

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

creche Municipal de Educação de São Paulo



Recuperação curricular nas  
escolas Municipais de  
Educação Infantil

1989 - 1992

**Prefeitura do Município  
de São Paulo**

**Prefeita**  
Luiza Erundina de Sousa

**Secretaria Municipal  
de Educação**

**Secretário**  
Mário Sérgio Cortella

**Chefe de Gabinete**  
Sônia Maria Portella Kruppa

**Chefe de Assessoria Técnica  
de Planejamento**  
Lisete Regina Gomes Arelaro

**Assessoria Especial**  
Vera Lucia Vieira

**Chefe de Assessoria Jurídica**  
Eusélia Ferreira Araújo

**Diretora do Núcleo de  
Planejamento Central**  
Maria Ângela Rua de Almeida

**Diretora do Centro de Informática**  
Hebe Guimarães Leme

**Coordenador Geral da  
Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa**  
Antonio Carlos Machado

**Diretora da Diretoria de Orientação Técnica**  
Ana Maria Saul

**Coordenadores dos  
Núcleos de Ação Educativa**

**NAE-1**  
Max Ordonez Fernandes de Souza

**NAE-2**  
Valdir Romero

**NAE-3**  
Helena Guira Pacheco Pinto Coelho

**NAE-4**  
Olga Kalil Figueiredo

**NAE-5**  
Anna Maria Bozza

**NAE-6**  
Maria Nilda de Almeida Teixeira Leite

**NAE-7**  
Antonio João Thozzi

**NAE-8**  
Ivone Camilo

**NAE-9**  
Marivaldo Costa Moreira

**NAE-10**  
Marcos Mendonça



PREFEITURA DO  
MUNICÍPIO DE  
SÃO PAULO

SECRETARIA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



FVF-CCF-04-002

D

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

JULIANA  
DARINI

# Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil EMEI

1990-1992

**A circulação de informações entre os envolvidos no processo educacional é uma das condições necessárias ao processo de democratização da gestão, e vem sendo prioridade desta Secretaria desde 1989.**

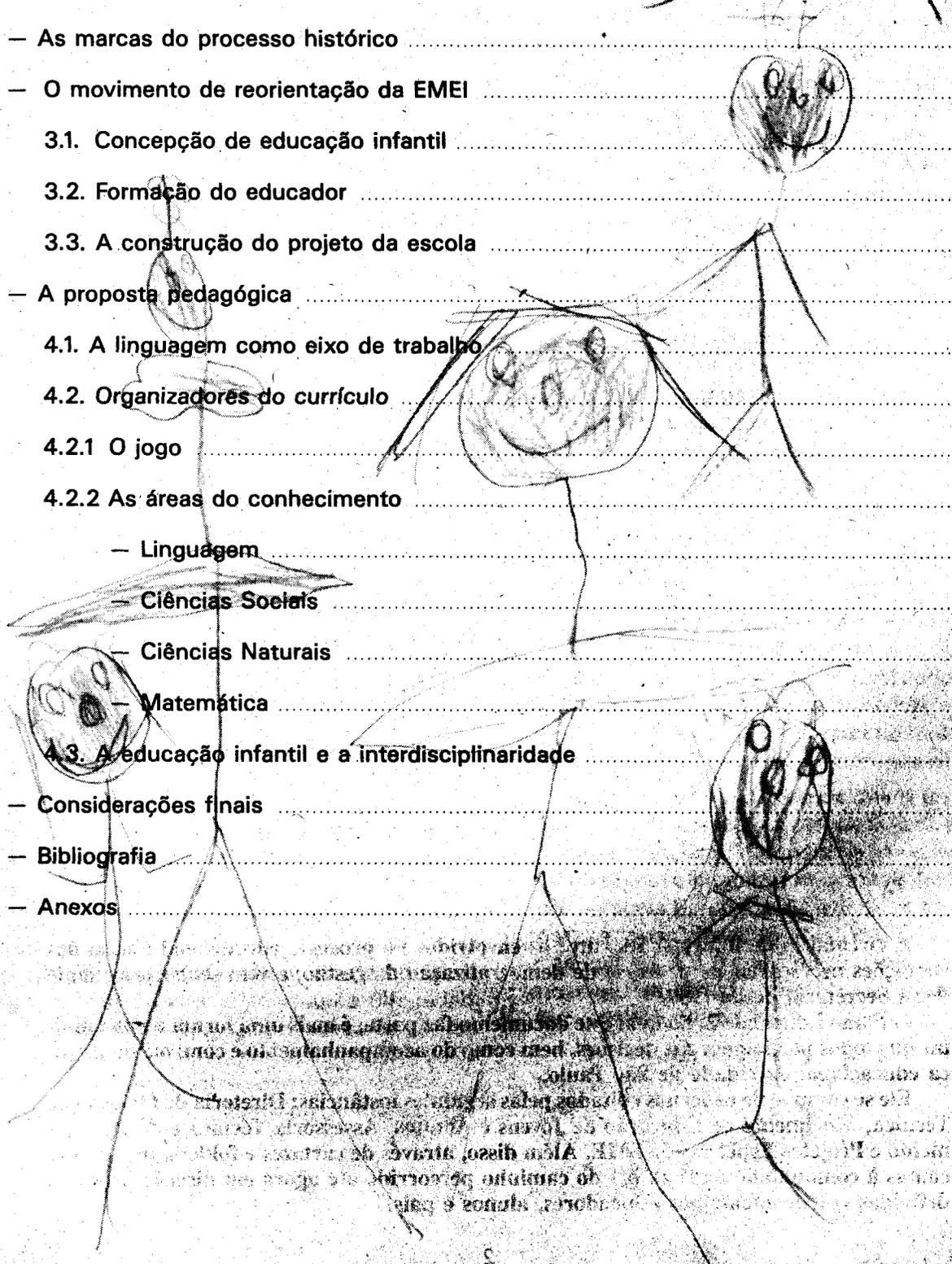
**O Plano Editorial 92, do qual este documento faz parte, é mais uma forma de possibilitar que todos participem das decisões, bem como do acompanhamento e controle da política educacional da cidade de São Paulo.**

**Ele se compõe de cadernos editados pelas seguintes instâncias: Diretoria de Orientação Técnica, Movimento de Educação de Jovens e Adultos, Assessoria Técnica e de Planejamento e Projetos Especiais da SME. Além disso, através de cartazes e folders, prestam-se contas à comunidade mais ampla do caminho percorrido até agora em direção às metas definidas coletivamente por educadores, alunos e pais.**

# ÍNDICE

# VANESSA

Apresentação .....	5
1 – Introdução .....	7
2 – As marcas do processo histórico .....	9
3 – O movimento de reorientação da EMEI .....	17
3.1. Concepção de educação infantil .....	20
3.2. Formação do educador .....	22
3.3. A construção do projeto da escola .....	23
4 – A proposta pedagógica .....	25
4.1. A linguagem como eixo de trabalho .....	26
4.2. Organizadores do currículo .....	28
4.2.1 O jogo .....	28
4.2.2 As áreas do conhecimento .....	32
– Linguagem .....	32
– Ciências Sociais .....	37
– Ciências Naturais .....	40
– Matemática .....	42
4.3. A educação infantil e a interdisciplinaridade .....	46
5 – Considerações finais .....	51
6 – Bibliografia .....	53
7 – Anexos .....	55



TOMBO: 221.	
Procedência:	
Data:	Valor:

[Faint, illegible text covering the majority of the page, likely bleed-through from the reverse side.]

## APRESENTAÇÃO

Passamos às mãos dos educadores das Escolas Municipais de Educação Infantil este texto, registro de um intenso trabalho de formação permanente, que integra a série de documentos referentes ao Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação.

Em 1989, quando iniciamos o trabalho com os grupos de formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, iniciamos também a produção deste texto. Neste primeiro momento, o conteúdo foi sendo recolhido através das falas, das reflexões sobre a prática, dos aprofundamentos teóricos necessários, das problematizações com professores, alunos e pais.

Num segundo momento, fevereiro de 1991, os educadores das equipes de educação infantil dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) iniciaram o processo de redação do texto. Definido o roteiro coletivamente, as equipes de cada Núcleo de Ação Educativa escreveram um primeiro esboço de texto que na Diretoria de Orientação Técnica se procurou organizar num texto único.

Assim, em agosto, uma primeira versão do texto foi lida, discutida e reelaborada com os componentes das equipes dos Núcleos de Ação Educativa e da Diretoria de Orientação Técnica. Há que se ressaltar a importância deste momento do processo, pois que, se por um lado foi gerador de polêmica, desentendimentos, angústias, desânimo, ressentimentos, por outro lado foi provocador de novas buscas, maior aprofundamento teórico, mais objetividade e pertinência do texto, novas formas de interação entre as pessoas. Neste momento começamos a nos defrontar com uma dificuldade pois estávamos indo na contramão de um processo convencional de concepção de textos na Secretaria Municipal de Educação. Invertimos um processo ao considerar na produção deste texto o trabalho que se fazia e se refazia na própria Rede de Educação Infantil a partir de 1989. Conseguimos chegar a um texto que, em ver-

são preliminar, foi apresentado aos educadores das 324 EMEIs, 91 PLANEDIs e 278 Classes Comunitárias em janeiro de 1992. De fevereiro a maio, de diferentes formas e em diferentes agrupamentos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e pais leram, discutiram, levantaram dúvidas, formularam questões, encaminharam sugestões e propostas de alteração.

Sem dúvida, este momento do processo representou o que há de mais rico e importante em toda a tarefa de produção do texto. Dos relatos desta fase, um primeiro ponto que se destaca é o que se refere à identidade que os educadores estabeleceram com o conteúdo abordado; outro, o de se perceberem também autores do texto na medida em que as críticas feitas seriam realmente incorporadas no novo texto. Merece ainda ser destacado, a partir do trabalho com o texto, o jeito novo de olhar para a EMEI, inserir-se no seu movimento e fazer avançar (anexo 1).

Chegar a esta versão não foi tarefa fácil, pois, certamente, o novo texto não foi capaz de incorporar toda a riqueza e vitalidade do processo. Também deixou, sem dúvida, expectativas não contempladas, questionamentos e discordâncias, lacunas a serem preenchidas.

Em face disso, propomos que o texto seja recebido não como uma proposta acabada, detalhada, mas, sim, como um registro que tem como objetivo organizar os conhecimentos sobre a escola de educação infantil e dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos na construção do conhecimento, visando à sua formação como cidadão crítico.

Em 89 dizíamos que não ofereceríamos uma proposta pronta mas que estávamos dispostos a construí-la juntos. Acreditamos que este texto é o resultado do trabalho que construímos juntos, até aqui. Que ele tenha continuidade!

# 1 — INTRODUÇÃO

Discutir o processo de reorientação curricular nas classes de educação infantil implica resgatar as concepções de mundo, de homem e de educação que subjazem à escola que temos e a que queremos, contextualizando-as no bojo das condições históricas, políticas e sociais onde a prática educacional se concretiza.

Tentar compreender a escola e a trama das relações que definem o seu papel nos remete à visão de mundo que direciona essas mesmas relações e esse mesmo papel. Historicamente, o currículo tem orientado a ação pedagógica da escola e tem se mostrado um instrumento eficaz na reprodução de interesses alheios à escola e à comunidade a que ela serve; interesses nem sempre desvelados, reconhecidos ou explicitados para os educadores que executam e assumem esse currículo muitas vezes como seu, sem repensá-lo ou questioná-lo. É preciso ter claro que a escola e o seu currículo deveriam responder às necessidades sociais. Conhecer, pois, essas necessidades nos leva a desvelar para quem e para que, nossa escola trabalha, ou seja, que papel ela assume na nossa sociedade, a favor de quem remete seus esforços e, conseqüentemente, contra quem esses mesmos esforços acabam sendo potencializados.

E é nesse fluxo de ação, nesse desenrolar de acontecimentos histórico-sociais, que o currículo deve delinear o seu objetivo, o seu papel, o seu espaço de marcar e de definir a ação pedagógica.

Reorientar esse currículo implica em conhecer as diferentes concepções que emergem nas

escolas (até que ponto os currículos que temos podem "definir" a escola que queremos?), resgatando, sem dúvida, todo processo vivido e construído pelas escolas.

A trajetória histórica da Educação Infantil no Ensino Municipal de São Paulo com sua origem, mudanças legais e programações explica, em grande parte, seu presente modo de ser: a indefinição de seu papel como escola, sua ação mecânica e fragmentada, a ausência de projetos educacionais próprios, a desarticulação com a escola de 1º grau.

No entanto, sabemos que a escola não é e nunca será apenas o resultado das decisões oficiais. Coexiste sempre, com a história oficial e documentada, uma outra história, mais difícil de se explicitar, mas que explica o fato de que as escolas não são todas iguais mesmo fazendo parte de um mesmo sistema de ensino. Assim é preciso estarmos atentos ao Movimento social a partir das situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história. Por que determinadas idéias pedagógicas fizeram tanto sucesso no nosso meio educacional? Não deve ter sido apenas porque estavam na programação ou porque fizeram parte dos treinamentos, embora isso tenha seu peso.

De alguma forma, essas idéias encontram ressonância nos nossos educadores, ganham "força material". (1)

Por outro lado, essa história cotidiana também é responsável por ter havido sempre educadores e escolas que caminham "à frente do seu tempo" como que a confirmar a tese de que "as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social". (2)

(1) A expressão é empregada por A. Gramsci em *Concepção Dialética da História*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, pág. 63

(2) Expeletta J. e Rockwelle. "A escola: relato de um processo inacabado" in *Pesquisa Participante*, São Paulo, Cortez Editores, 1986, pág. 26.

## 2 — AS MARCAS DO PROCESSO HISTÓRICO

A problematização com professores (o primeiro momento do movimento de Reorientação Curricular, realizado em agosto de 89 em todas as escolas municipais) indica que as EMEIs têm oscilado entre desempenhar as funções assistencialista/recreacionista e preparatória para o 1º grau.

Sem dúvida essa oscilação parece indicar uma inquietação muito presente entre os educadores das EMEIs quando se coloca a questão da educação das crianças de 4 a 6 anos.

Na Rede Municipal de São Paulo, os Parques Infantis deram lugar às EMEIs de hoje. Circunstâncias de natureza política, social e econômica estão na base da criação dos primeiros Parques Infantis em 1935; contudo, talvez até mesmo por terem se submetido a orientações diferentes de cada administração que se sucedeu, as funções assistencialista e preparatória acima mencionadas foram sendo atribuídas às escolas de educação infantil ao longo de sua história.

Em virtude do processo de industrialização e urbanização que se acentua no final do século XIX e início do século XX, em algumas regiões da cidade de São Paulo como Brás, Mooca, Bom Retiro e Ipiranga, a formação de corredores de indústrias fez surgir nestes locais aglomerados de habitações insalubres, os chamados cortiços, onde viviam as famílias dos operários. As precárias condições das casas, somadas à falta de infra-estrutura sanitária da cidade, repercutem mal na saúde da criança que se torna a maior vítima das epidemias de tifo, tuberculose e diarreias. A esse quadro vêm juntar-se ainda às condições desumanas de exploração da força de trabalho, os baixos salários e a alta de preços dos alimentos. A mulher já não pode ficar em casa, cuidando dos filhos. Sua força de trabalho, também objeto de exploração e discriminação, passa a fazer parte ativa do contingente de mão-de-obra a serviço da indústria e do comércio.

Em 1922, num clima de grande efervescência política, acontece em São Paulo a Semana de Arte Moderna, um movimento gerador de muita polêmica e que deixaria marcas profundas na vida cultural brasileira, apontando para a busca do nacional e, ao mesmo tempo, para

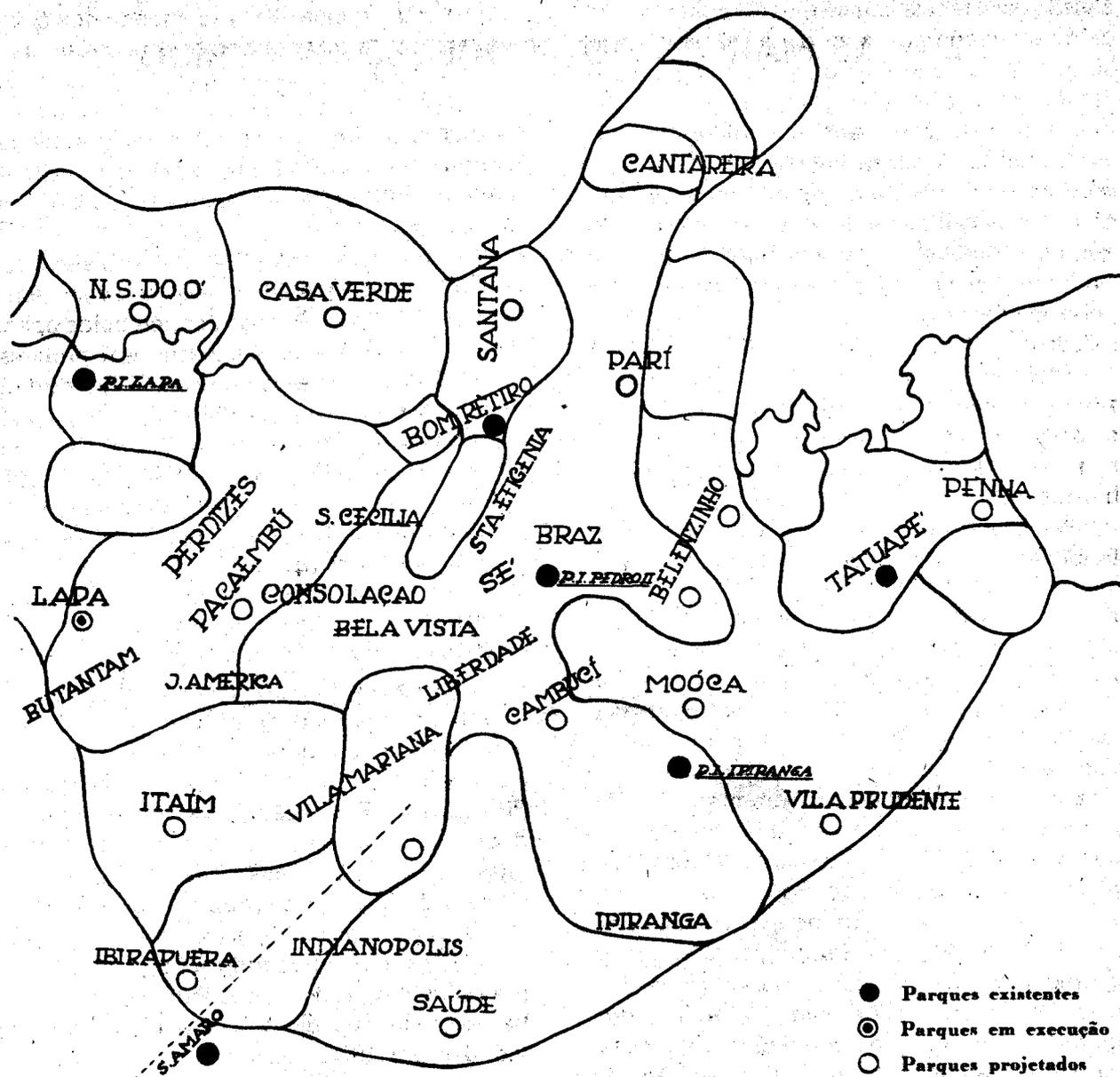
colocar a cultura brasileira "em dia" com o que ocorria no plano europeu. Mário de Andrade, um nome importante do movimento modernista, em 1935, é escolhido pelo prefeito Fábio Prado para dirigir o recém-criado Departamento de Cultura. Entre suas iniciativas nesse setor está a criação do "Serviço Nacional de Parques Infantis". É interessante observar que os primeiros Parques Infantis surgem como uma iniciativa do poder público para dar atendimento às crianças de 3 a 12 anos, que, face as condições reais de vida a que estavam sendo submetidas em decorrência da nova ordem social, já mostravam sinais evidentes de abandono. Na época, as reivindicações que emergiam do movimento operário muito contribuíram para a explicitação da situação de abandono e desrespeito para com a criança.

Vale ressaltar ainda, na criação dos Parques Infantis, a influência do movimento escolanovista. Nesse sentido, a IV Conferência Nacional de Educação (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) influíram decisivamente na política educacional e especificamente na educação infantil. É de 1933 o Código de Educação elaborado por Fernando de Azevedo, a primeira lei que abre espaço para a pré-escola, colocando-a na base do sistema escolar. A proposta dos Parques Infantis era bastante simples, quando começaram suas atividades em 1935.

