necessário para a sua expressão criadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade em criar brinquedos com esses materiais. (relacionados ao assunto). - O assunto abriu portas para a criação pessoal de cada aluno. - Nessas atividades, o entusiasmo e a criatividade alcançaram níveis elevados.
Comportamento da professora	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade inicial em conhecer os alunos e preocupação em acolhê-los bem. Transmissora e explicitadora de conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreensão diante de uma nova experiência. - Mediadora, estimulando mais e transmitindo menos.
Comportamento dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Afastamento maior das atividades dos filhos. - Poucos comentários com a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior interesse pelas atividades. - Frequentes comentários que revelavam o entusiasmo dos filhos e deles próprios.

5 CONCLUSÃO

Segundo os relatos históricos, a infância sempre foi muito negligenciada implicando mais em cuidados do que em “educação”, por isso, a Educação Infantil, era assumida pela família e (ou) pela igreja.

Com as crescentes mudanças que ocorreram na sociedade mundial ao longo do tempo, foi inevitável a preocupação relacionada à Educação Infantil. Essas mudanças estão ligadas à expansão da industrialização e à conseqüente saída da mulher para o mercado de trabalho. As pesquisas em torno do desenvolvimento infantil nos aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos também fizeram com que houvesse uma preocupação maior em oferecer uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos.

No Brasil, a primeira instituição destinada ao atendimento à criança foi inaugurada em 1899 no Rio de Janeiro. Neste período, porém, as creches e pré-escolas tinham caráter eminentemente assistencialista. O objetivo era “cuidar”, “amparar” a criança, principalmente aquelas muito desfavorecidas socialmente. Mais tarde, este caráter se modificou e o atendimento voltou-se mais ao objetivo de compensar os problemas que a criança enfrentava nas séries iniciais de escolarização. As crianças que fracassavam nas séries iniciais de alfabetização levavam toda a culpa pelo insucesso. O fato de haver tanta desigualdade social não era questionado, além disso, não se atribuía ao sistema educacional nenhuma responsabilidade.

A concepção de Educação Infantil assistencialista ou compensatória durou até o final da década de 70. A partir daí, os questionamentos em torno dessa concepção, encaminharam e reforçaram propostas para que as instituições assumissem um caráter educativo.

Novos caminhos se abrem na Constituição de 1988 e se consolidam na Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Políticas para Educação Infantil são repensadas, práticas pedagógicas são levadas a efeito com intuito de promover o desenvolvimento global das crianças.

Acompanhando as mudanças, o Colégio Dehon, “locus” desta pesquisa, também procurou debater e estudar os novos pressupostos e criar uma nova proposta pedagógica. Esta nova proposta baseou-se principalmente na proposta por Temas Geradores de Sonia Kramer.

A grande contribuição da obra de Sonia Kramer é reconhecida pelo fato de trazer um modelo de proposta curricular e de metodologia de trabalho que, segundo a autora, viriam responder até este período, início da década de 90, a um dos grandes desafios da Educação Infantil Brasileira: como elaborar propostas pedagógicas que viessem a atender às necessidades de nossos educandos, garantindo-lhes desenvolvimento pleno e acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que atendessem, ainda, às diversidades regionais.

Transcorridos alguns anos de aplicação da Proposta Pedagógica do Colégio Dehon, com o objetivo de ampliar discussões e reflexão de diferentes propostas para a Educação Infantil, chegou-se aos “Projetos” de Reggio Emilia, cidade italiana que vem servindo de exemplo a vários países.

Uma das características que chama a atenção na abordagem italiana é a inexistência de um currículo pré-estabelecido. Diferentemente da proposta de “Temas”, em

que o professor é que coloca o que será trabalhado, na proposta de “Projetos”, os trabalhos transcorrem em torno daquilo que a criança sente, pensa, deseja e questiona.

Essa reflexão reforça a crença na possibilidade de organizar as tarefas escolares em torno de “Projetos” como uma excelente maneira de articular as situações de aprendizado, sem comprometer a aquisição do conhecimento científico.

Na realidade, o que se sugere com o projeto é que as crianças participem da escolha do tema a ser estudado e, a partir daí, os planejamentos sejam organizados encaixando-se os conhecimentos dentro de cada área (sem ter sido decidido previamente com que áreas trabalhar – se matemática, linguagem oral, ciências naturais, etc).