Acreditava-se que as crianças bem assistidas seriam capazes de propor mudanças sociais quando adultas e que a educação por si só seria capaz de promover a transformação social.

Interessante notar que as educadoras que trabalhavam com as crianças menores (de 3 a 7 anos) denominavam-se "jardineiras", reservando-se o nome de "educadoras" para as que trabalhavam com as maiores (de 7 a 12 anos). Esse fato denuncia a concepção implícita de que da criança pequena se "cuida" e da criança maior se "ensina".

A função assistencialista preponderou até metade da década de 50, quando foram criadas as escolas municipais de 1º grau (1956). Aos poucos, os Parques Infantis foram se vol-



FONTE: PARQUES INFANTIS = DEPARTAMENTO DE CULTURA = 1.936

tando para uma função preparatória às escolas primárias.

A marca assistencialista, no entanto, não desapareceu. As mudanças introduzidas através da legislação, como a própria transformação do Parque Infantil em Escola de Educação Infantil em 1975, a mudança no seu funcionamento e no quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real.

Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores denunciam ou enfatizam (constantemente) o caráter assistencialista da EMEI. Esse assistencialismo manifesta-se nas falas e em alguns projetos elaborados pelas EMEIs. Ainda hoje, em muitas EMEIs, até um terço do tempo é usado para higiene das mãos, escovação de dentes, descanso, alimentação e outros cuidados com higiene e saúde. Mas, talvez, onde

a visão assistencialista se mostra com mais força é na relação com a criança. A criança tem sido vista como um ser que não é capaz de fazer determinadas coisas, a quem é preciso vigiar, modelar, tornar boa e atenciosa.

Segundo Sonia Kramer (3), o sentimento moderno de infância compreende duas atitudes contraditórias — uma que a considera ingênua, inocente e graciosa, merecendo ser “mimada” e a outra que a toma como um ser imperfeito e incompleto e que precisa ser “moralizado”.

Esses dois componentes — inocência e razão — eribam um conceito de criança que se pretende único e natural, mas que caracteriza de fato a criança numa concepção burguesa.

Ao se pensar numa Escola de Educação Infantil para as camadas populares, não podemos

supor uma criança abstrata, mas temos que levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa criança a uma suposta “criança modelo” (concebida pela ideologia burguesa), desembocando numa educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social.

“Entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida; ela não pode ser percebida apenas como sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas.” (4)

OLGAIR GOMES GARCIA



(3) Kramer, S. A política do pré-escolar no Brasil, Rio de Janeiro, 1987, 22. *Revista Brasileira de Educação*, nº 10.  
(4) Kramer, S. e Souza, S. J. “O debate Plágio/Originalidade e as condições educacionais”, *Revista Brasileira de Educação* 77, São Paulo, FCC, 1991, 69-80.

Ao longo da história da educação brasileira, conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória foram adotados sem uma reflexão crítica mais aprofundada e acabaram se constituindo num enorme preconceito com relação às crianças das camadas populares que supostamente teriam deficiências de ordem cultural, lingüística, afetiva e outras.

As crianças das camadas populares sempre foram vistas como carentes, abandonadas e essa carência haveria que ser compensada, fosse através dos cuidados com a higiene, saúde, alimentação e lazer (preponderante nos Parques Infantis até a década de 50) ou pelo treino das habilidades perceptivo-motoras e das funções cognitivas (a partir da década de 70).

Nos E.U.A. e na Europa a vertente prope-  
dêutica na educação infantil, na linha da educação compensatória, ganha força, após a II Guerra Mundial. Entre nós, mais precisamente na década de 70. Em função dessa tendência, passou a haver uma preocupação com a elaboração de programações para a educação infantil. Até a década de 50, a programação dos Parques Infantis era a própria vivência em cada parque e a troca de experiências entre eles. As festividades eram o ponto culminante das programações e deixaram sua marca no cotidiano de muitos deles. Ao nível do currículo operacional, é muito freqüente constatar que o planejamento das atividades nas Escolas de Educação Infantil apresenta como eixo as "datas comemorativas" com a preocupação quase exclusiva de organizar o tempo para manter as crianças ocupadas em "coisas" supostamente interessantes para elas. As salas de aula são decoradas com cartazes e móveis feitos pelos professores (ou pelos professores com ajuda dos alunos) onde aparecem quase sempre desenhos estereotipados de índios, Pedro Álvares Cabral, D. Pedro I, Coelho da Páscoa, e o trabalho com as crianças a partir dessa "motivação" em geral, inclui historinhas, pinturas, colagem, cantos, danças. Trabalha-se o aspecto mais superficial e recreativo da "data" e quase sempre com a argumentação de se apoiar numa ação que visa desenvolver "aprendizagens significativas".

Não é possível ignorar essa marca e deixar de questioná-la, quando se procura conhecer a EMEI como uma escola de qualidade para as crianças das camadas populares.

Os estudos iniciados em 1967 para elaborar uma programação, resultaram num documento publicado em 1972. Trata-se de uma proposta curricular para os ainda denominados Parques Infantis. Em suas considerações gerais, a proposta diz levar em conta o "desenvolvimento total da criança", entendendo-se essa totalidade como a "soma" dos aspectos biológicos, psicológicos e social. Do ponto de vista filosófico, pretendia-se formar a criança "para uma sociedade democrática" e como teoria pedagógica considerava-se o processo educativo como "uma interação entre o indivíduo e o meio". O indivíduo seria ativo, "agente de sua educação".

As considerações que acompanham essa proposta, as recomendações sobre o trabalho com a criança, os treinamentos e cursos realizados com professores exercem forte influência sobre as propostas curriculares posteriores e principalmente sobre o tipo de trabalho presente ainda hoje nas EMEIs.

Nessa proposta, o pré-escolar é apresentado como um ser com características bem definidas e rígidas de acordo com a idade cronológica. Por exemplo, no que se refere ao desenvolvimento, "a criança de 5 anos seria mais reservada e independente do que a de 4 anos; distinguiria direita e esquerda em sua própria mão; escovaria os dentes; gostaria de recortar figuras e pregá-las"... Essa criança teria também necessidades físicas, tais como: "dormir 11 a 12 horas por noite e duas horas durante o dia, ter regularidade no horário das refeições, limpeza, exercícios para desenvolver os músculos".

A leitura crítica dessa caracterização pré-escolar é uma referência importante para encontrar a origem de algumas práticas que se institucionalizam nas EMEIs, e são rejeitadas pelas próprias crianças quando dizem não gostar "de ter hora para tudo", "dormir depois do almoço", "escovar os dentes", "abaixar a cabeça na mesa" (problematização com os alunos, fev./90). Essas práticas e outras, tais como as filas, lavar a mão, atividades de higiene, estão hoje destituídas de sentido, precisam ser revistas, questionadas e mesmo aquelas que se fazem imprescindíveis no trabalho cotidiano da escola, para serem mantidas, precisam ser ressignificadas para que não se tornem mecânicas e vazias de sentido.

Um olhar perspicaz sobre a atividade rotin-

neira da EMEI hoje, fatalmente recairá sobre a questão da deterioração da organização do tempo na escola. Embora muitas atividades sejam desenvolvidas com dispêndio de energia dos professores e alunos, há um desperdício do tempo curricular, pois se cumpre um ritual que dificilmente contribui para ampliar e organizar o conhecimento de mundo desses alunos. A rotina da EMEI precisa ser revista de modo a garantir o tempo curricular para o trabalho pedagógico com as camadas populares que é nele e com ele que as relações pedagógicas objetivam a função do ensino.

A proposta de 72 enfatiza a prontidão para a alfabetização nos seus aspectos motores e neurológicos. Acreditava-se que além dos fatores psíquicos e da idade cronológica, a apren-

e Ciências Naturais e Integração Social.

Em 1975, os Parques Infantis foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil. Nesse ano, foi criado também o plano de Educação Infantil (Planedi), que consistia na abertura de classes para as crianças de 6 anos, em Escolas Municipais de 1º grau, tendo em vista a "preparação para a alfabetização" numa perspectiva, portanto, de compensar "carencias culturais".

A primeira proposta curricular elaborada para as EMEIs inspira-se no modelo de educação compensatória que, na década de 70, no discurso oficial brasileiro era a chave para todos os problemas educacionais. Da mesma forma que o programa de 1972 para os Parques Infantis colocava como meta o processo de de-

OLGAIR GOMES GARCIA



dizagem seria afetada pela maturidade dos órgãos dos sentidos e pela diferença entre os sexos.

A idade mental era considerada fator preponderante para a aprendizagem e seria complementada pelas experiências e pela capacidade de atenção. Assume o caráter preparatório para a escola de 1º grau. (5)

Os componentes curriculares específicos que aparecem organizados por áreas de conhecimento — Comunicação e Expressão, compreendendo: Linguagem, Artes, Educação Musical, Educação Física, e Ciências, compreendendo: — Matemática,

envolvimento integral da criança, subdividindo-o nos aspectos biológico, psicológico e sócio-emocional (anexo II). O psicológico ocupava a posição central subdividindo-se nos aspectos afetivo e cognitivo, sendo no último a linguagem, a leitura e o lógico-matemático e as habilidades perceptivo-motoras.

Se, porém, nos anos 70, a educação compensatória era o modelo adotado aqui no Brasil, também era o modelo teórico para a educação das crianças de 4 a 6 anos, de outro lado, na questão da formação do educador, também era um importante elemento de discussão.

(5) Departamento de Educação e Recreio — Programação de atividades para educação pré-escolar, 1972, p. 9

Como implantar nas EMEIs uma proposta de educação compensatória, supondo-se um quadro de educadores não devidamente preparados para tal?

O meio utilizado foi o treinamento de sentido multiplicativo, acreditando-se poder assim atingir todas as escolas e todos os educadores. Ora, o que a prática demonstrou foi que, ao chegar ao professor, a fundamentação teórica da proposta já havia sofrido tanta simplificação que quase só restava o aspecto tecnicista das atividades do trabalho pedagógico. O professor fora treinado, mas não formado.

Essa distinção é feita porque o trabalho de formação é mais abrangente, na medida em que, o embasamento teórico se faz a partir da discussão da prática, que vai sendo contextualizada através de reflexões, questionamentos e debates. Com a preocupação de transformar a prática considera-se o professor como sujeito ativo deste processo. No treinamento, espera-se que os professores sejam meros executores das propostas, desconsiderando-se sua identidade e a importância de seu papel.

É importante ressaltar as marcas dessa proposta ainda hoje presente na EMEI. Os exercícios de coordenação visomotora (Frostig), com o tempo, perderam a referência teórica e sofreram deteriorações e simplificações (desenhos mimeografados), mas ainda são utilizados por muitos professores, mesmo não sabendo muito bem justificar o seu valor pedagógico. Foram absorvidos na rotina das escolas de educação infantil de tal forma que, sem dúvida, constituem-se em pólos fortes de resistência, quando agora se discute a função pedagógica da EMEI.

O questionamento aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural foi ampliando-se na medida em que se começou a acumular evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas. Ao contrário, os programas estavam servindo para mais precocemente discriminar e marginalizar as crianças.

Em 1980, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar procura responder às críticas da educação compensatória, mas não consegue apontar para uma pré-escola com uma função pedagógica.

Apesar de todas as críticas, a programação elaborada pela Secretaria Municipal de Educa-

ção em 1980 reafirma a tese da educação compensatória.

Seus objetivos explicitam claramente o caráter compensatório e preparatório ao 1º grau. Tomando os aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais enfatiza em todos eles a necessidade de compensar as possíveis deficiências internas ou externas que fatalmente dificultam a aprendizagem.

Baseia-se em Piaget no que se refere aos aspectos cognitivos apresentando uma descrição das características que as crianças deveriam apresentar em cada estágio. Nota-se também a preocupação de incorporar as indicações da Lei 5692 quanto à organização do quadro curricular (anexo III).

Os textos utilizados para reflexões nos treinamentos enfatizam os fatores biológicos (tais como má nutrição, doenças e condições de higiene) e os fatores sócio-econômico-culturais, pelas dificuldades cognitivas, afetivas e psicomotoras das crianças.

Apela para a responsabilidade do educador no sentido de adaptar a criança à escola e aos padrões das camadas médias da população. Considera que a maioria das crianças da EMEI apresenta muitos ou alguns dos seguintes problemas: vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, auto-imagem negativa, desatenção, dificuldades de relacionamento, apatia, irritabilidade. Como estratégia para enfrentar tais dificuldades, propõe o treinamento nas capacidades básicas para a aprendizagem, baseadas em ROBERT VALETT (ver anexo IV).

A programação do conteúdo para as classes, nos três estágios das escolas de educação infantil, baseava-se nas áreas de desenvolvimento da aprendizagem, segundo a classificação de Robert Valett. Por meio de treinamentos e reuniões, os professores tomavam conhecimento das capacidades básicas de aprendizagem de Valett e recebiam instruções de como proceder com as crianças. No planejamento de ensino, os professores eram orientados no sentido de organizar as atividades em torno de temas que permitissem integrar um número bastante grande das capacidades de aprendizagem. Assim, por exemplo, se o tema fosse "Animais", todas as atividades de linguagem, matemática, educa-

ção artística ou integração social deveriam ser desenvolvidas, focalizando "Animais".

Sem dúvida, na história da EMEI, esta forma de planejamento merece ser descartada. Se, por um lado, representava uma tentativa para superar a fragmentação, ainda hoje muito presente no trabalho pedagógico, por outro lado, como proposta vinha reforçar a ênfase nas técnicas e materiais de ensino e não no conteúdo. Assim, o trabalho centrado na Atividade ou Centro de Interesse (expressão mais utilizada) é colocado como metodologia para tornar "mais interessante" o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos. O tema integrador era determinado "a priori" pelo professor, que também escolhia o que ia ser trabalhado, quando e como.

Assim a Educação Infantil, de 1935 a 1982, foi se organizando e assumindo características que a colocavam ora dentro de uma função mais assistencialista e espontaneísta, ora numa função compensatória e preparatória à 1ª série do 1º grau.

Concebendo a criança mais como um indivíduo a ser "treinado" em determinadas habilidades e "educado" para incorporar hábitos e atitudes de "boas maneiras" e alguns valores morais, as propostas curriculares acabavam por centrar-se mais no professor que nos alunos. Assim, justifica-se a decoração das paredes da escola com desenhos e pinturas de seres, objetos e paisagens que o adulto considera como sendo do gosto infantil; os cartazes feitos com "muito capricho" pelos professores para ilustrar atividades que vão desenvolver com os alunos; as festas em que as crianças se apresentam em números arduamente ensaiados anteriormente; as pastas dos trabalhos diários que, na verdade, têm mais participação dos professores do que dos alunos; a postura de mandar as crianças trabalharem e ficar assistindo sua ação.

De 1983 a 1985, uma nova proposta curricular foi elaborada para a EMEI. Nesta nova proposta, há uma intenção clara de romper com uma concepção de escola de educação infantil meramente assistencialista e/ou preparatória e insistir na função pedagógica da escola para crianças de 4 a 6 anos. Os especialistas que a elaboraram fizeram inicialmente um trabalho de observação das crianças de 4 e 6 anos em algumas escolas. Os dados de observação foram posteriormente analisados e geraram

uma primeira proposta de trabalho com forte inspiração piagetiana que foi apresentada e discutida com os educadores de educação infantil. Levada para a aplicação efetiva nas EMEIs, sendo avaliada no processo e reformulada nos aspectos que se apresentaram falhos, omissos ou incompletos. Desse processo, resultou a programação que foi oficialmente divulgada para a Rede Municipal ao final de 85 (anexo V). Nos aspectos de Linguagem Oral e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático coloca como papel da escola de educação infantil instrumentalizar a criança de forma a possibilitar-lhe enfrentar com sucesso as etapas escolares subseqüentes, assegurando-lhe novas formas de compreensão, leitura, comunicação e representação do mundo. Tomando como princípio metodológico encorajar a criança não só a agir sobre os objetos, mas também a refletir sobre a ação realizada, chama a atenção para o importante papel do professor na aprendizagem da criança. Ao professor caberia "planejar, organizar, apresentar e controlar situações desafiadoras que levam a criança a pensar, levantando hipóteses, refletindo e procurando respostas", de forma a assegurar que o desenvolvimento infantil, em cada estágio, ocorresse de forma integrada e completa.

A proposta de 85, pelo que ela representava de inovador e por ter sido gerada com uma relativa participação dos educadores da própria Rede, foi cercada de muita expectativa. Sem negar o papel de assistência da escola pública às camadas populares, imaginava-se finalmente poder vislumbrar uma escola de educação infantil com uma função educacional.

Neste clima de expectativa por uma EMEI séria e de qualidade, os educadores, ao iniciar o ano letivo de 1986, foram surpreendidos com o recolhimento e a proibição expressa de utilização da proposta curricular que ainda nem havia sido implantada para valer. E mais ainda, recomendava-se a volta à proposta de 1978, baseada num modelo de educação compensatória já desacreditado teoricamente na sua totalidade. O significado desta fato não pode passar despercebido. Representou para os educadores da Rede Municipal flagrantemente desrespeito a uma categoria profissional que, pela primeira vez, havia podido participar da elaboração de uma proposta curricular. A identidade do educador e sua luta começava a ser esquecida e foi lamentavelmente solapada. Re-

duzidos a meros executores de decisões vindas de cima, ainda tinham que conviver com o medo e as punições.

Para preencher o vazio deixado pela proibição e recolhimento da proposta curricular de 1985, uma equipe designada pela nova administração (1986) tenta elaborar uma proposta para a Educação Infantil, baseada na teoria não diretiva de Carl Rogers. Esse projeto, conhecido como FATA (fogo, água, terra e ar), acabou se restringindo a um questionário, onde se procurava levantar dados sobre as EMEIs, e a um treinamento com as Coordenadoras Pedagógicas. Por motivos não explicitados nos documentos, a proposta mudou de rumo e foi praticamente substituída por outra, elaborada no período de 87/88 que, no plano formal, diz fundamentar-se em Piaget.

Esta proposta detalha exaustivamente as etapas pelas quais a criança passaria para construir o conhecimento, enfocando-se o "como se aprende". O "conhecimento" eleito como principal é o lógico-matemático e a linguagem é vista como decorrente da aquisição dos conceitos.

Também é enfocada a construção da representação, baseada nas brincadeiras motoras e simbólicas, mas com menor peso.

A linguagem oral permeia as atividades lógico-matemáticas e as interações são vistas como diálogos sobre os materiais em que se solicita sempre uma "Justificativa".

A linguagem escrita não aparece, a não ser como solicitação do registro da representação das construções lógico-matemáticas.

A ausência da linguagem escrita numa programação pré-escolar apresenta um retrocesso num momento em que nos meios científicos se confirmava a importância de se possibilitar este contato com a escrita o mais cedo possível, por ser um processo longo de construção e fundamental para o sucesso de aprendizagens posteriores.

Com relação à matemática, a proposta enfatiza o trabalho com raciocínio lógico-matemático, transpondo o método clínico usado por Piaget em suas pesquisas para a sala de aula.

Essa programação, que ficou pronta em 1987, acabou tendo alguma receptividade por uma parte das professoras, certamente pelo caráter minucioso e detalhado como são apresentadas as atividades. (anexos VI, VII, e VIII).

O trabalho com raciocínio lógico-matemático, minuciosamente detalhado, na prática, desembocou em atividades com um fim em si mesma e não como um caminho para a construção do conhecimento matemático. A forma como esse trabalho foi apresentado à Rede, sem o devido embasamento teórico por parte dos educadores, gerou a falsa crença de que o objetivo do conhecimento eram as operações lógicas em si e não a matemática e que essas habilidades deveriam ser trabalhadas separadas umas das outras.

Podemos constatar que o trabalho na área da matemática pouco avançou e que, no que se refere à linguagem escrita, ele inexistia nessa proposta.

O que ficou dessas inúmeras propostas curriculares? Modificadas a cada nova administração, substituídas antes mesmo de terem sido assimiladas, essas programações foram deixando suas marcas.

Ao resgatarmos essa história pretendemos ressaltar que, independentemente das administrações que se sucederam, sua construção foi feita pelos educadores, na sua prática e na sua ação. Todos os educadores viveram e construíram a história da educação infantil, e essa história continuará sendo construída a cada dia, a cada passo, a cada proposta.

Hoje, o significado do Movimento de Reorientação Curricular é resgatar essa história, que não termina com as sínteses elaboradas nesse movimento (de 89 a 92). Esse processo é vivo e dinâmico, e por isso ele não acaba neste texto.

### 3 — O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EMEI

OLGAIR GOMES GARCIA



A incompreensão do que seria o Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação suscitou, nos dois primeiros anos desta gestão, a expectativa de que fôssemos elaborar um conjunto de conteúdos programáticos, acompanhados de uma seleção de atividades e outras orientações que implicassem um conjunto de ações estruturadas. Essa expectativa estava em sintonia com o que vinha ocorrendo, desde a década de 70, na Rede Municipal de Educação Infantil, com sucessivas programações sendo elaboradas, em sua maioria, com base num modelo tecnicista de educação.

A questão curricular, assim entendida, tem como princípio a racionalidade técnica e se constitui num conjunto de objetivos, ações, seleção prévia de conteúdos técnicos e critérios de avaliação.

Essa concepção, herdada dos teóricos norte-americanos e incorporada aos cursos de formação de educadores desde a década de 60, não rompia com as concepções de ensino e aprendizagem.

Nossa proposta de reorientação curricular tem como ponto de partida a reflexão e a reflexão com os educadores de Educação Infantil do currículo em ação, ou seja, de

decisões e ações desenvolvidas no interior da escola.

Esta reflexão não significa apenas um levantamento do que acontece na escola, mas a possibilidade de olhar criticamente esse fazer, tendo como objetivo sua transformação no sentido de formar homens capazes de questionar, criticar, compreender a realidade, onde vivem, para poder transformá-la, a partir de ações pensadas.

Numa visão mais abrangente, currículo é tudo o que acontece na escola e que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação, ampliação, construção coletiva do saber. Envolve um conjunto de elementos e concepção que vão desde os aspectos físicos até o conjunto de agendas internas e externas que interferem na escola. Por exemplo, quando uma escola abre suas portas, a modo como e por quem não é uma decisão administrativa, mas política, que interfere no currículo. O currículo é o modo como a escola trabalha com a família e a comunidade. Portanto, a escola não pode trabalhar apenas a matrícula e a frequência, pois isso dificulta para os pais a obtenção de informações; limita a matrícula aos cinco dias úteis e ao horá-

rio de 8h às 17h representa dificultar aos pais trabalhadores estarem presentes, sem desconto em seus já poucos salários. Exigir documentos inúteis, fotografias, taxas para a compra de material representa inviabilizar a matrícula para grande parte das crianças mais pobres.(6)

Não podemos também pensar o currículo sem estabelecer relações entre o mesmo e as crianças atendidas pela escola pública popular. Grande parte dessas crianças chega à escola com uma visão de si mesmas, de sua família e de uma classe social, distorcida e determinada pela ideologia dominante. Muitas delas já internalizaram a idéia de que "seus pais são pobres porque não se esforçam". Trazem consigo a história do fracasso do seu grupo social. Estas crianças, que trazem esse estigma, não podem ser recebidas com relações do tipo: "não pode entrar sem uniforme", "não fa-

le comigo antes de limpar esse nariz", "fique na fila", "não é hora de falar". Esse tipo de relação só vem enfatizar a descrença na sua capacidade para aprender e a culpa pelo próprio fracasso.

Estamos aqui estabelecendo uma discussão acerca da relação entre a ideologia e a experiência escolar. O controle do conhecimento é um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de uma classe social sobre uma coletividade maior. As instituições escolares selecionam, organizam e distribuem determinados significados socioculturais, normas e valores que preservem a relação de dominação estabelecida pelo poder econômico. (6) A escola acaba por convencer os seus usuários a aceitarem como legítimos os limitados papéis que ocupam na sociedade. Tudo o que acontece na escola está, portanto, vinculado à totali-

OLGAIR GOMES GARCIA



(6) Garcia, Regina L. — "Um currículo a favor dos alunos das classes populares" — Cadernos CEDES n.º 13, São Paulo, Cortez, 1984.

dade das relações sociais, das quais a escola faz parte.

A força coerciva do currículo oculto (7) e a determinação de valores de dominação permeiam o cotidiano da escola e de suas relações sociais: assim, a fila substitui o chegar em grupo; a criança alegre emudece. Todas as ações que ocorrem na escola são atos políticos que definem o seu papel, apontando para uma sociedade mais democrática ou mais excludente. Nesse contexto, nossas escolas não têm demonstrado eficácia em contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Ao

de sua ação político-pedagógica: o seu currículo. Um currículo que, fruto de inserção e de compreensão crítica da realidade, seja instrumento de intervenção da escola junto a essa mesma realidade.

Nessa concepção, a Reorientação Curricular pressupõe inicialmente a reflexão acerca do currículo que vivemos, dos seus objetivos, do seu papel, enfim, a quem esse currículo realmente serve. Isso implica extrapolar a visão que limita o currículo a grades curriculares ou rol de atividades, grades essas que colocam a ação pedagógica a serviço de elementos pré-

OLGAIR GOMES GARCIA



contrário, sua prática tem assumido um papel cada vez mais comprometido com uma sociedade autoritária e desigual.

Portanto, uma escola que pretenda assumir uma prática pedagógica comprometida com a causa popular de transformação social não pode considerar seu aluno como um "desafio" a ser corrigido. Ao contrário, deve saber trabalhar com as diferenças presentes no seu contexto, para, através do confronto entre essas diferenças, construir coletivamente o verdadeiro espaço pedagógico. É no trabalho desse espaço e na resolução dos conflitos desse espaço que se sabe historicamente que a escola vive seus conflitos, que ela se transforma, que ela se organiza, exercitando assim sua função

-determinados, sem nenhuma relação com o contexto e a realidade da comunidade escolar.

Uma primeira consequência dessa reflexão é que, ultrapassando o olhar crítico feito apenas a nível das idéias, já aponta para as mudanças possíveis na prática da sala de aula, no modo de gerir a escola, nas relações que se estabeleceram dentro da organização do espaço e do tempo, nas comemorações, nas relações pedagógicas.

Essa reflexão tem sido realizada em reuniões municipais de educação, em oficinas realizadas no processo de formação de educadores (89) e em grupos de trabalho. A problematização vem sendo realizada através dos grupos de formação.

(7) Currículo oculto segundo definição de Appleton: "Conjunto de normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados" — in Apple, M. Ideologia e Currículo, p. 127.

Nesses grupos, os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e pais têm colocado suas concepções, crenças e dúvidas a respeito do que deveria ser uma escola de Educação Infantil.

### 3.1 Concepção de Educação Infantil

No estudo da realidade feito através das problematizações e dos grupos de formação, os educadores da Rede Municipal têm, frequentemente, questionado o papel que a escola de Educação Infantil tem assumido: "Afinal, somos uma escola que prepara para o primeiro grau?"; "E o trabalho com habilidades motoras, não é mais para ser feito?"; "Não adianta um trabalho avançado na EMEI se o 1º grau não der continuidade?"; "Como será na primeira série?"; "É papel da EMEI alfabetizar?"; "O que fazer se os pais querem lição no caderno?". Essas questões e muitas outras sobre educação infantil somente poderão ser respondidas se tivermos clareza de seu papel.

Entendemos que a Escola de Educação Infantil tem uma função pedagógica e deve tomar a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os e organizando-os, através de um trabalho significativo, planejado e consistente. É preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos e essa criança é muito mais do que um conjunto de características definidas pela idade. É um ser social, pertence a um extrato dessa so-

cidade, compartilha de sua cultura e vive num determinado tempo histórico.

Não se trata, portanto, de um "ser inocente" que precisa ser mimado, nem de um "ser selvagem" que precisa ser moralizado.

Trata-se de um ser inteligente, curioso, com uma maneira própria de interpretar o mundo e que apesar de condições sociais adversas, pode se desenvolver e aprender, desde que a escola não lhe crie mais obstáculos do que os que sua condição de classe já lhe impõe.

Cumprir uma função pedagógica não significa seguir o módulo da escola de 1º grau (que também precisa ser reformulado). A escola de educação infantil tem uma especificidade pelo fato de trabalhar com crianças pequenas. Assim, não pode furtar-se a prestar uma certa assistência, o que é diferente de "ser assistencialista". Segundo Sonia Kramer "conhecer a educação de crianças de 0 a 6 anos com tal função (pedagógica) além de perceber, que ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação, é conceber as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadão e cidadãos. Isso significa considerar, por um lado, que as crianças pertencem a classes sociais díspares e como tal terem direito de acesso à educação e aos conhecimentos da língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, sem negar, por outro lado, que possuem especificidades determinadas tanto pelo seu desenvol-



OLGAIR GOMES GARCIA

vimento psicológico quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas" (8).

É função da escola instrumentalizar o cidadão para que ele se forme e exerça sua cidadania desde a infância.

Se quisermos formar cidadãos críticos, questionadores e capazes de ações que construam uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso que aprofundemos nosso olhar sobre essa escola, que participemos da construção de seu projeto. Um projeto elaborado pelo conjunto de seus integrantes: professores, equipe técnica, pais, alunos, operacionais. Um projeto em que esses elementos decidam sobre as atividades relevantes dessa escola e se sintam sujeitos participantes e capazes de traçar ca-

lo significativo para as suas necessidades. A escola deve ser mais ousada, pois para que esse compromisso com a transformação social se concretize, é preciso que ela seja de fato - um espaço de organização social, onde a interação entre os diferentes saberes possa resultar na intervenção consciente e madura na realidade.

O Movimento de Reorientação Curricular deve, pois, apontar para a construção de um currículo dinâmico, vivo, dialético, que possibilite intervenção no contexto da realidade, não só da escola como também de toda sociedade.

Esse currículo é uma das faces da luta pela transformação social e só emergirá do confronto entre o que a escola tem trabalhado e o que ela realmente precisa assumir. Esse con-

OLGAIR GOMES GARCIA



minhos e reformulá-los. Estaríamos formando cidadãos capazes de viver uma experiência democrática, pois se a escola não é a propulsora da transformação social, sabemos que ela é um espaço possível da vivência democrática, na medida em que possibilita a participação e o acesso à construção do conhecimento.

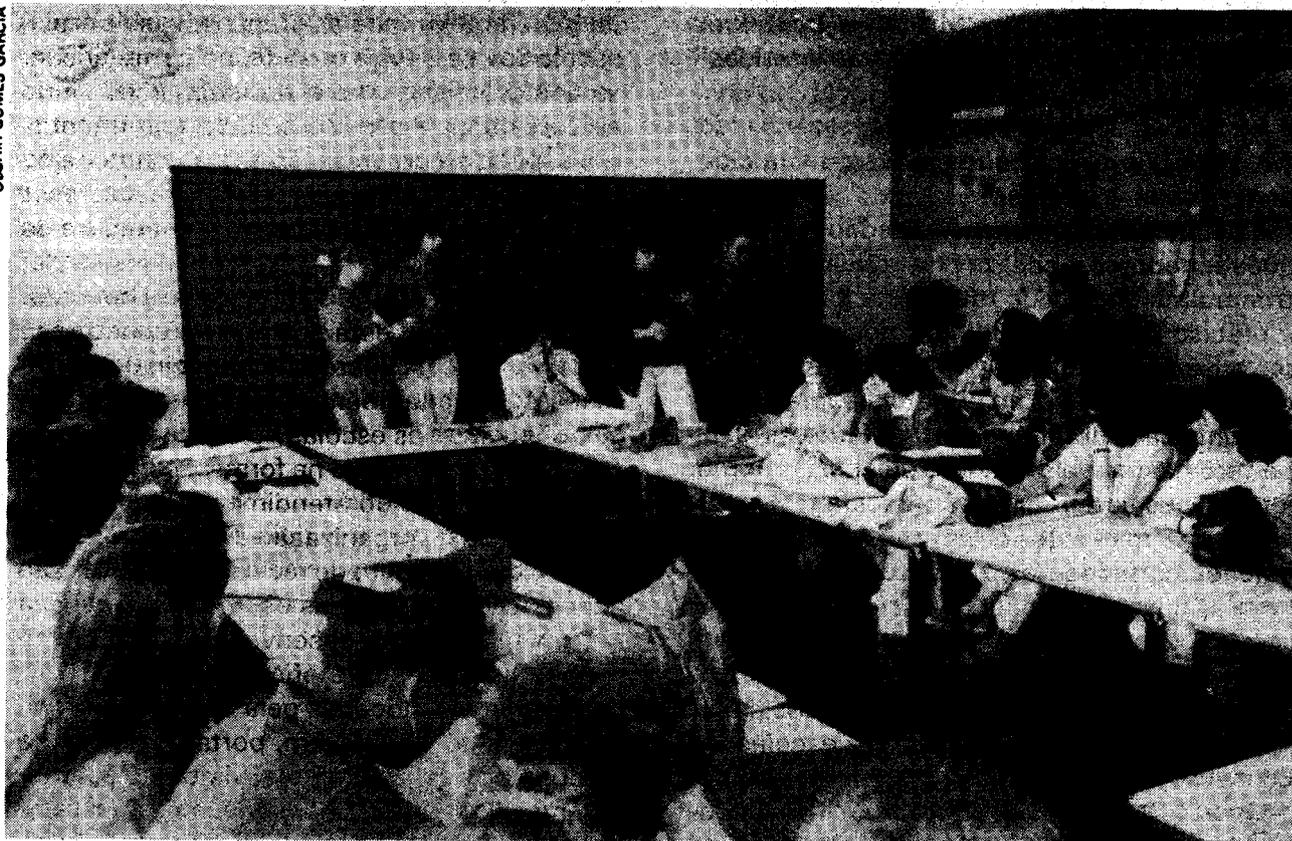
Entender a escola como um agente necessário na transformação social é muito mais do que esperar que a comunidade escolar, tendo "recebido" um saber sistematizado, possa magicamente contextualizar esse saber e torná-

fronto explicitará a esfera de intervenção que cabe à escola.

Sabemos que a viabilização desta proposta não é fácil: causa insegurança e medos. Fomos formados numa sociedade autoritária, "criados no silêncio" e, portanto, nos representamos como sujeitos apenas capazes de obedecer ao que outros determinaram e em consequência disso a não nos comprometemos com os resultados das nossas ações.

O caminho para a superação da insegurança e do medo é o diálogo com o educador. Esse

(8) Kramer, Sônia — A Pré-escola como direito social. Revista Educação n.º 2, FDE, 1983.



resgate só se dará se houver disponibilidade para se rever num trabalho sistemático e permanente de formação, não a formação solitária, mas aquela em que é possível confrontar idéias e pontos de vista, analisar práticas e suas teorias num espaço coletivo, onde o educador se perceba, tomando de novo nas mãos a história.

### 3.2 A formação do Educador.

Empreender uma reorientação curricular que não seja pela elaboração de um rol de conteúdos e atividades requer um investimento intenso e contínuo na formação do educador para que ele se reapropriar do conhecimento que lhe foi expropriado, ao longo da história dessa profissão.

Sabemos que, de conhecedor do seu ofício de ensinar, de produtor de teorias e métodos de ensino, o professor, de modo geral, foi se transformando em mero executor de métodos e estratégias propostos por outros profissionais até reduzir-se à receita simplificada e de má qualidade do livro didático. A formação acadêmica desses educadores também foi se tornando cada vez mais precária com a má qualidade dos cursos de magistério.

Na educação infantil, nas últimas décadas, várias programações e subsídios foram elaborados, de maneira cada vez mais detalhada para serem apenas executados pelas professoras e o trabalho nas EMEIs tem sido pautado por ações rotineiras e fragmentadas.

Optamos, portanto, por retomar a formação desse educador dentro das concepções de educação, conhecimento, ensino-aprendizagem, infância e currículo definidas por esta administração. Colocamo-nos o desafio de partir da prática das nossas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas para ir construindo juntos uma outra forma de trabalhar com essas crianças.

Estávamos e estamos convencidos de que outra forma de trabalho na Educação Infantil somente surgiria/surgirá se os educadores dessa Escola tomarem consciência de sua prática, do porquê dessa prática, em que teoria ela se apóia, que tipos de relação a permeiam, quais as alternativas possíveis. Tomar consciência do caráter histórico, dinâmico e mutável desse modo de ser da escola e de seu papel, enquanto sujeito dessa mudança.

Dentro do nosso programa de formação

permanente, várias ações foram desenvolvidas, ao longo desses dois anos e meio. A principal delas têm sido os grupos de formação (9) dentro e fora do horário de trabalho.

Em 1991, os grupos de formação em Educação Infantil atingiram cerca de 2.300 educadores, compreendendo 67% dos diretores, 98% dos coordenadores pedagógicos e 22% dos professores.

Em 1991, algumas mudanças começam a ser introduzidas nos grupos de formação em algumas regiões. Atualmente os grupos de formação estão acontecendo dentro das escolas e coordenados pelos educadores das próprias EMEIs, na maioria das escolas.

Além dos grupos de formação e dos grupos-escola, os educadores de Educação Infantil vêm participando de oficinas pedagógicas, cursos, palestras, congressos e encontros de escolas.

Com esse trabalho de formação que é teórico/prático, objetivamos que as escolas de Educação Infantil, bem como as classes comunitárias (10) e do PLANEDI (11) possam elaborar projetos pedagógicos que visem a um trabalho articulado que realmente promova o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apontando para a formação do cidadão crítico e participante.

### 3.3 A construção do Projeto da Escola

Desde 1989 as escolas e classes de Educação Infantil vêm sendo incentivadas pela Secretaria Municipal de Educação a apresentar seus próprios projetos. Esses projetos deverão construir-se sobre alguns princípios e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, diferenciarem-se conforme as peculiaridades de cada região e de cada espaço onde se dê a Educação Infantil (EMEI, EME-DA, CLASSES COMUNITÁRIAS, PLANEDI).

Com isso, abre-se para a escola a possibilidade de conquistar a sua autonomia e essa conquista só se dará pela construção de um

coletivo, um verdadeiro grupo do qual participem todos os segmentos dessa comunidade: construindo e/ou reconstruindo, inventando e/ou reinventando, negando e/ou reafirmando, ousando e/ou cedendo, transformando e/ou conservando. Poder desenvolver as ações mais adequadas às necessidades das crianças e da comunidade a quem a escola serve, responder satisfatoriamente à educação dessas crianças.

A escola não está sozinha na construção do seu projeto. A Secretaria Municipal de Educação cumpre também o seu papel de educador, orientando as escolas na elaboração desse projeto. O investimento na formação permanente, a organização do atendimento à demanda, a insistência na organização dos Conselhos de Escola, o provimento de recursos materiais são ações que fortalecem as escolas nessa busca de caminhos, para desenvolver um trabalho mais comprometido e eficiente.

As metas colocadas pela Secretaria Municipal de Educação devem, portanto, nortear a elaboração desses projetos, visto que autonomia não se confunde com ausência de diretrizes político-pedagógicas. A democratização do acesso e da gestão e a nova qualidade de ensino são metas que deverão nortear sempre todo e qualquer projeto na Educação Infantil.

A escola presta um serviço à comunidade e é isso que justifica sua existência. A escola deve, portanto, incluir em seu projeto a facilitação do acesso da criança a esse serviço.

A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade. Muitas vezes, é o único espaço público de uma região. O projeto da escola deverá, portanto, incluir a participação dos pais.

A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas e funcionários) e pais. Todos deverão, portanto, participar de sua gestão. O projeto da escola deverá estar comprometido com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar nas decisões básicas de suas ações. A escola é a instituição que cumpre prio-

(9) A fundamentação, dinâmica, conteúdos e estratégias sobre grupos de formação em 89 e 90 estarão contidos no documento: Grupo de Formação.

(10) Classes comunitárias são classes de Educação Infantil mantidas pela SME/SP em espaços cedidos pela comunidade, em convênio com entidades PLANEDI — Classes de 3º estágio de Educação Infantil que funcionam em escolas de 1º grau.

(11) Uma (Re)visão da Educação do Educador, São Paulo, SME/CONAE/DOT, 1990.

ritariamente a tarefa específica de ampliar e organizar conhecimentos e essa tarefa exige compromisso e competência político-pedagógica. O projeto da escola deverá estar voltado para a construção desse compromisso e dessa competência.

Inicialmente, os projetos eram tímidos e parciais. Atualmente, em algumas escolas, já vemos sendo desenvolvidos projetos muito interessantes e que vêm proporcionando mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, formação dos educadores e relação da escola com a comunidade. E, na medida em que os projetos vão se organizando em torno de problemas significativos para os avanços do tra-

balho pedagógico, a tendência é a constatação de que um projeto quase sempre aponta para a proposição e realização de um novo projeto, pois nele está implícita a necessidade da avaliação das ações donde decorre a reorientação das mesmas.

É absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. Assim, se a construção de conhecimentos se dá na interação social entre professores e alunos e entre os próprios alunos, faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído (12).

OLGAIR GOMES GARCIA



(12) Davis, C. et al. "Papel e Valor das Interações em sala de aula", CADERNOS DE PESQUISA n° 71, São Paulo, FCC, 1989, p. 54.

## 4 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A escola de educação infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde trabalhar com a criança em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe a possibilidade de viver um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos. O currículo, nessa perspectiva, não está dado, pronto; ao contrário, ele vai se construindo, no dia-a-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na sua busca de significação e compreensão do mundo. Essa forma de trabalhar exige um planejar e replanejar constantes, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver. Comunicar-se, construir sua identidade, situar-se no tempo e no espaço, compreender os fenômenos da natureza e os fatos sociais fazem parte dos conteúdos a serem trabalhados na construção do conhecimento pela criança.

Construir a proposta pedagógica de uma escola é algo que se dá num processo e portanto vai ganhando forma no dia-a-dia, através do trabalho em momentos coletivos e da ação específica de cada educador na interação com o grupo de crianças.

Nesse sentido, o planejamento das ações de ensino/aprendizagem/construção do conhecimento necessariamente precisa sair do coletivo e a ele retornar periodicamente num movimento constante de discussão, decisão, execução, acompanhamento, avaliação, novamente discussão e assim sucessivamente.

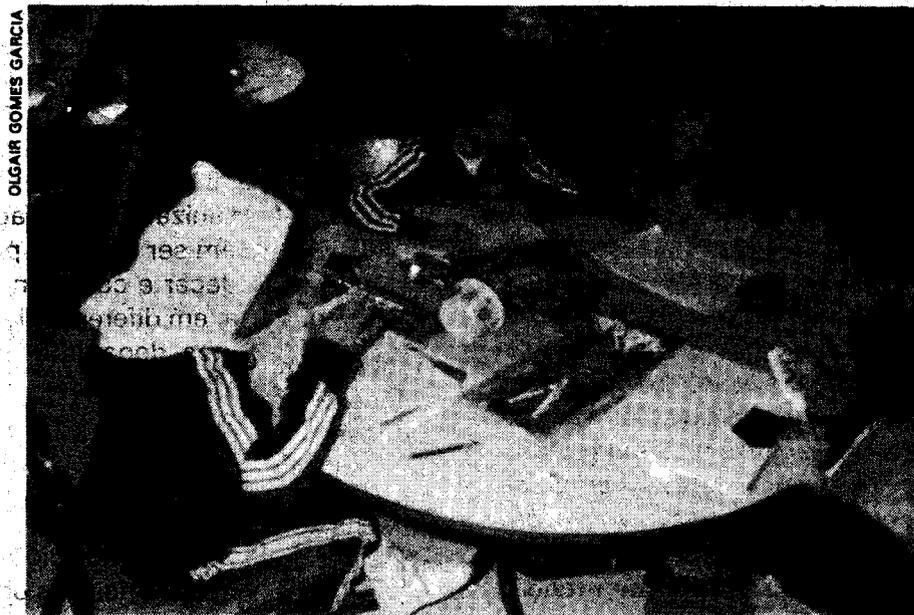
É no coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e pais e/ou responsáveis que deverão ser estudadas e discutidas as características do grupo clas-

se (sociais, econômicas, culturais, afetivas cognitivas etc), a realidade como espaço onde a escola está situada e a visão das áreas do conhecimento. Deste estudo/reflexão os conteúdos a serem trabalhados vão sendo percebidos, definidos e organizados como condição para a construção do conhecimento pela criança.

A ação docente, embasada num plano de trabalho construído coletivamente, para se concretizar, requer de cada professor planejar com antecedência como vai ser desencadeado o processo com os alunos, registrar a ação, refletir sobre a sua prática, tomar decisões sobre as ações subsequentes. É na interação educador-educando que o professor vai descobrir em que momentos a sua intervenção vai ser realmente fundamental para ajudar as crianças a superarem os obstáculos que podem ser dificuldades para construir novos conhecimentos, mas que também podem ser manifestações de desinteresse porque o que está sendo proposto não mais representa desafios. Na medida em que, na sua ação o professor vai decidindo / executando / registrando / revendo / sistematizando, também vai sendo realizada a avaliação de sua própria ação e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Para avançar, como é parte do coletivo da escola e com ele deve estar comprometido, necessita voltar de novo a este coletivo, apresentar e discutir o trabalho feito e decidir novos encaminhamentos.

Em síntese, uma proposta pedagógica conseqüente é construção coletiva e considera as programações de ensino como instrumentos que precisam ser revisados e reavaliados constantemente para garantir um alto nível de significação para educandos e educadores.

## 4.1 A Linguagem como Eixo do Trabalho.



O projeto pedagógico que estamos construindo tem por finalidade materializar com as crianças pequenas a formação crítica e o exercício consciente da cidadania. Para tanto, o eixo do trabalho na escola de educação infantil é a constituição da linguagem da criança e a formação do seu pensamento. E a linguagem e o pensamento ocorrem através da interação com o outro e com o mundo.

Considerar a linguagem como eixo do trabalho é considerá-la no seu papel fundamental de constituidora da consciência.

O homem se faz fazendo o mundo e se faz no mundo, enquanto sujeito pela linguagem que dá o caráter de humanidade ao ser histórico e social. Desde bem pequena a criança convive com adultos ou crianças maiores que interpretam suas ações, conferindo-lhes significado. Portanto, a linguagem constitui o homem como sujeito mesmo antes de ele dominar a oralidade, ou seja, o bebê antes das palavras, passa por relações de significado que pressupõem o outro.

As interações que a criança estabelece com o mundo são mediadas pela linguagem: fala, gesto e ação. A linguagem é um instrumento fundamental na orientação da ação, na construção do conhecimento, na constituição do pensamento, na organização das experiências. É um aspecto fundamental da dimensão huma-

na. Confere sentido aos fatos, fenômenos e objetos do mundo social, natural e cultural, registrando no pensamento conhecimentos provisórios para compreensão desse real. A linguagem permite que a ação humana seja intencional. Para isso o ser humano constrói instrumentos de intervenção no real e é capaz de planejar as ações do pensamento.

Essa ação interior, no entanto, só se torna possível, porque o indivíduo estabelece, desde que nasce, uma interação com o outro e com o mundo exterior e essa relação é mediada pela linguagem. Nesse processo, a criança pequena faz uso da fala egocêntrica, fenômeno que a maioria de nós já pôde observar nas crianças. Segundo Vygotsky, toda fala é socializada, inclusive a fala egocêntrica, pois é dela que a criança transfere para o seu interior os conteúdos do social, sendo, portanto, o ponto de partida para o discurso que tem lugar no pensamento.

Esse movimento de internalização do discurso social se dá na troca, na interação. A criança da EMEI está em plena fase de desenvolvimento da linguagem e construção do pensamento. Por esta razão ela é muito falante e é bom que seja tagarela. Para aprender a organizar o seu pensamento ela precisa falar e ter pares com quem falar. A mudança que vai ocorrer da fala e pensamentos ocorrendo ao mes-

mo tempo (falar pela simples necessidade de falar) para a fala interior (organizada internamente, pensada, antes de ser pronunciada) e depois expressa, ocorre dentro de um processo. A forma como se dá esta passagem, na interação com outras crianças e adultos é de extrema importância para a vida da criança enquanto criança e mais tarde quando adulto, no convívio com os outros.

O papel do educador com as crianças nesta fase é de fundamental importância. Interessado em conhecer e se inserir na visão de mundo que a criança vai expressando na e pela linguagem, é ele que, no grupo-classe vai propiciar o ambiente onde se fala com gosto e onde se aprende a se expressar melhor e a perguntar sem medo; a propor idéias e dar sugestões; a perceber a fala do outro; a ouvir o outro falar; a conversar; a usar uma tonalidade de voz mais alta ou mais baixa de acordo com o momento, o local e a situação; a prestar atenção na fala do outro para compreender como o outro pensa.

A linguagem construída na interação supõe sujeitos que negociam significados. Os professores das classes de Educação Infantil têm uma grande responsabilidade, enquanto adultos que interpretam o mundo para e com a criança, estabelecendo com ela uma dialogia num período em que a linguagem está em sua plena constituição.

Ao tentar se comunicar, a criança o faz de maneira fragmentada, omite dados, conclui, sem ter explicitado sua mensagem. Um adulto em "verdadeira interlocução" encoraja-a com perguntas, vai organizando os fragmentos até que seja possível o entendimento. Por sua vez, a criança, ao não ser entendida, vai reelaborando sua fala e seus gestos e assim construindo um discurso mais claro.

Há necessidade de estabelecermos com as crianças um diálogo verdadeiro e significativo que fuja à artificialidade das perguntas e respostas recitadas e cantadas, e às situações em que o professor fala sozinho e o aluno apenas abre a boca para responder mecanicamente.

Quando enfatizamos a importância da linguagem não estamos propondo que o professor trabalhe "a linguagem oral" em momentos específicos e numa perspectiva de treino das habilidades do "bom falar". A linguagem oral dá forma a todas as ações e interações na sala de aula e deve ter como finalidade a sua pró-

pria constituição, enquanto sistema de representação coerente, a construção do sujeito cultural e histórico e a construção do conhecimento elaborado.

A linguagem também é um canal de expressão de ideologias, materializando as relações que se estruturam num grupo. Da mesma forma que ela pode ser instrumento de interlocução, elaboração e troca de idéias possibilitando ao homem humanizar-se na relação com o outro, pode também ser utilizada para submeter, intimidar, emudecer e constrianger o homem. Com frequência, em diferentes locais e diferentes situações nos deparamos com pessoas utilizando-se da linguagem para dominar e submeter o outro. Na escola, uma das formas onde o autoritarismo se faz mais presente é através da palavra oral e escrita e dos gestos. Uma análise e reflexão mais cuidadosa com certeza revelarão as contradições constantes entre as propostas anunciadas para aperfeiçoar a prática, e as repressões e resistências expressas através da linguagem: zombarias, apelidos, deboches, esquecimento, distrações, sinais, gestos, piadinhas. Em outras palavras, a linguagem veiculada no interior da escola tem estado impregnada de uma ideologia que rotula e inculca discriminação e preconceitos.

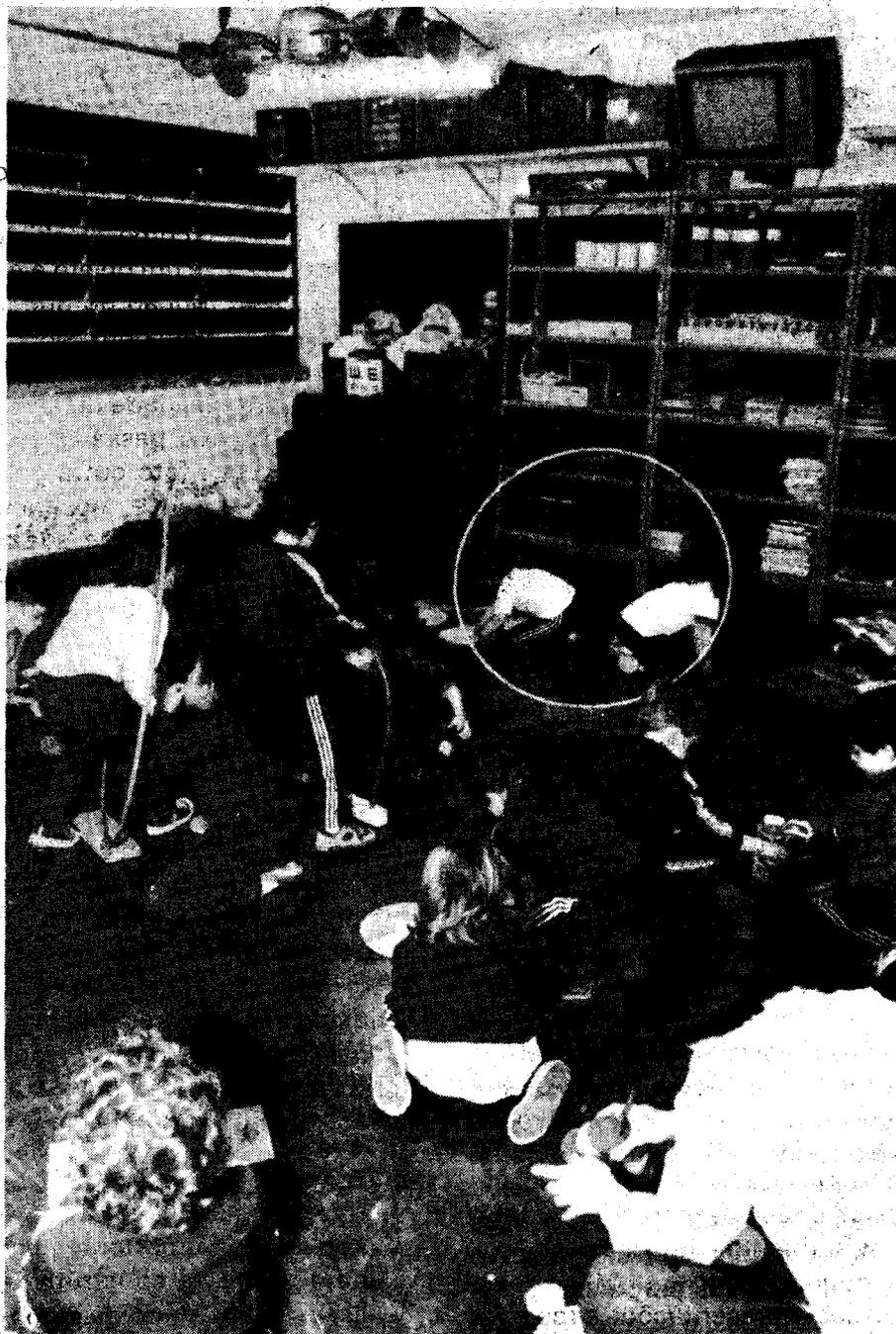
Diversas outras falas pronunciadas cotidianamente pelos vários profissionais que atuam na escola estão permeadas por uma ideologia da domesticação, em que o silêncio é mais incentivado do que a palavra.

A reflexão sobre o papel da linguagem na construção da representação que o sujeito vai construindo de si, do outro, do mundo e da própria linguagem nos convida a rever as interações no interior da escola e da sala de aula.

## 4.2 Organizadores do Currículo

### 4.2.1 O Jogo

MÁRIO NOVAES



A escola de educação infantil será realmente uma escola de qualidade quando puder caracterizar-se como espaço de convivência e trabalho (estudo) para a criança de 4 a 6 anos, onde a vida em todas as suas manifestações emerge e se expande. Um espaço que, sem submeter a criança à exigências e limites alheios e acima de suas possibilidades, lhe as-

segure o direito de acesso ao conhecimento.

Sendo assim, nesta proposta, o jogo, por caracterizar bem a dimensão do que é próprio da criança, se constitui num organizador do currículo da EMEI. Conhecer e aprofundar as possibilidades do jogo e reconhecer a sua presença constante no cotidiano da criança é condição fundamental para que a EMEI seja uma



escola adequada para a criança de 4 a 6 anos.

O jogo, enquanto pensamento, reflexão e ação, está sempre presente nas relações entre as pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

"O jogo é um texto dentro de um contexto espaço temporal. No jogo, o corpo, mediado pelos gestos e objetos, registra, escreve no espaço o que a criança pensa" (13). Na situação de jogo a criança trabalha com uma de suas formas de representar o mundo e, ao mesmo tempo, se insere nele. Essa representação ocorre a partir de experiências vividas por ela e que são significativas.

Valemo-nos do jogo para criar uma imagem a nosso respeito, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos. Se observarmos atentamente a criança pequena, constatamos o quanto o jogo está presente na construção de suas representações a respeito de si mesma, do outro e do mundo e quantos conteúdos são revelados e internalizados por meio dos jogos.

No jogo, a criança representa as impressões que vivencia no cotidiano e, ao mesmo tempo, vive o que é por vezes impossível viver no real,

principalmente assumir o papel de adulto. "Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos brinquedo" (14).

A criança pequena vive o lúdico durante a maior parte do seu dia. Mesmo quando a vemos correndo pra lá e pra cá jogando objetos apenas pelo prazer de manipulá-los, sem uma finalidade aparente, na verdade está explorando o espaço, seu corpo, os objetos e as pessoas que a cercam. Vê um objeto e é motivada a agir sobre ele, em função do que já sabe sobre o mesmo. Atribuir um outro significado a este objeto e brincar com ele, como se fosse outra coisa, cria a possibilidade de separar esse objeto de seu significado, passando a lidar com ele como se fosse de fato outra coisa.

No jogo, a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com os outros. Por essa razão o educador precisa aguçar seu olhar e aprender a detectar o conteúdo presente nos jogos das crianças. No jogo simbólico, o que no primeiro momento pode dar a impressão de mentira/invenção da criança, coisa jocosa/divertida/curiosa/espirituosa, esperteza, malvadeza — se olhado com mais profundidade e deixando de lado os pré-julgamentos, pode revelar-se como manifestações interessantes para o educador ir organizando sua ação com as crianças no sentido de ajudá-las a se educarem menos individualistas e mais solidárias, mais sinceras e amigas do que carregadas de preconceitos e discriminações em relação aos outros, mais corajosas e ousadas do que medrosas e inseguras, mais batalhadoras do que conformadas e pessimistas. É nesse sentido que se pode dizer que o jogo é uma forma de ação bastante importante para o convívio social e a atividade construtiva da criança.

Embora cada tipo de jogo possua características próprias, em todos eles estão presentes a imaginação, a exploração e a regra. Quando uma criança representa um personagem numa brincadeira, ela é fiel às suas características, e, se foge a essa regra, o grupo cobra essa fidelidade. Da mesma forma, quan-

(13) Weffort, Madalena F., texto utilizado em reunião de assessoria, 1990.

(14) Vygotsky, L.S. — A formação social da mente.



do a criança desempenha um papel no jogo com regras, imagina-se sendo o personagem, cujo papel está desempenhando. Vygotsky explicita esse fato: "Toda situação imaginária tem regras de uma forma oculta e todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária" (15).

Esses jogos sofrem uma evolução e a principal mudança pelas quais passam está na motivação que, inicialmente situada no próprio jogo, vai cada vez mais se deslocando para os resultados. Do brincar pelo brincar a atenção da criança vai-se dirigindo para a transformação do brinquedo, para a construção de novos brinquedos e brincadeiras, para a mudança e/ou construção de novas regras para os jogos. Assim, não é por ser "daninha/má/estabanada" que a criança desmonta/destrói/estraga um brinquedo ou um material. Ela o faz movida por um impulso forte de descobrir e experimentar novas possibilidades para o brinquedo e os materiais. Ou seja, ela vai-se tornando consciente do objetivo do brinquedo e com certeza a superação do brincar pelo brincar para a consciência do objetivo do brinquedo requer do professor a ajuda necessária à criança. A intervenção do professor deve ser de desafiá-

-la a ir se expressando e se organizando naquilo que ainda está em nível de desenvolvimento potencial de forma a dar satisfação à própria criança e ao grupo de crianças. A consciência do objetivo do brinquedo é um importante marco na construção da consciência humana, cuja característica é poder representar no pensamento a finalidade de sua ação e também os meios para alcançá-la. Essa capacidade irá dirigir também a atividade produtiva do ser humano. Brincar nesse sentido é algo muito parecido com trabalhar, produzir coisas pelo trabalho. Assim, o jogo relaciona-se com o mundo do trabalho, da mesma forma que o desenho com a escrita.

O jogo, sendo um recurso que a criança (e também o adulto) utiliza para pensar sobre si mesma, o outro e o mundo é revelador de conteúdos importantes. Essa característica cria então a possibilidade de, na educação, o jogo poder ser utilizado como um valioso recurso de ensino. "O jogo como objetivo, como ferramenta do ensino, da mesma forma que o conteúdo, carece de uma intencionalidade. Ele, tal qual o conteúdo, é parte do projeto pedagógico do professor" (16).

(15) Vygotsky, L.S. — A formação social da mente, p. 109.

(16) Moura, M. Orosvaldo — O Jogo e a Construção do Conhecimento In *Idéias* — 10, pág. 47.