Com relação à duração do tempo para o projeto, também não é possível estipular, pois isso é decidido com o grupo de crianças (o professor, ao observar que o grupo está perdendo o interesse, deve concluir o projeto). Normalmente, o próprio tema escolhido pelo grupo é que define o modo de desenvolvê-lo.

A característica que diferencia a proposta de Projeto da proposta de Tema Gerador ou de outras propostas globalizadoras é exatamente a oportunidade que se pode oferecer aos alunos de serem eles mesmos os “protagonistas” do processo.

No entanto, a equipe de professores/educadores deve estar muito consciente de sua tarefa, para não cair no espontaneísmo.

O grande perigo aqui, é o professor achar que sua participação nas atividades está dispensada. Não se trata disso. Muito pelo contrário, a partir do instante que terá que planejar de um momento para o próximo e ficar mais perto dos alunos criando situações que os estimulem a tomar decisões, analisar, refletir, discutir, lançar hipóteses, etc., sua tarefa se amplia.

Também é importante que o professor conheça bem o Projeto Pedagógico da escola, que esteja atento aos interesses e necessidades dos pais e da comunidade.

Entende-se que alguns princípios da Proposta de Projetos podem ser incorporados à proposta de Tema:

- Não direcionar um currículo previo (conteúdos, áreas do conhecimento) portanto, não se deve dividir o tempo por disciplinas ou atividades. O currículo (áreas do conhecimento definidas pela equipe pedagógica), vai “emergir” de acordo com o interesse das crianças.
- A escolha dos termos dos projetos deve surgir sempre a partir da curiosidade e dos questionamentos das crianças, ou seja, a partir da indagação de tudo o que a criança observa à sua volta, enquanto brinca, passeia ou conversa com os amigos.
- O professor deve estar sempre atento às falas das crianças e registrar todos os questionamentos para, a partir daí, encaminhar o “Projeto de Estudo”.
- A educação e o ensino devem, antes de mais nada, estar voltados a criar situações que estimulem nos alunos a tomada de decisões, a capacidade de analisar, refletir, debater, arriscar hipóteses, constatar, buscar informações, isto é, pensar, sendo guiados pelo professor.

O professor que, por muitas vezes, fica dividido entre aquilo que já está estabelecido, provindo de uma formação que cria a passividade e o individualismo, e o medo de inovar, precisa desafiar-se a novas formas de trabalho e a uma incessante auto-avaliação.

A professora/pesquisadora, tentando estabelecer o objetivo a que se propôs, percebeu-se como figura fundamental em ambas as abordagens, como presença constante, informando, questionando e favorecendo situações de aprendizagem e interação.

Surgiram, através da análise, mais aspectos favoráveis apontando para a Proposta de Projetos: maior grau de motivação e participação, melhor aproveitamento dos conhecimentos prévios das crianças, um favorecimento da interação e da criatividade, além de

mais ativa participação da professora e dos pais. Embora isso tenha ocorrido, não se trata de descartar a Proposta por Tema Gerador, mas de saber aproveitar o que ela oferece de bom, a integração entre as classes ou a integração das áreas de conhecimento em torno de um mesmo assunto, por exemplo, para, então, ser possível a criação de uma terceira proposta, se assim for desejada. O que se pretende não é trabalhar com base num ecletismo cego, mas numa atitude consciente de não correr atrás de modismos e nem de importar modelos prontos que muitas vezes não podem ser aplicados a realidades diferentes daquelas para as quais foram criados.

Não houve, nesta dissertação, a intenção de generalizar nem de esgotar o assunto, entretanto, espera-se contribuir com um pequeno indicador de conhecimentos teóricos, e também de procedimentos práticos, que favoreçam a reflexão e a ação de trabalhadores da Educação Infantil, numa perspectiva dinâmica e compromissada com a totalidade do educando.

Assim, a partir desta pesquisa, é indispensável a continuidade de trabalhos sobre a Educação Infantil. Sugere-se que se faça, envolvendo outras Propostas de diferentes segmentos. Por ora, esta contribui para subsidiar outras pesquisas de áreas interdisciplinares. Mas é preciso ir avante, e o tema merece ser discutido não só em trabalhos acadêmicos, mas nas escolas, nas famílias e na mídia.