O jogo proporciona uma condição bastante estimuladora da atividade mental da criança na construção de conhecimentos, já que por meio dele a criança explora as características dos seres e objetos que a rodeiam, estabelece relações, busca entender como funcionam os grupos sociais, procura compreender os elementos da natureza e da cultura. E, mais que isso, a construção dos conhecimentos se dá num processo ativo de interação com os outros.

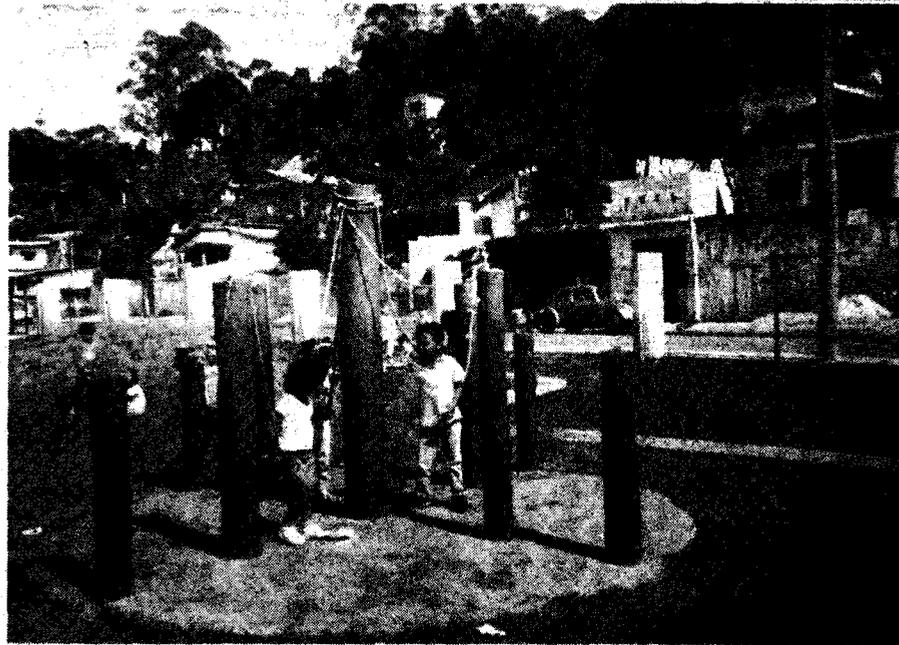
A utilização de jogos requer que o professor não só tenha antes analisado as possibilidades do conteúdo do jogo mas que também se mantenha atento á ação das crianças jogando. Essa observação é que lhe permitirá desvendar o significado que o jogo está tendo para a criança. Assim, passado o momento de sentir prazer pelo jogar, o professor poderá fazer intervenções que ajudem as crianças a desco-

brirem o que está por trás do jogo.

"Após pensar no tipo de desafio que o jogo coloca para a criança, será muito útil ao professor que ele considere o que aqueles desafios significam do ponto de vista teórico. Só assim, unindo a teoria e a prática, o professor poderá construir um trabalho cada vez mais profundo e equilibrado, com jogos relevantes para o desenvolvimento das crianças" (17).

Na rotina escolar da EMEI, o jogo precisa ter um lugar garantido mas não só como uma atividade recreativa. O jogo, sendo um organizador do currículo, precisa estar inserido no conjunto do trabalho com as áreas do conhecimento. "Incluir o jogo e a brincadeira na Escola tem como pressuposto, então, o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e à construção do conhecimento, processos esses intimamente interligados" (18).

OLGAIR GOMES GARCIA



(17) Kamii, C. e Devries, R. — Jogos em Grupo, Ed. Trajetória, pág. 7.

(18) A utilização do Jogo na Pré-Escola — Elvira C. de Azevedo S. Lima — Revista Ideias n.º 10 — p. 27.

## 4.2.2 As Áreas do Conhecimento

### LINGUAGEM

A linguagem enquanto conteúdo é um produto linguístico que se manifesta através da oralidade, textos escritos, desenhos, diferentes formas de expressão e diferentes dialetos. Constitui, portanto, elemento fundamental no processo de leitura e escrita e, na escola de educação infantil, consideradas as características próprias do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 4 a 6 anos, precisa ser trabalhada de forma planejada e sistematizada.

Vendo a questão da leitura e escrita numa outra ótica mas no fundo com o mesmo significado, tem-se generalizado a reivindicação dos pais quanto ao caráter pedagógico da escola pública de educação infantil, no sentido de ela assumir a alfabetização das crianças. A comunidade de pais e educadores tem reconhecido a EMEI como tempo de escolaridade, e não mais como ante-sala do 1º grau. Daí a questão: "a criança da escola pública de educação infantil deve aprender a ler e escrever?".

Em nossa concepção "a prática de alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a

escrita" (William Ieale 1982). A alfabetização significa a construção de um sistema de representação que evolui historicamente e não deve privilegiar a codificação e decodificação de sinais gráficos. A oralidade, o gesto, o jogo e a escrita apresentam-se como conteúdos fundamentais a serem trabalhados na construção da identidade da criança, no resgate de sua experiência, no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Enfim, no seu processo de alfabetização enquanto leitor e escritor do mundo e da história.

Através das diferentes linguagens, a criança pequena produz as marcas de sua leitura e compreensão da realidade. O aprimoramento dessas formas de registro de seu pensamento e discurso interno, rumo a conquista da escrita convencional enquanto produto sócio-cultural e formas cada vez mais elaboradas de expressão, é o que chamamos de PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Posto isso, consideramos ser sim papel da escola pública de educação infantil alfabetizar a criança e entendemos que a melhor maneira de fazer isso é possibilitar o contato com a lei-

MÁRIO NOVAES



tura/produção de texto, através dos usos que a leitura e a escrita têm na sociedade.

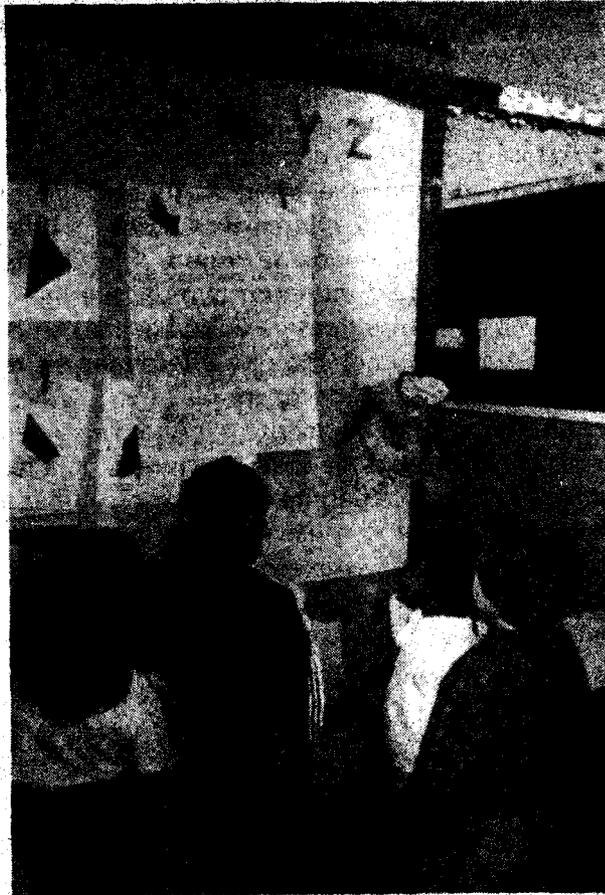
Mesmo sem dominar o código escrito a criança que tem acesso a livros, gibis, revistas, embalagens, out-doors, é capaz de ler antecipando seus significados. Um trabalho planejado, diversificado e sistematizado, compartilhado pelo professor com seus alunos, constitui-se na possibilidade de a criança interagir com a leitura de uma forma intensa. É essa interação prazerosa e questionadora que vai ativar o desejo de aprender a ler como os adultos.

O contato com a leitura faz com que a criança se sinta também autora. E é por esse motivo que desde muito cedo ela produz textos sob a forma de desenhos, rabiscos, jogos e escrita.

O desenho é uma forma fundamental de apropriação do real, em particular, do espaço, onde se dão interrelações construtivas do ver, do fazer, do conhecer, do ser. Desde as primeiras garatuñas até formas mais evoluídas de representação. O desenho, que inicialmente é gesto, exploração do espaço e das formas, aos poucos vai se constituindo num verdadeiro texto, pleno de significados e sentido. Segundo Vygotsky, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais; o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente do gesto, a representação gráfica começa a designar algum objeto (19). A primeira forma de registro, a garatuña, é um importante passo no desenvolvimento da criança, pois é início da expressão que a levará não só ao desenho e à pintura, mas também à palavra escrita. Muito cedo, dependendo do meio em que vive e em função das interações que estabelece com o meio, a criança tenta imitar a escrita do adulto, registrando graficamente o traçado básico dessa escrita. A apropriação da escrita alfabética se dá, basicamente, quando a criança percebe que é possível desenhar a fala.

A criança, que presenciar atos de leitura e escrita e é solicitada a ler e escrever, antes que possa decodificar as palavras, está sendo estimulada a construir o significado de que se trata a escrita e para que ela escreva. Desenvolvem-se também os aspectos fonológicos, morfológicos e

OLGAIR GOMES GARCIA



discursivos da linguagem. Esses aspectos são fundamentais, pois, contribuirão para o processo de letramento da criança, processo esse mais amplo do que a alfabetização (entendida como apropriação do sistema alfabético da escrita), pois a antecede e ultrapassa. O domínio do sistema alfabético é um momento específico desse processo de letramento.

A criança elabora hipóteses na construção da escrita, que tem início nos primeiros rabiscos que ela faz e com as primeiras histórias que ouve. Nas primeiras formas de registro usando papel e lápis, a criança, curiosidade, está imitando o adulto. Esse processo exploratório, ao ser interpretado pelo professor, começa a ganhar significado. Esse significado pode se misturar com o do desenho. Aos poucos, a criança vai associando a escrita e o desenho a diferentes registros diferentes, possuindo diferentes organizações próprias, em função de seus diferentes usos e formas de comunicação.

(19) Vygotsky, L.S. "A formação social da mente", p. 125.

Outra descoberta básica nesse processo é a de perceber que a escrita representa a fala. Gradativamente, no entanto, a criança deverá conscientizar-se de que, embora representando a fala, a escrita se constitui numa outra modalidade. Para que a criança construa este conceito, é preciso que conviva com os diferentes usos discursivos da língua. A leitura de textos escritos é fundamental para que internalize as características da língua escrita e para que haja a percepção das diferenças entre as modalidades oral e escrita.

A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. A criança, cuja família é usuária da escrita, tem a oportunidade de, convivendo com esses usuários, ir construindo gradativamente esse conhecimento. Para as crianças que, embora vivendo em ambientes urbanos com a presença de sinais gráficos, não contam com a presença de par-

cial, corremos o risco de dirigir esse processo de maneira artificial, com a penetração em nossas escolas da concepção construtivista (baseada em Ferreiro), corremos o risco de uma compreensão mecânica que pode desembocar numa postura espontaneísta: "deixar que a criança construa"... Sabemos que não basta colocar a criança em contato com o objeto do conhecimento. Ler é um processo que implica o uso constante de análise e síntese mas para que a leitura seja significativa esse uso tem que ser construído pelo leitor. Numa postura tradicional, o professor faz análise e síntese para o aluno, imaginando lhe ensinar a ler.

Ao admitir que a leitura é a construção do sujeito, o papel do professor é ficar atento e identificar os momentos e/ou situações adequadas para fazer intervenções que funcionem como pistas que a criança utiliza para perceber semelhanças, diferenças, combinações

MÁRIO NOVAES



ceiros que sistematicamente fazem uso deles, a escola pode ser o único lugar possível para construir esse conhecimento.

O professor de Educação Infantil tem, portanto, um papel fundamental na construção da escrita pela criança. Se, na concepção tradicio-

possíveis, relações entre partes, construções, associações entre palavras. Isso possibilita que a criança interprete, atribua significado ao que lê e não só decodifique.

Atividades que possibilitam às crianças trocarem experiências e se ajudarem mutuamen-

te e diversidade de materiais são elementos importantes durante esse processo. Consideramos fundamental que o professor não seja um expectador da aprendizagem/construção da criança mas que seja um observador atento e que tenha intervenção planejada. Ele é um dos sujeitos mais letrados do grupo-classe e deve se colocar como usuário da língua, um modelo, embora não único, para as crianças.

O professor, já usuário da escrita, é também quem organiza atividades a partir dos interesses e necessidades das crianças, atuando em sua "zona de desenvolvimento proximal" (20), desafiando-a a realizar tarefas, com sua ajuda e de outras crianças. O trabalho que, no início,

tes (história da arte, da música, da dança, os acervos, o teatro e outros) precisa ser socializado para as crianças desde muito cedo.

Para a construção do conhecimento em Artes, o fazer artístico e apreciação artística estão presentes desde os níveis iniciais do desenvolvimento da criança. A apreciação estará centrada na leitura que a criança faz da própria produção e da produção do universo circundante. Este último círculo vai se ampliando gradativamente naquilo que a criança pode observar até que possa assimilar a arte produzida historicamente e perceber-se como um possível produtor.

Desde a mais tenra idade, a criança é des-



só é possível em parceria, vai, gradativamente, sendo feito de forma autônoma pela criança.

Além de linguagem oral e escrita é de fundamental importância o trabalho com música, dança, teatro, expressão corporal e artes visuais (21).

O conhecimento acumulado na área de ar-

tes e ritmos exercem sobre a criança mais seu ambiente imediato, mais ampla será sua percepção, ou seja, quanto mais oportunidades a criança tiver de ouvir música de diferentes qualidades, do canção popular à música erudita, mais alimento terá para a cons-

(20) "Zona de desenvolvimento proximal", conceito desenvolvido por Vygotsky — L.S. Vygotsky, A formação social da mente, pp. 94 — 103.

(21) Artes visuais que abarcam manifestações plásticas, desenhos, instalações móveis e móbiles.



trução de conhecimento sobre música e para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical, capacidade que lhe dará condições de selecionar aquilo que constituirá o seu gosto musical.

"O ensino de dança nas escolas introduz uma dimensão bastante importante para o ensino de artes. A dança é arte que tem como elemento fundamental o movimento, ou seja, o corpo. Deste modo, o ensino da dança deve sempre levar em consideração que o corpo também é conhecimento, que a percepção deste corpo na sociedade é que nos possibilita um tipo diferenciado de expressão, de comunicação, de compreensão e de transformação do mundo em que vivemos" (22).

O fazer teatro na escola será adaptado a cada grupo-classe segundo a evolução da linguagem teatral da brincadeira à dramatização coordenada e partilhada. É na presença da plateia (uma ou mais pessoas, o professor ou os colegas...) que o jogo teatral se configura e se manifesta em sua amplitude.

Embora essas linguagens surjam espontaneamente na criança, isso não significa que não devam ser objeto de intervenção do professor. Assim, na relação com a criança o professor deverá conhecer as experiências que ela apresenta para ampliá-las. Por isso, consideramos ser destituído de sentido, um trabalho que, sob a denominação de artes, se reduza a simples atividades para iniciar o turno, preencher tem-

po vago, fazer enfeites e confeccionar presentes em ocasiões específicas.

Um trabalho coerente com a leitura e escrita necessariamente está vinculado com música, teatro, dança e artes visuais. Por conta disso, no decorrer do processo, não só o grupo classe mas cada criança individualmente vai construindo seu próprio repertório e é necessário propiciar a manifestação desse repertório. "Desvelar o repertório da criança é dar espaço para ela se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento, sua percepção de mundo, seus sentimentos" (23). Assim, as festas e comemorações na escola devem se constituir em momentos de alegria para as crianças onde se perceba com bastante nitidez um profundo respeito por elas. Organizar festas que



impliquem ensaios repetitivos e cansativos com cantos, danças e dramatizações impostos pelos adultos, no fundo são reveladores de uma imensa desconsideração pelas crianças e ainda mais quando isto implica paralisar as atividades cotidianas da escola.

A escola de Educação Infantil deve ser um espaço onde a criança possa estar usufruindo seu direito de construção de conhecimentos e vivência de experiências culturais. É importante criar oportunidades para a criança apreciar as obras de arte, as peças e eventos musicais.

Em outras palavras, é importante estimular sua curiosidade sobre as coisas do mundo e incentivá-la a pesquisar os materiais disponíveis, encorajando-a a experimentar, explorar, arriscar, descobrir, escolher e criar.

(22) Documento visão de área: Educação Artística, pp. 16/17.

(23) Martins, M. "Arte no Ciclo Básico", Ciclo Básico em Jornada única - v. 1 - São Paulo, SEE/CENP, 1990, p. 85.

MÁRIO NOVAES



O trabalho com Ciências Sociais na Escola de Educação Infantil, tal como ocorre na Escola de 1º grau, tem sido desenvolvido e apoiado em uma série de equívocos que precisam ser considerados e superados. É o caso, por exemplo, do plano de trabalho organizado em torno de datas (Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Dia do Soldado...) na maioria das vezes destituídas de significado para as crianças; ou de se fazer a criança repetir definições de acidentes geográficos a partir da apresentação de maquetes, desenhos ou slides; ou ainda de identificar algumas profissões em exercícios gráficos, a partir de explicações da professora. E por aí afora, não é difícil continuar elencando os equívocos, seja em relação ao conteúdo, seja em relação à metodologia de ensino.

Como conseqüência da forma equivocada de tratar as Ciências Sociais com as crianças pequenas, muito cedo esta área de conhecimento passa a ser percebida tanto pela professora como pelas próprias crianças como um campo vazio de conteúdos importantes e sem

muito valor para a construção da identidade da criança enquanto sujeito histórico.

Ora, o homem se desenvolve e se educa num tempo e espaço, sob determinadas condições deste tempo e espaço, num processo intenso e constante de relações com os outros.

Assim, é preciso garantir que o espaço da escola seja aproveitado para discutir a dimensão das relações sociais que se estabelecem no interior e fora de seus muros.

Para que a criança compreenda a dinâmica dessas relações e se perceba enquanto sujeito delas, é preciso situá-las historicamente, já que é através da história que resgatamos o registro das transformações dos grupos sociais. Compreender as transformações dos fenômenos sociais não é uma tarefa simples, mas é fundamental para que a criança construa sua identidade. Esse trabalho envolve a recuperação do cotidiano, do que lhe é mais próximo, concreto e afetivo. É no interior desse cotidiano que se identifica a construção das relações e se cria a oportunidade de situar a criança numa dimensão espaço-temporal, possibilitando

## 4.2 Organizado

### 4.2.1 O Jogo

MÁRIO NOVAES

o papel de adulto. "Para a criança em idade pré-mundo ilusório e imaginário não-realizáveis podem ser mundos é o que chama-

ve o lúdico durante a Mesmo quando a criança já está jogando objetos, sem uma finalidade, e as pessoas e é motivada a agir que já sabe sobre o significado a este objeto se fosse outra coisa. lidar com ele coisa.

expressar sua curiosidade, seu protegida, de s. Por essa razão seu olhar e presente nos bólico, o que impressão de sa jocosa/di-teza, malva-undidade e ntos, pode eressantes ação com a se edu-olidárias, gadas de ação aos que me-do que sentido rma de vio so-la facte-esen-agra. onna- rac- the an-

A criança precisa ter espaço, dentro da escola, para explicitar seus valores, hábitos e costumes, bem como de sua família e de seu grupo percebendo as diferenças e semelhanças que existem nessa totalidade. Nesse processo de valorização e resgate da vivência cotidiana, pode-se conhecer as diferentes realidades que existem em um mesmo lugar, pois pessoas que vivem em um mesmo lugar têm histórias diferentes para contar.

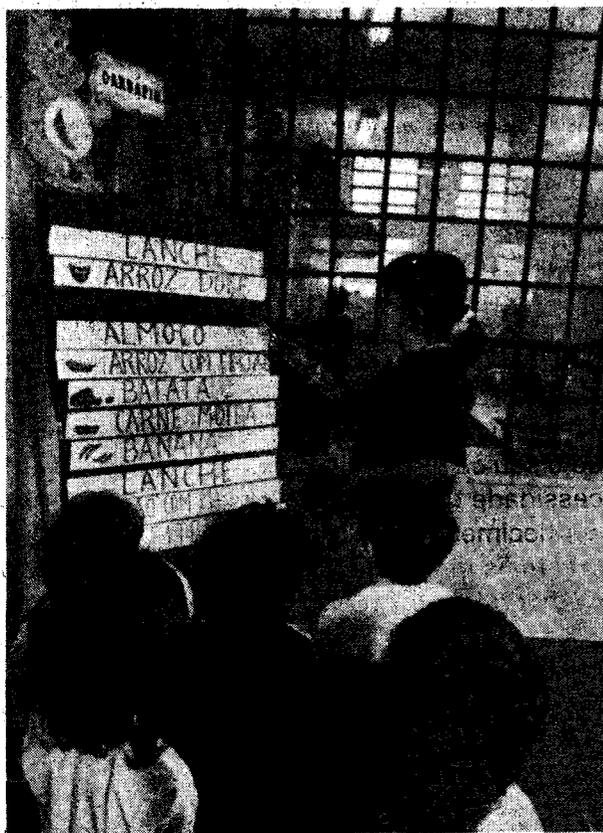
Recuperar a memória social e a história, através da pesquisa do cotidiano, é constatar as realidades do passado e do presente, é trabalhar com a criança a reconstituição do passado, é identificar as multiplicidades temporais, trabalhando se resumindo ao conhecimento de datas e fatos que as instituições de poder consideram históricos.

As datas e comemorações festivas da comunidade devem ter espaço na escola, pois, além de estarem significativamente presentes na cultura, são manifestações que garantem a preservação da memória do povo. Trabalhar de forma impositiva datas e comemorações alheias à compreensão da comunidade escolar é destituir de significado a história do povo.

Resgatar a "história do povo", que não está oficialmente documentada, ouvir as histórias que a criança e seu grupo têm a contar, é recuperar numa dimensão temporal as constituições da vida cotidiana, a literatura do povo, as brincadeiras conservadas pela tradição. Este trabalho pode ser realizado a partir do resgate de fotos; de receitas culinárias que foram preservadas ao longo do tempo; da discussão sobre as "manias" que caracterizam épocas; da interação (dentro da escola) com pessoas de outras gerações como avô/avó; da socialização de trabalhos manufaturados pelas famílias; da contribuição coletiva de pessoas do povo que, num mesmo espaço, trabalham pelo bem-estar da comunidade; da análise de contos e histórias infantis sob o aspecto do contexto histórico, social e econômico. Estas e outras formas de trabalho permitem discutir com a criança os símbolos de diferenciação que caracterizam a época em que ela vive e épocas mais distantes no tempo, possibilitando uma reflexão passado/presente/futuro.

Para organizar um trabalho nesta perspectiva, o professor precisa planejar a sua ação,

o da história e a construção da identidade.



a construção de uma visão de totalidade.

É preciso ter claro, porém, que identificar as situações do cotidiano não é se limitar à constatação dos fatos, à abordagem genérica e superficial do dia-a-dia. "Caminhando das partes para o todo e deste para as partes, realizando um constante vaivém que torna possível o desvendamento das contradições sociais. Esta dinâmica do ir e vir, das partes para o todo, do presente para o passado e deste para o futuro encontra na história do cotidiano as condições favoráveis para esta movimentação. E, esta dinâmica é extremamente necessária para a superação do senso comum e para a reconstituição crítica da história" (24).

Analisar o cotidiano nesta perspectiva envolve uma postura indagativa. É preciso investigar, no que cada um de nós expressa, nas nossas próprias atitudes, nos valores que preservamos, nas datas que comemoramos, a visão de mundo que está relacionada com aspectos culturais, familiares e sociais ligados à nossa vivência. A explicitação dessa visão de mundo na busca da compreensão de nossa identidade, passa pela recuperação da memória familiar e social.

A criança precisa ter espaço, dentro da escola, para explicitar seus valores, hábitos e crenças, bem como de sua família e de seu grupo social, percebendo as diferenças e semelhanças que existem nessa totalidade. Nesse trabalho de valorização e resgate da vivência da criança, pode-se conhecer as diferentes realidades de um mesmo lugar, pois pessoas que nele vivem têm histórias diferentes para compartilhar.

Recuperar a memória social e a história, através da pesquisa do cotidiano, é constatar as realidades do passado e do presente, é trabalhar com a criança a reconstituição do passado, é identificar as multiplicidades temporais, não se resumindo ao conhecimento de datas ou fatos que as instituições de poder consideram históricos.

As datas e comemorações festivas da comunidade devem ter espaço na escola, pois, além de estarem significativamente presentes na cultura, são manifestações que garantem a preservação da memória do povo. Trabalhar de forma impositiva datas e comemorações alheias à compreensão da comunidade escolar é destituir de significado a história do povo.

Resgatar a "história do povo", que não está oficialmente documentada, ouvir as histórias que a criança e seu grupo têm a contar, é recuperar numa dimensão temporal as constituições da vida cotidiana, a literatura do povo, as brincadeiras conservadas pela tradição. Este trabalho pode ser realizado a partir do resgate de fotos; de receitas culinárias que foram preservadas ao longo do tempo; da discussão sobre as "manias" que caracterizam épocas; da interação (dentro da escola) com pessoas de outras gerações como avô/avó; da socialização de trabalhos manufaturados pelas famílias; da contribuição coletiva de pessoas do povo que, num mesmo espaço, trabalham pelo bem-estar da comunidade; da análise de contos e histórias infantis sob o aspecto do contexto histórico, social e econômico. Esta e outras formas de trabalho permitem discutir com a criança os símbolos de diferenciação que caracterizam a época em que ela vive e épocas mais distantes no tempo, possibilitando uma reflexão passado/presente/futuro.

Para organizar um trabalho nesta perspectiva, o professor precisa planejar a sua ação,

(24) ZAMBONI, E. — O ensino da história e a construção da identidade.

resgatando as diferentes formas de explorar o cotidiano junto com a criança.

"A construção do passado se dá no momento em que a criança tem a percepção do seu próprio "eu" e tenha iniciado a construção da sua própria identidade. Esse processo tem o seu começo no momento em que a professora orienta os alunos na sistematização dos dados de sua própria vida e inicia a construção da sua história de vida" (25). Sistematização que vai sendo feita e se expandindo através da pesquisa e dos relatos, e registrada pela criança sob forma de desenhos, livrinhos, álbuns, mostras, construções com argila e/ou sucata, exposições.

A sistematização além de importante é extremamente necessária pois, através das ações de pesquisar, registrar/documentar as situações e momentos observados, vividos e refletidos, a criança vai se dando conta do processo no tempo e no espaço em que acontece e de sua

inserção neste processo. Em consequência, todo o trabalho/estudo experienciado vai-se revestindo de significação cada vez mais intensa. Interesse, envolvimento, atitude de investigação, prazer por conhecer, passam, assim, a se constituir nos ingredientes mais presentes em Ciências Sociais não só por parte dos alunos, mas também do professor.

Educador e educandos olhando de forma atenta, questionadora o dia-a-dia da escola, das pessoas na escola e fora da escola, as relações que se dão nos ambientes observados e em consequência desses ambientes, vão ampliando o seu campo de investigação e sentindo necessidade de dialogar com outros campos do conhecimento. E, neste movimento, os conteúdos mais diretamente relacionados à História e Geografia vão sendo identificados e organizados no próprio processo e ao serem trabalhados vão possibilitando a construção da identidade de cada criança enquanto sujeito histórico.

MÁRIO NOVAES



(25) ZAMBONI, E. - O ensino da história e a construção da identidade, texto utilizado em reunião de assessoria.

## CIÊNCIAS NATURAIS

A escola de Educação Infantil deverá ser um espaço onde a criança possa gradativamente ir integrando e transformando as explicações mágicas e sincréticas que formula a respeito do mundo, a partir da realidade cotidiana, no conhecimento sistemático e universal produzido pelas diferentes ciências.

Os fatos da realidade física, biológica e sociocultural são objetos de interesse da criança, desde muito cedo, e ela tem explicações originais sobre eles. Essas explicações são em certa medida influenciadas pelas noções que ela capta do mundo adulto e vão se modificando à medida que ela interage com outras crianças e adultos e entra em contato com diferentes fontes de informação.

Esse movimento em direção ao conhecimento sistemático e universal parte do cotidiano do aluno, retornando a ele para explicá-lo.

"Aprender ciências é, antes de mais nada, desenvolver a capacidade de pensar conceitualmente. O conteúdo das ciências não são os fatos observáveis, mas as teorias sobre os fatos observados" (26).

MÁRIO NOVAES



Deve-se considerar, no que se refere à educação infantil, a compreensão dessa realidade, em função das características psicossociocognitivas da criança nessa faixa etária. A observação aparece como de vital importância. Trabalhando a observação com as crianças, um mesmo objeto ou fenômeno, a cada vez que se muda o referencial de onde é visto e o que está sendo analisado, surge uma determinada percepção dessa realidade sobre a qual se constrói uma representação. A representação que cada criança faz se manifesta através de diferentes formas de expressão que, ao ser compartilhada no grupo, permite que estas sejam valorizadas e incentivadas. O que a criança traz são representações particulares sobre a realidade concreta, apreendida ao nível do senso comum. Cabe ao educador auxiliar as crianças através de troca de experiências, no levantamento de hipóteses sobre essa realidade, propondo tarefas de investigação e estudo que lhes permitam, de acordo com as suas possibilidades cognitivas, superar o nível do senso comum e se apropriar de uma visão mais crítica da realidade. A aproximação da criança com os conhecimentos científicos inclui uma dimensão fundamental que é a de conscientizar-se gradativamente da relação do ser humano com a natureza e de sua capacidade de nela intervir.

Pela própria complexidade, alguns conceitos são difíceis de serem trabalhados com as crianças pequenas. No entanto, ainda que a criança não possa entendê-los e incorporá-los imediatamente, a escola deve desafiá-la a pensar sobre as observações feitas, levantando hipóteses e elaborando teorias explicativas.

Nesse percurso é necessário que o professor incentive a pesquisa, criando um ambiente onde a criança possa vivenciar situações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento científico e onde ocorra a troca de idéias que desvelem os diferentes níveis de conceitualização.

Ressaltamos também a importância dos registros elaborados pelas crianças e pelo professor. A discussão entre professor e aluno, sobre o registro elaborado pela criança, permite conhecer as hipóteses levantadas que orientarão o estudo e a pesquisa. O registro sistematizado pelo professor subsidia seu trabalho, na

(26) O professor da pré-escola, São Paulo, *Globe* 1990, p. 186 — Vol. 1.



medida em que o ajuda a desvelar o caminho percorrido pelas crianças, na construção do conhecimento, apontando para uma organização e planejamento de suas intervenções na busca da ampliação dessas conquistas.

O trabalho, nesta perspectiva, possibilita à criança compreender a origem das coisas, o movimento, a mudança, a transformação, a evolução, as diferentes formas de vida, os elementos da natureza, as fontes de energia, a subsistência, as relações entre os indivíduos, situados a partir de noções de espaço e tempo.

A germinação do feijão, por exemplo, considerada como uma atividade de Ciências e presente no trabalho na maioria das EMEl, esconde alguns equívocos, na medida em que passa para a criança uma visão finita de um fenômeno que começa e cessa no feijão sem, no entanto, redimensionar a experiência num contexto mais amplo. Isso contribui a visão de área, onde a investigação não é algo acabado e, portanto, não é finito. Outro equívoco apontado é

o fato de se tomar o trabalho com Ciências, exclusivamente guiado pela indução e experimentação, quando na verdade o objetivo do professor deve ser que os alunos persigam as questões com as quais se defrontam, enfatizando a iniciativa e o interesse, contribuindo na estruturação e ressignificação dos conhecimentos. O questionamento feito não se refere à realização da atividade em si, mas ao uso restrito que se faz dela.

Finalizando, é importante que o educador não perca de vista o caráter de busca e investigação contínuas, pois a Ciência é construída num processo contínuo de conhecimento, fruto desse processo científico, é provisório e vai-se transformando ao longo da História. O papel do docente não é retirar conclusões, mas sim ampliar o campo de possibilidades, onde as conjecturas provisórias possam ser discutidas pelas crianças e crianças num permanente conflito e intercâmbio de informações, construindo um conhecimento partilhado e permanentemente revisto.

## MATEMÁTICA

Para explicar como a criança aprende/constrói conhecimento, várias vertentes se delinearam: algumas não consideram a evolução histórica dos conhecimentos, uma vez que já estariam prontos e bastaria transmiti-los; outras admitem um processo interno de desen-

Concebemos a matemática como um conhecimento dinâmico, que se concretiza através das relações que se estabelecem entre os inúmeros fenômenos e deve ser estruturada para a compreensão da realidade. Nesse sentido, é importante considerá-la sob dois aspectos.



OLGAIR GOMES GARCIA

volvimento dos conceitos da criança, mas não consideram a necessidade da direção e intervenção do educador, posto que o próprio desenvolvimento da criança é que propiciaria a passagem dos conceitos espontâneos para formas mais elaboradas desses mesmos conceitos.

“Considerando o conhecimento matemático como um produto social, a nossa opção por uma metodologia que favoreça a interação se faz clara” (27), pois a interação é indispensável para que a criança se desenvolva e se organize no contexto social em que vive.

Para elaborar uma proposta curricular que considere os conceitos espontâneos e a evolução histórica dos conceitos, temos que ter claro o que esses conceitos envolvem, e é nesse movimento que devemos integrar o processo de desenvolvimento individual à aprendizagem sistematizada de uma experiência humana acumulada.

Num deles, o informativo, se revela a utilidade do conhecimento matemático no mundo social, uma vez que este é o fruto da busca do homem por respostas a problemas sócio-econômicos. Um outro aspecto é o formativo, que revela as contribuições do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano.

“Entendemos que na Educação Infantil, o trabalho com a matemática deve possibilitar a organização dos conhecimentos que a criança já tem e ampliá-los.

A criança já lida com situações significativas antes de entrar para a escola, uma vez que relações de medida, de tempo, distância, quantidade, dinheiro estão presentes na vida dela, quer no contato com operações aritméticas, quer na ocupação do espaço, nos jogos e brincadeiras, enfim, na interação com o mundo. Assim, “o sistema educacional no qual nos inserimos deve promover o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual do educando, aguçando seu espírito crítico” (28). Para isto, é preciso

(27) MOURA, Manoel Orosvaldo de — “O jogo na Educação Matemática” In Caderno de Idéias n° 07, São Paulo, 1980.

(28) Caderno de Visão de Área de Matemática — PMSP — 1992.

considerar o conhecimento primeiro, acumulado pela criança. No que se refere à matemática, compreender o contexto social é se estruturar para intervir no mesmo, requer uma organização de relações lógico-matemáticas. Nesta concepção, as "relações lógico-matemáticas como a classificação e a seriação são realizadas por todas as pessoas, em todas as situações que envolvem o pensamento, e não apenas naquelas diretamente relacionadas à matemática. Essas relações realizam-se inteiramente no desenvolvimento da forma de pensar de cada pessoa. Nesse sentido, não são conteúdos, nem podem ser ensinados na escola por intermédio de atividades específicas" (29). O conteúdo a ser trabalhado na educação infantil visa à construção do conceito de número (e todos os conceitos que aí estão embricados, como os princípios da ordinalidade, cardinalidade, correspondência, comparação) e as noções de tempo e espaço.

Esses conceitos matemáticos nos apontam um caminho percorrido pelo homem na busca de melhor conhecer e interagir com a natureza, e na busca de cada vez mais aprimorar o saber humano. Conhecer esse caminho nos possibilita participar dinamicamente da construção da matemática. Por isso, entendemos que o trabalho do professor deve ser intencional e planejado, levando em consideração: 1)

os conhecimentos que a criança tem acumulados; 2) o seu desenvolvimento biopsicossocial; 3) a história e o caminho que o homem percorreu na construção do conhecimento.

Esses três aspectos devem ser considerados na construção dos conceitos matemáticos, especialmente na formação do conceito de número uma vez que a contagem é um fenômeno simples. "Para que a criança saiba contar e conceber os números, são necessárias três condições psicológicas no seu desenvolvimento:

a) ser capaz de atribuir um "lugar" a cada elemento com que ela tem contato;

b) ser capaz de intervir para reconstituir na unidade dada, a lembrança de todas as que a precederam;

c) saber conceber essa sucessão simultaneamente (30).

Esses três aspectos se interrelacionam na construção da noção de número pois envolvem o princípio da equiparação das quantidades (cardinalidade) e o princípio da sucessão (ordinalidade). Quando a criança conclui que as quantidades são as mesmas, independentemente de como estejam dispostas e que estão incluídas umas dentro das outras, ela tem o conceito de número.

"A naturalidade e a familiaridade com que utilizamos os algarismos fazem com que tenha-



(29) Professor da Pré-Escola/Fundação Roberto Marinho — Ministério da Educação, volume II —  
(30) IFRAH, Georges - "os números - a história de uma grande invenção"

mos a sensação de que eles pertenceram desde sempre à humanidade. No entanto os algarismos são uma grande invenção, assim como a roda ou o arado. Eles não apareceram bruscamente, nem surgiram do esforço de um "inventor genial". Tiveram uma origem e uma história, sendo fruto de um processo" (31).

As ações e hipóteses das crianças relativas ao uso da aritmética e ao registro de quantidades é um útil instrumento para que se possa compreender as questões com as quais a criança se defronta no processo de seu desenvolvimento.

É fundamental que o professor, ao organizar e planejar sua intervenção junto ao trabalho de matemática, considere também o valor cultural da mesma, resgatando, por exemplo, a evolução do conceito de número, desde a representação puramente concreta das quantidades até a sua representação simbólica.

A contagem começou a surgir das necessidades sócio-econômicas dos povos, pois o homem produtor precisava ter um controle mais preciso dos animais que domesticava, dos alimentos que plantava e do tempo que passava. Para realizar esse controle, o homem se valeu do princípio da correspondência biunívoca. Quando essa forma de controle se tornou um obstáculo frente à necessidade de controlar quantidades cada vez maiores, algumas civilizações criaram o numeral escrito, avançando a seguir no sentido de tornar as representações numéricas cada vez mais abstratas. Surgem então os símbolos convencionais, o zero e a base dez. Essa história precisa ser pesquisada e conhecida pelo professor (32), pois trabalhando com essa referência, o mesmo pode planejar atividades que coloquem a criança frente a situações problematizadoras de controle de quantidades, e desafiá-la a construir os novos conceitos matemáticos de forma significativa.

O conceito de número é uma construção complexa, e ainda que as crianças sejam capazes de aplicar o sistema de numeração mecanicamente e grafá-la, a maioria delas não compreende porque e como se combinam os diferentes algarismos que representam a quantidade. Para possibilitar essa construção, o pro-

fessor deve criar oportunidades para que a criança faça quantificação, comparações entre as quantidades, realize operações simples e registre suas hipóteses no sentido de organizar seu raciocínio.

É necessário destacar aqui que, os registros a que nos referimos, são as formas como as crianças anotam no papel suas tentativas de solução de problemas. A análise desses registros possibilita ao professor conhecer o que a criança já sabe, e como ele pode intervir para que ela avance desse conhecimento para um outro mais elaborado. É nessa concepção que delineamos o significado do registro. Entendemos que as atividades de treino da escrita dos algarismos em nada garantem a construção do conceito de número. Como dissemos, a construção desse conceito é complexa e vai muito além da possibilidade de reproduzir a escrita de signos numéricos.

Quanto ao trabalho com as noções de tempo e espaço este deve estar contextualizado no conjunto de leis gerais da natureza, ou seja, deve possibilitar à criança medir em que tempo e espaço o seu saber e o saber humano avançam rumo a novos conhecimentos, pois "o conjunto de leis que compõe o processo de ensino da matemática, os seus objetivos e conteúdos, tem avançado juntamente com conhecimentos das leis gerais que regem o convívio e o mundo físico" (33).

"Objetos e acontecimentos existem no espaço e no tempo. Entretanto, espaço e tempo não são meros "recipientes" para objetos e acontecimentos. Eles são estruturas construídas por cada sujeito na medida em que ele tenta compreender as mudanças nos objetos e acontecimentos colocando-os em relações espaço-temporais" (34).

São essas relações que auxiliam a criança a construir e a estruturar suas concepções sobre a forma como as ações se organizam num determinado contexto espaço-temporal. Tanto o tempo quanto o espaço são estruturas construídas pela criança a partir das suas possibilidades de observar o mundo físico e social em que vive. Na tentativa de organizar suas ações e os movimentos que é capaz de produzir, e de

(31) Professor da Pré-escola Fundação Roberto Marinho — Ministério da Educação — volume II — Ed. Globo, 1991.

(32) IFRAH, Georges - "Os números, a história de uma grande invenção" - Ed. Globo, 2ª Ed., Rio de Janeiro, 1989.