Acredita-se que a reavaliação da prática diária confrontando diferentes pontos de vista, é fator de crescimento necessário a todos os educadores. O aprofundamento teórico e a maturidade profissional também levam a perceber que é necessário fazer ajustes, mudar posturas, criticar severamente para transformar e propor outras formas de conduzir o processo, de forma a dar, se for necessário, outra caracterização ao trabalho. Não é o mudar por mudar, mas sim, transformar ações para dar mais qualidade e competência ao processo de ensinar/aprender.

REFERÊNCIAS

ARÍES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 1981.

BOLLMANN, M. G. N. Apresentação do PNE ao movimento docente nacional. **Universidade e Sociedade**. São Paulo, n. 15, p. 112 – 119, fev. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 0.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículos em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. v. I: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. v. II: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação

Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. v. III: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. I: Brasília, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Trd. Ruth Rissim Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

COLÉGIO DEHON. **Processo de criação e registro do pré-escolar**. Tubarão: [s.n., s.d.] (não publicado).

_____. **Proposta de projeto pedagógico**. Tubarão: [s.n.], 2002 (não publicado).

COLL, C. **Psicologia e currículo**. Trad. Cláudia Schilling. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, M. C. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DOLL JÚNIOR, W. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **A educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M. L. A. **Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 1993 (não publicado).

_____. Educação infantil e sócio-interacionismo In OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHEZAN, N. **Relatório do Plano Nacional da Educação**. Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações. Brasília, 2000.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios In COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEDAGOGIA dos sentidos. **Nova Escola**. São Paulo, n. 153, p. 52-54, jun./jul. 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **A história da educação brasileira: a organização escolar**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930 a 1973**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANDRINI, N. M. S. **Colégio Dehon: Cenários e Personagens**. Monografia. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, A. V. Mais que brincar e aprender a ler. **Nova Escola**. São Paulo, p. 42–45, jun. 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Pró-reitoria acadêmica. **Colégio Dehon**: educação infantil: proposta pedagógica. Tubarão: editora Unisul, 1999 (não publicado).

VETORETTI, A. **História de Tubarão**: das origens ao século XX. Tubarão: Prefeitura Municipal, 1992.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIGGERS, V. **A educação infantil no projeto educacional pedagógico municipal**. Erechim: São Cristóvão, 2000.

WITTER, G. P. Aprendizagem e atenção In _____; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.

_____. Aprendizagem e motivação In _____; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Justificativa e propósitos da pesquisa

(Esta justificativa foi apresentada de forma verbal à equipe que coordena a Educação Infantil no Colégio Dehon – Unisul)

Justificativa e propósitos da pesquisa

A pesquisa a ser desenvolvida, tem por objetivo analisar duas abordagens pedagógicas diferentes, uma por TEMA GERADOR e a outra por PROJETO.

A proposta pedagógica baseada em Tema Gerador que foi construída no Colégio Dehon a partir de estudos realizados por pesquisadores brasileiros na área de Educação Infantil, e também, da proposta Curricular de SC/1991, já é o que vivenciamos hoje, ela é a base que sustenta o nosso trabalho na Educação Infantil e foi ampliada também para o ensino fundamental.

A abordagem pedagógica a partir de projetos visa colocar em prática alguns princípios da experiência pioneira nascida e desenvolvida na Itália (mais precisamente no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, região de Emilia Romagna).

Meu primeiro contato realmente fundamentado com a experiência aconteceu através de textos (livros e artigos) que relatam estas experiências.

Nesta abordagem, baseada em princípios filosóficos e metodológicos bem consistentes, a criança é a protagonista do processo.

Ressalto, entretanto, que não é uma proposta espontaneísta, pois tudo deve estar documentado e registrado através de recursos como: gravador, audiovisuais, fotografias, e outros para que, a partir de um momento seja planejado o próximo, em um plano que vá solidificar o processo de construção do conhecimento.

Deixo claro também, que não se trata de importar uma tendência, um modelo e aplicar em nossas escolas, mas de abrir novas perspectivas para a construção e/ou melhoria da nossa abordagem.