(33) MOURA, Manoel Oriovsvaldo de - O jogo e a Construção do Conhecimento Matemático in caderno Idéias, nº 10 - SP.

(34) KAMINI, C. e Dervinis, R. - O conhecimento físico na educação pré-escolar. Ed. Artes Médicas, pag. 39.



coordenar os resultados dessas ações em contextos mais amplos é que a criança começa a conceber/construir as estruturas de espaço e tempo de forma coerente. Para tanto, seu instrumento mais valioso é a observação, articulada com experimentações significativas. É através desse instrumento que a criança apura seu olhar crítico e compreende as relações que se dão no contexto espaço-temporal que observa. Mas essa observação não é espontânea e precisa ser sistematizada pelo professor. A intervenção do mesmo auxilia a criança na coordenação de suas hipóteses e na elaboração do seu conhecimento acerca dos limites e possibilidades espaço-temporais.

Entendendo o espaço e o tempo como estruturas construídas a partir do movimento de inserção do indivíduo no mundo, não podemos limitar o trabalho com essas estruturas exclusivamente ao conhecimento matemático. Entretanto, é através dessa área do conhecimento que a criança poderá compreender os instrumentos matemáticos capazes de medir e controlar o tempo, medir e explorar o espaço (35). A forma como a criança manipula os instrumentos de contagem pode favorecê-la no domínio, compreensão e controle das estruturas que envolvem relações de espaço e tempo.

E, ainda, ao se expressar sobre as descobertas e construções que faz ou observa, todo um vocabulário vai-se tornando presente e

se ampliando no próprio uso. Estamos nos referindo a palavras e expressões que a criança utiliza na sua própria linguagem como por exemplo mais comprido, lá longe, pequeno, não demora, rápido, cheio, acabou, não cabe mais, pouco, que aparecem contextualizadas em situações muito ricas de aprendizagem e em que a intervenção do educador é de extrema importância. Intervenção que vai ajudar a criança a se expressar com mais precisão e coerência sobre o que vê ou faz.

Diante de todas essas considerações, pretendemos que a escola de educação infantil assumira seu importante papel na construção do conhecimento matemático. Sabemos que esses conhecimentos podem desenvolver-se nos ambientes fora da escola, gerando estratégias eficientes de resolução de problemas. Entretanto, a natureza do conhecimento matemático desenvolvido informalmente não é o suficiente para garantir a compreensão desse mesmo conhecimento, ou seja, a transferência do contexto prático para o contexto hipotético envolve um nível de abstração que necessita da intervenção de outrem.

Uma das formas que auxilia o professor a trabalhar com conceitos matemáticos é o jogo. Através dele, a criança constrói conhecimentos de forma bastante significativa, e sem perder o caráter lúdico tão presente na organização do seu pensamento. Entretanto, para que o jogo seja um elemento desafiador no proces-



(35) CARRAHER, Terezinha & David e SCHLIEMANN, Analuci - "Na vida dez, na escola zero" - São Paulo, Cortez, 1988.

so de construção de conhecimentos matemáticos é preciso que o professor planeje sua intervenção, trabalhando o jogo com intencionalidade e objetivos claros. É preciso elaborar e propor jogos sabendo quais conteúdos matemáticos se pretende trabalhar num determinado contexto, e como intervir para que os jogos resgatem esse conteúdo.

Por fim, queremos enfatizar que cabe à escola de educação infantil possibilitar a sistema-

### 4.3. A Educação Infantil e a Interdisciplinaridade

O homem é um sujeito inteiro. A interdisciplinaridade é uma possibilidade de resgatar o homem na sua totalidade. Dessa forma, é preciso situá-la não apenas pedagogicamente, mas no contexto da própria sociedade.

A escola hoje, na maioria das vezes, revela uma fragmentação, seja a nível do conhecimento transmitido aos alunos, seja com relação à divisão do trabalho entre os que nela atuam.

O que se observa na escola é também o que está presente na sociedade. Não é possível, portanto, um trabalho interdisciplinar, sem estabelecer as relações entre a escola e a sociedade, é preciso compreender que sociedade é essa e como ela funciona, suas relações econômicas, políticas sociais e culturais.

A história nos mostra que nas sociedades primitivas, o conhecimento não se apresenta tão dividido como em nossos dias. Na verdade, mais do que em qualquer outro momento da História da Humanidade, é no modo de produção capitalista que se aprofunda o processo de especialização, consequência do avanço tecnológico e da divisão da sociedade em classes, onde uma classe detém o capital e outra apenas a força de trabalho. Agravam-se a dicotomia entre os que pensam e os que fazem, entre os que planejam e os que executam. Essa dicotomia entre os que fazem e os que pensam tem servido para que tenhamos uma compreensão cada vez mais insuficiente e equivocada da complexa realidade de que fazemos parte.

O problema que se coloca para nós é a necessidade de compreender a realidade para transformá-la. Conhecer um terreno e dominá-lo da apreensão dos conteúdos e valores, entender os processos de pensar, processos que englobam problematização, levantamento de hipóteses, observação, análise, comparação e síntese provisória, possibilitando a quem apren-

tização dos conhecimentos que vão sendo construídos, não se limitando a cumprir um papel de preparar o aluno para operar com aritméticas ou álgebras no 1º grau, mas assumindo um papel maior que esse, assumindo o papel de formadora de co-construtores da matemática, considerando para isso não só os processos de aprendizagem, mas as razões sociais pelas quais a escola deve ensinar a matemática.

de sistematizar e gerar novos conteúdos, novos conhecimentos. O processo de conhecer pressupõe relações e interações.

Outro aspecto importante a considerar é que nenhum campo do conhecimento dá conta sozinho de compreender as múltiplas relações que constituem a realidade.

Como romper com a fragmentação do conhecimento, no âmbito da escola e tomar como objeto de estudo a própria dicotomia entre o fazer e o pensar?

Embora a escola não tenha o poder de sozinho mudar a sociedade é preciso que os conteúdos ali trabalhados sejam instrumentos que possibilitem aos educandos uma visão mais completa da realidade, tendo em vista o enfrentamento de suas contradições.

A escola aparece como o espaço onde se dá a construção e a reconstrução do saber socialmente produzido e sistematizado, nos diversos campos do conhecimento. A educação, enquanto prática social, é um dos principais instrumentos para a compreensão da realidade como um todo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma das possibilidades de trabalho na escola. No entanto, é preciso equacionar alguns equívocos quando se discute interdisciplinaridade na educação infantil. Um equívoco é considerar que na Educação Infantil o trabalho é "naturalmente" interdisciplinar. O fato de a criança pequena ter uma visão sincrética da realidade não significa que ela possa compreender interdisciplinarmente aquilo que a escola lhe oferece fragmentado. A totalidade que se busca num processo interdisciplinar não é a globalidade própria do pensamento infantil, mas uma realidade pensada, elaborada, compreendida em suas múltiplas relações. Essa visão de totalidade exige



portanto um trabalho planejado, intencional envolvendo educadores e educandos. É um equívoco pensar que diante de um trabalho fragmentado a criança responda de forma interdisciplinar.

Outro equívoco é considerar que o trabalho interdisciplinar que estamos propondo identifica-se com o chamado "centro de interesse", tal como vem sendo desenvolvido nas EMEIs, onde as áreas do conhecimento são integradas (às vezes artificialmente) por um mesmo assunto. Nesse enfoque, a integração geralmente se dá a nível do planejamento do professor, ou seja, para cada área do conhecimento, elenca-se uma série de atividades a serem realizadas com os alunos, todas girando em torno do mesmo "interesse".

Na perspectiva interdisciplinar que estamos buscando delinear, as atividades vão sendo propostas à medida que o próprio objeto de estudo vai colocando necessidades e questionamentos novos que precisam ser desenvolvidos ou aprofundados. A interação entre as áreas, nesse sentido, ocorre no processo que está sendo vivenciado por alunos e professores e não simplesmente no plano do professor.

Os objetos de conhecimento estão presentes na realidade a partir da qual se elaboram as teorias que deverão voltar-se para essa mesma realidade tendo em vista sua compreensão e transformação. A criança constrói para si esse conhecimento, num processo que supõe continuidade/ruptura/abandono/resgate, reelaboração do velho em novo, elaborando conhecimentos que, no caso da criança de 4 a 6 anos, passam principalmente pela construção da capacidade de representação da realidade. Os conteúdos da realidade devem, portanto, entrar na escola de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa.

A inserção crítica e transformadora da criança na realidade onde ela vive constitui-se em condição essencial na construção de sua cidadania. Procurar entender como vive essa criança, quais são suas condições de vida, seus problemas, seu universo cultural, os grupos dos quais participa, de onde ela e/ou sua família vieram, suas condições de saúde, sua história de vida, deverá ser o exercício cotidiano do educador de EMEI.

Esse estudo da realidade não deverá restringir-se apenas a um momento específico em que a escola volta o seu olhar para o espaço que a circunda para registrar o que acontece, no seu entorno, naquele momento. Os conteúdos dessa realidade devem continuar sendo trazidos para o interior da escola através dos alunos, educadores e pais, à medida que a escola vai construindo/desenvolvendo seu projeto.



Os conteúdos percebidos através do estudo da realidade são fundamentais para que o professor possa entender melhor a criança e planejar mais adequadamente o seu trabalho. Com as crianças de educação infantil, devido às suas características próprias de desenvolvimento e aprendizagem, pode não ser possível transferir de maneira direta e imediata a problematização da realidade... "Para mim, a faixa etária 4 a 6 anos com um bom trabalho, proporciona uma espécie de espontânea ida do corpo ao mundo, mas não ainda uma tomada de distância do objeto, sem a qual o processo de conhecimento se obstaculiza. É tomando distância do objeto que eu dialeticamente me aproximo do objeto. Mas esta postura que é abstrativa e por isso mesmo muito concreta exige de nós a criação, a formação do desenvolvimento da mente em posição epistemológica. De 4 a 6 anos não vejo como fazer isto. De 4 a 6 anos vejo como trabalhar democraticamente, amorosamente, mas também criticamente, para que as crianças cresçam no seu tempo, com seus ritmos funcionando direitinho, e aí se preparem para assumir um certo desprendimento da objetividade, de vê-la à distância" (36).

A criança já traz para a escola conhecimentos sobre o mundo que a cerca. O ponto de partida são esses conhecimentos, essas representações, os fatos e fenômenos que, num dado momento, se colocam como questões pa-

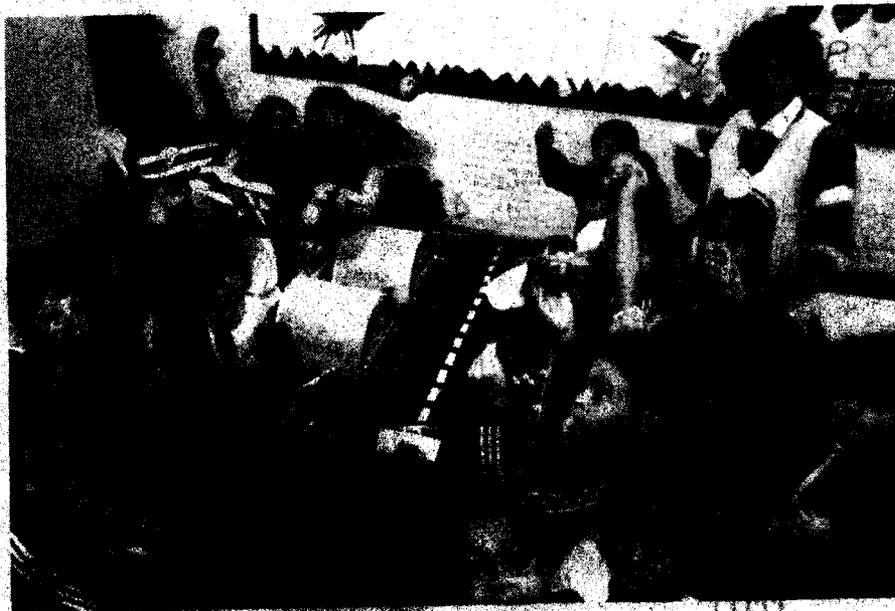
ra ela, suas perguntas e curiosidades. Certamente, as perguntas e curiosidades das crianças têm uma interface com os conteúdos levantados no estudo da realidade e a ligação sempre deve ser estabelecida.

Para isso é preciso que o professor seja sensível aos movimentos das crianças, esteja em sintonia com elas e conheça a realidade em que elas vivem. O professor é um integrante do grupo classe, embora tendo um papel diferenciado.

A curiosidade é uma das características mais fortes da criança nessa faixa etária. Muitas vezes, a escola desconsidera essa curiosidade ou até mesmo procura controlá-la, diminuindo assim as possibilidades de a criança observar, perguntar, levantar hipóteses, experimentar, trocar informações com os colegas e com o professor. No entanto, são ingredientes básicos para a construção do conhecimento. É papel da escola de Educação Infantil alimentar na criança o gosto pelo conhecer e o sentimento de que é capaz de fazê-lo.

O trabalho interdisciplinar na Educação Infantil deve partir da curiosidade das crianças e ir constituindo-se em objetos de estudo. Um evento significativo da escola e/ou comunidade; uma situação presenciada ou vivida; um fenômeno observado; um passeio pelas redondezas da escola; um fato trazido pelo professor que interessou às crianças... são exemplos que exigem uma percepção atenta do educador, no sentido de redimensionar os fa-

MÁRIO NOMEAS



(36) Paulo Freire — Encontro com equipes de Educação Infantil — NAEs/DOT em 10/04/92.

tos na busca de respostas às perguntas e interesses das crianças, desencadeando um estudo cuja fonte de pesquisa são as diferentes áreas do conhecimento.

Os conhecimentos de matemática, história, geografia, artes, ciências naturais e outras são fontes onde professores e alunos irão buscar informações necessárias à explicitação de suas questões, ao mesmo tempo em que essa pesquisa e esse uso levam à construção desse conhecimento. Assim, o objeto de estudo não é só um aglutinador dos conhecimentos disponíveis sobre o assunto, mas um provocador de construção e ampliação de conhecimentos significativos.

À medida que a criança se acerca dos objetos de estudo mediados pelo conhecimento das diferentes áreas, novos objetos de estudo irão surgindo como interesse, gestando novos conhecimentos. "Ao concluir um objeto de estudo, eu abro o mundo que está presente nesse pedacinho" (37).

No desenvolvimento deste processo interdisciplinar de construção do conhecimento, a intervenção e o registro do professor são de fundamental importância. Sem tolher a iniciativa e a expressão dos alunos, a forma como estimula a participação, as perguntas oportunas e instigadoras que formula, os desafios que propõe, o ambiente estimulador de convivência, a troca e cooperação que é criada no contexto escolar, a alegria e o entusiasmo que compartilha com as crianças na realização e fiscalização das tarefas constituem-se numa forma imprescindível de sua intervenção no processo pedagógico.

"Organizar as áreas do conhecimento de uma maneira que garanta a interdisciplinaridade é romper a visão estanque, fragmentada, de que a criança vai entender o mundo abrindo gavetinhas. Isto decorre da visão do homem e mundo que eu tenho, o homem é um todo" (38).

---

(37) Sônia Kramer — Encontro com as Equipes de Educação Infantil — NAEs/DOT em 30/05/92.

(38) Sônia Kramer — Encontro com as Equipes de Educação Infantil — NAEs/DOT em 30/05/92.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança e a escola a que tem direito foram, sem dúvida, os pontos de referência para a produção deste texto. Não foi outro o motivo que, ao mesmo tempo que nos reuniu em torno de uma mesma tarefa, também nos colocou a necessidade de resgatar a construção da EMEI, explicitar nossa concepção de educação infantil, o significado do Movimento de Orientação Curricular e a construção da proposta pedagógica.

No entanto, a tarefa não ficou bem nos deixa tranquilos. É preciso fazer pedagogicamente a rede de novas escolas e aperfeiçoar as existentes, é preciso continuar intensificando o trabalho pedagógico enquanto ação política, a inquietude do educador não pode estar satisfeita.

A situação da infância e adolescência no Brasil, hoje, é um número de abandono, desnutrição, violência e tratamento que viola explicitamente os direitos humanos. Os reflexos dessa situação na cidade de São Paulo são assustadores. Neste momento, o horizonte do educador de EMEI não é o eliminar os muros da escola nem das crianças que estão dentro das EMEIs.

Dados da cidade de São Paulo em 1991 indicam um número de 3.527.800 crianças na idade de 0 a 14 anos. Destas, 171.003 são crianças de 4 a 6 anos e 2.108.300 de 7 a 14 anos. Estavam matriculadas nas escolas de educação infantil (públicas e privadas) 252.022 crianças e no 1º grau (público e privado) 1.832.970. Como se pode ver, apesar do crescimento das crianças de 4 a 6 anos teve assegurado o seu direito à escola (39).

A Lei Orgânica do Município (de 18/04/90) no artigo 201, determina ao município, em cooperação com o Estado, atender quantitativa e qualitativamente a demanda do ensino fundamental obrigatório e a demanda da educação infantil. Fazendo isso, a cidade, não só de atender às necessidades, mas também às sociais, o município de São Paulo precisa se dividir em duas partes: as crianças de 0 a 6 anos com acesso às creches

ças e escolas de educação infantil para jovens e adultos trabalhadores, e a educação em completar sua formação.

Apesar de todo o esforço da administração para reformar os prédios escolares, construir novas escolas, ainda há muito a ser feito em relação à demanda da criança, a qualidade do ensino e do ensino fundamental.

O educador não pode ficar indiferente diante da situação nem pode deixar de lutar sempre contra as condições de vida que estão sendo impostas às crianças e os adolescentes nesta cidade e neste país. É um direito do privilegiado para o exercício de sua cidadania e sua vontade política.

O movimento atual de luta das EMEI envolve-se com várias frentes de luta.

Uma das frentes seria não só mas constante revisão que apregoa punir e criminalizar a criança pelas ações e omissões dos adultos, privando-a do poder político. A criança de 4 a 6 anos não tem a possibilidade de votar e antes de entrar na EMEI, ela sai para prosseguir a escola em situação num contexto de violência e com o grupo de crianças que não tem sua dignidade de ser respeitada. Ela já absolutamente sufocada quando não percebe e não consegue ser reconhecida como sujeito. É preciso ser respeitado com a criança e isso requer não submetê-la simplesmente à vontade do adulto nem se submeter à vontade, aos caprichos e aos problemas dela. Educar, no processo de interação, supera o controle exercido pelo outro. (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

O movimento atual de EMEI envolve-se com várias frentes de luta. Uma das frentes seria não só mas constante revisão que apregoa punir e criminalizar a criança pelas ações e omissões dos adultos, privando-a do poder político. A criança de 4 a 6 anos não tem a possibilidade de votar e antes de entrar na EMEI, ela sai para prosseguir a escola em situação num contexto de violência e com o grupo de crianças que não tem sua dignidade de ser respeitada. Ela já absolutamente sufocada quando não percebe e não consegue ser reconhecida como sujeito. É preciso ser respeitado com a criança e isso requer não submetê-la simplesmente à vontade do adulto nem se submeter à vontade, aos caprichos e aos problemas dela. Educar, no processo de interação, supera o controle exercido pelo outro. (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

lia, propõe, muda, transforma, acolhe, avança. E o coletivo do qual o educador de EMEI participa é o coletivo do qual fazem parte todos os que estão direta e indiretamente envolvidos na educação da criança: pais e/ou responsáveis, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários. A escola melhor, que atenda satisfatoriamente às crianças que por direito a frequentam, é construída coletivamente e reafirma a dignidade dos que nela vivem.

Uma outra frente seria então a preocupação com as crianças que não conseguem um atendimento na escola e/ou que não conseguem viver plenamente no mundo e/ou que não conseguem desenvolver plenamente suas potencialidades e habilidades. O trabalho pedagógico desenvolvido em EMEI não pode ser entendido, portanto, como um trabalho pedagógico de caráter assistencialista, destinado a sanar os problemas individuais das crianças, mas sim, como um trabalho pedagógico que visa à construção coletiva de um mundo melhor.

Por fim, o trabalho pedagógico do educador de EMEI não

é exclusivo com o período de tempo que a criança frequenta a escola. Quando sai da EMEI, a criança vai para a escola de 1º grau precisa ter adquirido a formação necessária para não ser subjugada e sufocada pela nova escola. Ela precisa sentir-se segura e segura de que seus pais estão juntos lutando para que ela continue frequentando a escola.