Após a apresentação desta justificativa, foi concedida autorização para a pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A

Plano de ensino

PLANO DE ENSINO

EDUCAÇÃO INFANTIL

PERÍODO: 1º a 30/03/01

TEMA: COLÉGIO DEHON: AQUI FAZEMOS AMIGOS

1. OBJETIVO: Favorecer a adaptação da criança no Colégio o conhecimento e a interação entre crianças e professores da Educação Infantil.

2. CONTEÚDO INTEGRADOR:

- Colégio Dehon: identificação e espaços de convivência da criança.
- As pessoas com quem a criança convive no Colégio: professores, colegas e outros.
- Os amigos: o que é um amigo, para que servem os amigos, “dicas” para se fazer e conservar amigos;
- Os amigos do colégio: amigos antigos, amigos novos, o que se pretende fazer com os amigos do colégio neste

(atividades e atitudes).

3. CONTEÚDOS DAS ÁREAS DE ESTUDO

	MATERNAL	I INFANTIL	II INFANTIL	III INFANTIL
LING. ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação sobre o tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação sobre o tema • Descrição de ambientes e pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação sobre o tema • Descrição de ambientes e pessoas • Produção de texto coletivo, oralmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação sobre o tema • Descrição de ambientes e pessoas • Relato de visitas • Produção de texto coletivo, oralmente
LING. ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Traçado de linhas com movimentos livres • Visualização da escrita do nome do Colégio e seu logotipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Traçado de linhas com movimentos livres • Desenho • Visualização da escrita do nome do Colégio e seu logotipo e de seu próprio nome 	<ul style="list-style-type: none"> • Traçado de linhas com movimentos livres • Desenho • Visualização da escrita do nome do Colégio e seu logotipo, do próprio nome e do nome dos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Traçado de linhas com movimentos livres • Desenho • Visualização da escrita do nome do Colégio e seu logotipo, de seu próprio nome e do nome dos colegas • Reconhecimento e escrita da palavra DEHON e de seu nome
LING. PLÁSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de materiais: massa de modelar, papel e areia; • Rasgar papel aleatoriamente; • Manipulação e trituração de massa de modelar • Amassar e desamassar papel 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de materiais: massa de modelar, papel e areia; • Rasgar com movimentos de pinçar • Manipulação e trituração de massa de modelar • Colagem com elementos grandes • Amassar e desamassar papel • Pintar com os dedos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de diferentes materiais • Recortar sobre linhas e contornos simples, com a mão e a tesoura • Modelagem de diferentes formas • Colagem de tiras e bolinhas de papel • Pintura com os dedos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar sobre linhas e contornos, com tesoura • Modelagem de diferentes formas • Colagens diversas
LING. SONORA E CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber sons • Reproduzir canções • Imitação de gestos e expressões fisionômicas de pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e reconhecer sons • Reproduzir canções • Imitação de gestos e expressões fisionômicas de pessoas • Movimentação livre, a partir de músicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, reconhecer e reproduzir sons • Reproduzir canções • Representação através de dramatização • Movimentação livre, a partir de músicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, reconhecer e reproduzir sons • Reproduzir Canções • Representação através de dramatização • Movimentação livre, a partir de músicas variadas
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas: tamanho • Noções de espaço: deitado, em pé, sentado 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas, tamanho, comprimento, altura • Cores • Noções de espaço: deitado, em pé, sentado, dentro, fora • Noções de tempo: depressa, devagar 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas, comprimento, altura, tamanho, quantidade • Cores e formas (redondas) • Noções de espaço: deitado, em pé, sentado, dentro, fora, embaixo, em cima • Noções de tempo: depressa, devagar 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas, tamanho, comprimento, altura, peso, quantidade • Cores e formas • Noções de espaço: revisão das trabalhadas no II INF. • Noções de tempo: revisão das trabalhadas no II INF.

ED.FÍSICA E RECREAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação dinâmica geral: andar, correr • Recreação envolvendo as noções de espaço estudadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação dinâmica geral: andar, correr, marchar • Recreação envolvendo as noções de espaço estudadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação dinâmica geral: andar, correr, saltar, trepar • Recreação envolvendo as noções matemáticas estudadas 	<ul style="list-style-type: none"> •Coordenação dinâmica geral: andar, correr, saltar, trepar, chutar, arremessar, agarrar • Recreação envolvendo as noções de espaço e de tempo
-----------------------	---	--	---	--

ANEXO B

Atividades