Em um mundo diverso, onde há tantas a todo instante que se apresentam às crianças e adolescentes das classes populares, neste novo mundo que se constitui, há tantas exigências para os que nele vivem para atender às exigências de conhecimento, de competência, de malícia e ética. O trabalho com as crianças e as colinas dos educadores que somos nós, precisa ser capaz de fazer refletir e pensar sobre a educação escolar para a criança dos dias de hoje e para o futuro. Podemos passar muito tempo apenas olhando para nós mesmos e não nos tornando capazes de transformar o mundo.



## 6 - BIBLIOGRAFIA

1. APPLE, M. Ideologia e Currículo, São Paulo, Brasiliense, 1983.
2. GARRAHER, Terezinha e outros. Na vida dez, na escola zero, São Paulo, Cortez, 1988.
3. DAVIS, C. et al "Papel e valor das interações em sala de aula", Caderno de Pesquisa 71, São Paulo, FCC, 1989, 49-54
4. EZPELETA, J. e Rockwell, E. "A escola: relato de um processo inacabado de construção", Pesquisa Participante, São Paulo, Cortez, 1986.
5. FERREIRO, E. & Teberoski, A Psicogênese da Língua Escrita, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985
6. FREINET, Celestin, As Técnicas Freinet da Escola Moderna, Lisboa, Editorial Estampa, 1973
7. FREIRE, M. "Refletindo, praticando, vivendo com as crianças de Vila Helena", Isto se aprende com o Ciclo Básico, São Paulo, SE/CENP, 1987
8. FREIRE, P., Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978 - 6ª Edição
9. GARCIA, R. L. "Um currículo a favor dos alunos das classes populares", Caderno Cedes, 13 São Paulo, Cortez, 1984
10. GRAMSCI, A Concepção Dialética da História, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984
11. HUET, B. G. M. C. e Fares, J. (coord.), O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola, São Paulo, FDE, 1991
12. IFRAH, Georges - Os números, a história de uma grande invenção - Editora Globo, 2ª Edição, Rio de Janeiro, 1989
13. KAMII, C. Reinventando a Aritmética, Campinas, Papirus, 1988
14. KAMII, C. e Devries, R. - O Conhecimento Físico na Educação Pré-Escolar, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985
15. KAMII, C. e Devries, R. Jogos em Grupo, São Paulo, Trajetória Cultural, 1991
16. KASHIMOTO, T. M., Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da República, Caderno de Pesquisa, 64, São Paulo FCC, 1988
17. KRAMER, S. - A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce, Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987
18. KRAMER, S. e Abramovay, M. (org.) - Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas, Caderno Cedes, São Paulo, 1987
19. KRAMER, S. (coord.) - Com a Pré-Escola nas mãos, São Paulo, Cortez, 1989
20. KRAMER, S. e Souza, S. J., O debate Piaget/Vigotsky e as políticas Educacionais, Cadernos de Pesquisa 77, São Paulo, FCC, 1991
21. LEMOS, C. T. G., de, Uma Abordagem Socioconstrutivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões, Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, CEAAC-PUC/RS 1989 - p. 10-13
22. MAYRINK - Sabinson, M. L. T. "Reflexões sobre a Psicogênese da Leitura, "Anais de Seminários do GEL", 1987, 136-149
23. OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. - Jogo e Desenvolvimento Infantil: uma leitura a partir do conceito de "Jogo de Papel", versão preliminar, FEUSP, 1989
24. REGO, L. L. B. "Que limites a prática pedagógica tradicional tem imposto à aquisição da língua escrita na Pré-Escola? Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na Pré-Escola, São Paulo, FDE, 1988
25. ROJO, R. H. "O papel do jogo no desenvolvimento da linguagem escrita, São Paulo, PUC, 1989
26. ROJO, R. K. "A antogênese do Letramento: uma perspectiva sócio-histórica", São Paulo, PUC, 1990
27. SANFELICE, J. L. (org.) - A Universidade e o Ensino de 1º grau, Campinas, Papirus, 1988
28. SILVA, T. M. N. - A construção do currículo na sala de aula; o professor como pesquisador, São Paulo, EPU, 1990
29. SMOLKA, A. L. - A criança na fase inicial de escrita - A alfabetização como processo discursivo, São Paulo, Cortez, 1989
30. SUJOMLINSKI, V. - Entrego mi corazón a los niños - Moscou, Editorial Progreso, 1986
31. VIGOTSKI, L. S. - A Formação Social da Mente, São Paulo, Martins Fontes, 1988

32. VIGOTSKY, L. S. — Pensamento e Linguagem, São Paulo, Martins Fontes, 1987
33. ZAMBONI, E. - Noções de espaço e tempo na criança, Caderno Cedes, São Paulo, Cortez, 1984

## Documentos da Secretaria Municipal de Educação

1. Parques Infantis - Departamento de Cultura - Biblioteca Pedagógica Alaíde Bueno Rodrigues..... 1942
2. O que são os parques e recantos infantis de São Paulo .....1949
3. Programação de atividades para Educação Pré-Escolar - PMSP - SEC - Dep. de Educação e Recreio.....1972
4. A experiência da Prefeitura Municipal de São Paulo em Educação Infantil..... 1975
5. Programação Específica de 1980 - PMSP - SME..... 1980
6. Diretrizes Básicas de Governo da PMSP 1983
7. Programação Específica de Educação Infantil - PMSP - SME Deplan-DOT-Deplan 5 1983
8. Subsídios para uma Programação de Pré-Escola e Primeiras Séries em Período Preparatório..... 1984
9. Política Educacional Tocada em Miúdos - PMSP - SME - 1984
10. A Pré-Escola que Queremos: Programa de Educação Infantil - SME - Deplan 1985
11. Programa de Educação Infantil: Raciocínio Lógico Matemático Vol. 1 - PMSP - SME - Deplan..... 1985
12. Programa de Educação Infantil - Coletânea de Histórias — Material de Apoio: linguagem - SME - Deplan - PMSP 1985
13. 50 Anos de Pré-Escola Municipal - Revista Escola Municipal..... 1985
14. Proposta Pedagógica de Educação Infantil PMSP - SME e do Bem-Estar Social - Dep. Planejamento e Orientação 1987
15. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - documentos 1 e 2, 1989
16. Relatório de Avaliação da Proposta de Programação de Educação Infantil - PMSP - SME - Deplan 2 - Seção de Pesquisa e Planejamento Deplan 21..... 1988
17. Construindo a Educação Pública Popular 1989
18. Grupos de Formação - Uma (Re)visão da

- Educação do Educador..... 1990
19. Movimento de Reorientação Curricular - documento 3 - A Visão dos Educandos 1991
  20. Movimento de Reorientação Curricular - documento 4 - Criança e Desenho 1991
  21. Regimento Comum das Escolas Municipais ..... 1992
  22. Construindo a Educação Pública e Popular - Diretrizes e Prioridades para..... 1989-1990-1991-1992
  23. Caderno de Formação - 1 - Um 1/ olhar sobre o Projeto..... 1990
  24. Caderno de Formação - 2 - Estudo Preliminar da realidade local ..... 1990
  25. Documento da Visão da Área (Português / Matemática / Geografia / História / Ciências / Artes / Ed. Física)..... 1991
  26. Conversando com os pais (Reorientação Curricular de Educação Infantil por Cristina Filomena Bastos Cabral - SME - 1992
  27. Cadernos de Formação: alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra - SME ..... 1991
  28. Relatos de Práticas Pedagógicas: Gestão Colegiada na Escola - uma aula de cidadania - SME ..... 1992
- Lei Orgânica do Município - DOM..... 1990

## Revistas / Publicações

1. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Ciclo Básico em Jornada Única, São Paulo, SE/CENP, 1990, vol. I
2. São Paulo (Estado) SE/CENP, O Ensino de Geografia, São Paulo, SEE/CENP, 1985
3. São Paulo (Estado) SE/CENP, O Ensino de História, São Paulo, SEE/CENP, 1985
4. Revista Idéias (10) - O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-escola, FDE, São Paulo, 1991
5. Revista Idéia (7) - O cotidiano da pré-escola FDE, São Paulo, 1990
6. Revista Idéias (2) - A pré-escola e a criança, FDE, São Paulo, 1988
7. Ministério da Educação, Professor da Pré-Escola, vols. I e II, Fundação Roberto Marinho, São Paulo, Globo, 1991
8. Estatuto da Criança e do Adolescente publicado no Diário Oficial da União de 16/07/1990

## 7 - ANEXOS

**Anexo I** — Sínteses do trabalho com a versão preliminar do texto de reorientação curricular da EMEI nos NAEs.

### NAE 1

**Síntese das ações desencadeadas com o Documento de Reorientação Curricular:**

**Janeiro:** nas reuniões iniciais de planejamento no NAE, o documento foi entregue, e houve o primeiro contato da equipe técnica com o documento. A equipe de educação infantil do NAE organizou esta discussão preliminar apresentando a estrutura do documento, leitura e problematização de alguns itens.

**Fevereiro:** nas reuniões iniciais de planejamento na escola, foi feita discussão envolvendo equipe docente e pais com acompanhamento do NAE.

**Março:** na reunião com os coordenadores do Grupo-Escola, foi feita a entrega do roteiro para análise do documento. Cada EMEI teve liberdade para organizar seu processo de discussão. O NAE acompanhou estas ações através das reuniões de assessoria aos coordenadores do Grupo Escola.

**Abril:** em reunião com os coordenadores do Grupo Escola, entrega da síntese de cada EMEI, com discussão por setor, no dia 30.

**Maior:** de 04 a 07, elaboração da síntese das escolas do NAE. Através de reuniões de assessoria aos coordenadores do Grupo-Escola, a equipe do NAE tem aprofundado e ampliado as reflexões e estudo dos itens do documento. Esse processo se desenvolverá por todo o ano.

**NAE 2 — HISTÓRICO DO DOCUMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:**

1º momento: Apresentação do documento para a Equipe Técnica na semana de Planejamento (de 28 a 30/01).

2º momento: Apresentação em todas as unidades para a Equipe Escolar na semana de organização da Escola.

3º momento: Discussão com as escolas. Foram organizados OTs (grupos de trabalho) por microrregiões (03 a 04 escolas) onde participaram todos os segmentos (equipe técnica/administrativa, docente operacional e pais) organizados da seguinte forma:

\* Operacional e pais — trabalhando com a versão/simplificada do Documento.

\* Equipe Técnica/administrativa e docente: Análise da versão preliminar a partir do roteiro para discussão, com proposta de alteração.

Obs.: Após os dois primeiros momentos, o Grupo-Escola reunia-se para elaborar uma proposta de ação.

### NAE 3

Iniciamos a apresentação e discussão do Documento em nossa região no período de organização da escola — última semana de janeiro/92.

Nessas reuniões com as equipes técnicas, além da leitura e aprofundamento, organizamos proposta de discussão a ser desenvolvida pelo Grupo-Escola na semana de planejamento. Para facilitar uma síntese das questões levantadas pelas escolas sugerimos que a cada capítulo o grupo registrasse suas dúvidas, divergências e propostas de alteração.

Na reunião de planejamento procedemos à leitura e registro das sínteses. Após tabulação dos dados da região chegamos ao seguinte quadro, tomando por referência as respostas da maior frequência e significado quanto:

#### 1 — A Interdisciplinaridade:

- a) explicitar a diferença entre interdisciplinaridade e centro de interesse;
- b) Retirar a expressão "habilidades", ou fazer ressalva em nota de rodapé.

## 2 - As áreas do conhecimento:

### Matemática:

- a) explicitar os conceitos de número e espaço-tempo;
- b) apresentar o trabalho com histórias;
- c) a "classificação" deve estar em todas as áreas do conhecimento;
- d) reescrever o último parágrafo, da pág. 41.

### Ciências

- a) dar um tratamento diferenciado às Ciências Naturais e Sociais;
- b) deixar mais claro os conteúdos a serem trabalhados nessas áreas;
- c) enfatizar a necessidade de experimentação e pesquisa.

## 3 - Ao jogo

- a) evidenciar em que situações é conteúdo e em quais é recurso.

## 4 - Outros pontos

- a) o documento deve trazer uma discussão sobre a metodologia dialógica;
- b) retirada do item "Eixos de Trabalho", pois está mal redigido e confuso;
- c) questionou-se se o conhecimento científico limita-se às áreas das Ciências Naturais e Sociais.

Retomamos esse quadro de leitura ao longo de nosso trabalho de assessoria junto às escolas.

Em maio, objetivando concretizar o princípio de envolvimento do conjunto da Escola no planejamento, execução e acompanhamento dos Projetos Pedagógicos, desencadeamos processo de discussão do documento junto aos Conselhos de Escola. Nesses encontros priorizamos o histórico da EMEI, a concepção de Educação Infantil e a metodologia que norteia nossa reorientação curricular.

Essa reflexão tem sido retomada nas reuniões de devolução do plano escolar que temos realizado desde junho com os Conselhos de Escola.

## NAE 4

A versão preliminar do Documento de reo-

orientação Curricular no NAE 4, foi discutida nas reuniões de janeiro com coordenadores pedagógicos e diretores, onde esses segmentos elaboraram intervenção junto aos professores, equipe de apoio à ação educativa e Conselho de Escola nas reuniões de planejamento em fevereiro. A síntese dessa discussão foi enviada para o NAE, como subsídio para a ação supervisora.

Num segundo momento foi solicitado que as escolas olhassem para o seu interior procurando refletir com maior profundidade no seu coletivo e levantassem pontos que resgatassem a função da escola de educação infantil, a concepção de educação que embasa sua prática e as intervenções feitas junto aos pais e alunos.

As escolas posteriormente às discussões enviaram ao NAE o roteiro unificado, com as reformulações, como contribuição para a versão final do documento.

## NAE 5

Entrega e contextualização do Documento e roteiro para leitura e discussão, no 1º Encontro do Grupo de Formação, no qual participam pais, professores, equipe técnica e equipe auxiliar da ação educativa reunidos mensalmente em horários diversos nas próprias Unidades Escolares e coordenados pela equipe de educação infantil do NAE 5.

Entrega de exemplares ao conselho de Escola.

Leitura e discussão do trecho Marcas do Processo Histórico nos grupos de formação.

Leitura e discussão dos eixos do trabalho e áreas do conhecimento que cada Grupo optou para aprofundamento ao longo do semestre nos grupos de formação.

Retorno, ao NAE, do roteiro discutido e preenchido, com as contribuições das Escolas referente às partes ou ao Documento como um todo.

Síntese elaborada pela Equipe do NAE, partindo das contribuições enviadas pelas UEs.

Entrega da síntese e das contribuições individuais da Unidade Escolar à DOT.

### Classes comunitárias

Na primeira reunião pedagógica que acontece mensalmente só com os professores da classe comunitária, foi entregue o Documento de Reorientação Curricular; feita a contextualização do mesmo, leitura do trecho Marcas

do Processo Histórico e discussão.

De posse do Documento, os professores, juntamente com as coordenadorias de Classe Comunitária, discutiram e aprofundaram as visões no decorrer dos encontros.

#### NAE 6

O documento de Reorientação Curricular de EMEI, construído a partir de todas as contribuições dos educadores desde 1989, foi discutido pela primeira vez em sua versão preliminar em janeiro de 1992 com os diretores e coordenadores pedagógicos de EMEI. Na ocasião, os mesmos planejaram em que momentos e de que forma organizariam a discussão com o grupo-escola. A versão preliminar do documento foi então discutida em cada unidade, e a equipe pedagógica do NAE acompanhou as discussões por meio dos encontros com os grupos-escola e de encontros específicos com diretores, coordenadores pedagógicos e professores representantes. Nesses encontros específicos, discutimos e recebemos as sínteses do processo de discussão do documento ocorrido em cada EMEI.

As contribuições das unidades escolares foram muito ricas, e o grande avanço que pudemos observar foi a participação da comunidade no movimento de reorientação curricular e na elaboração/concretização do projeto-escola. Nesses momentos de discussão, as escolas apontavam e algumas ainda apontam a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação tecer uma grade curricular para as EMEIs. Entretanto, a concepção de currículos com que estamos trabalhando está se tornando cada vez mais clara, e a discussão sobre como a criança constrói conhecimentos justifica cada vez mais que currículo é esse a ser trabalhado nas EMEIs.

Hoje, com o documento já sistematizado, sabemos que a busca pela melhor qualidade de ensino, a maior participação da comunidade e a efetivação do trabalho coletivo via grupo-escola marcaram o processo de reorientação curricular nas escolas do NAE 06.

#### NAE 7

O trabalho com o Documento de Reorientação Curricular — Versão Preliminar foi organizado da seguinte forma:

#### 1 — Fevereiro:

Distribuição dos documentos para os Diretores, Coordenadores pedagógicos e Professores das EMEIs, PLANEDIs e Classes Comunitárias.

#### 2 — Fevereiro a abril:

Leitura do Documento durante as reuniões pedagógicas, reuniões de estudo, grupos de formação e grupos de estudo nas escolas.

#### 3 — Abril:

Divisão dos tópicos do documento para discussão, por escola, segundo a proposta elaborada pelo NAE 5 — Cada escola ficou responsável pela discussão e análise de um tópico:

- a) ~~marcas~~ do processo histórico;
- b) concepção de Educação Infantil, Reorientação Curricular, Formação do Educador;
- c) interdisciplinaridade;
- d) eixos do trabalho.

Cada tópico foi trabalhado por um grupo de 10 EMEIs.

#### 4 — Maio:

4º Encontro de Reorientação Curricular. Estavam presentes:

- \* 01 professor representante de cada turno das EMEIs
- \* 01 professor de PLANEDI
- \* 01 professor de Classe Comunitária

Foram organizados 08 grupos para discussão das sínteses elaboradas pelas escolas, de acordo com os tópicos anteriormente escolhidos. Os grupos apresentaram painéis possibilitando que todos os presentes visualizassem a discussão sobre o documento, na região compreendida pelo NAE 7. No final do encontro a Equipe de Educação Infantil recolheu os registros escritos das discussões realizadas nas escolas, que foram posteriormente sintetizados.

#### NAE 8

A-3. Reuniões no início do ano para apresentação do documento com diretores, coordenadores pedagógicos e representantes dos conselhos de escola (janeiro);

B-1. Reunião por agrupamento de duas escolas, com toda equipe escolar, membros do conselho e comunidade;

C-1. Reunião com diretores e coordenadores pedagógicos para discutir questões levantadas pela escola. Desta reunião nasce a proposta de

trabalhar o documento via "Coletivos" das escolas;

D. Discussão "Nos Coletivos das Escolas";  
E. Trabalhos nos grupos de Estudo (mensais) com Coordenadores Pedagógicos e Diretores (por agrupamento);

F. Reuniões para todos os professores e Coordenadores Pedagógicos da região para informação e discussão dos organizadores do currículo.

\* Avaliação das ações desencadeadas nas escolas a partir destas reuniões: observando sala de aula, conversando com professores, participando de reuniões pedagógicas, horas-atividades;

\* Encaminhamentos de trabalhos junto aos "coletivos" das escolas para viabilizar a proposta curricular junto aos vários segmentos da escola (pais, professores, operacionais, alunos);

\* Reuniões com coordenadores pedagógicos para aprofundar questões, esclarecer dúvidas e discutir sobre a reorientação curricular na escola.

G. Elaboração de indicadores para avaliação da escola em função dos aspectos discutidos nos últimos 3 anos e 6 meses.

## NAE 9

Documento Preliminar de Reorientação Curricular.

O Documento Preliminar foi entregue às Unidades escolares nas reuniões envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e equipe do NAE no início do ano, junto com o roteiro que foi submetido à apreciação pelas UEs, para análise do mesmo.

Foi sugerido pelo NAE 9 que as escolas aproveitassem os momentos coletivos, como o "grupo-escola":

1) projeto de formação permanente, para a leitura e discussão do documento. Grupo-Escola: momento coletivo em que são abordados temas levantados a partir da necessidade/interesse da UE, com a participação de todos os segmentos (diretor, coordenador pedagógico, professores, operacionais, pais).

Em data prevista, as escolas encaminham os registros conclusivos deste estudo, salientando pouco tempo para uma profunda discussão, e que tal processo teria continuidade ao longo do 1.º semestre, aguardando a versão definitiva para o início do 2.º semestre.

## NAE 10

Histórico do trabalho com a Versão Preliminar do Documento de Reorientação Curricular da EMEI.

No NAE 10, os trabalhos de apresentação do documento iniciaram-se na semana de planejamento em janeiro de 92, onde coordenadores pedagógicos e Diretores tomaram ciência do mesmo. Nos dias subsequentes, foi apresentado aos professores.

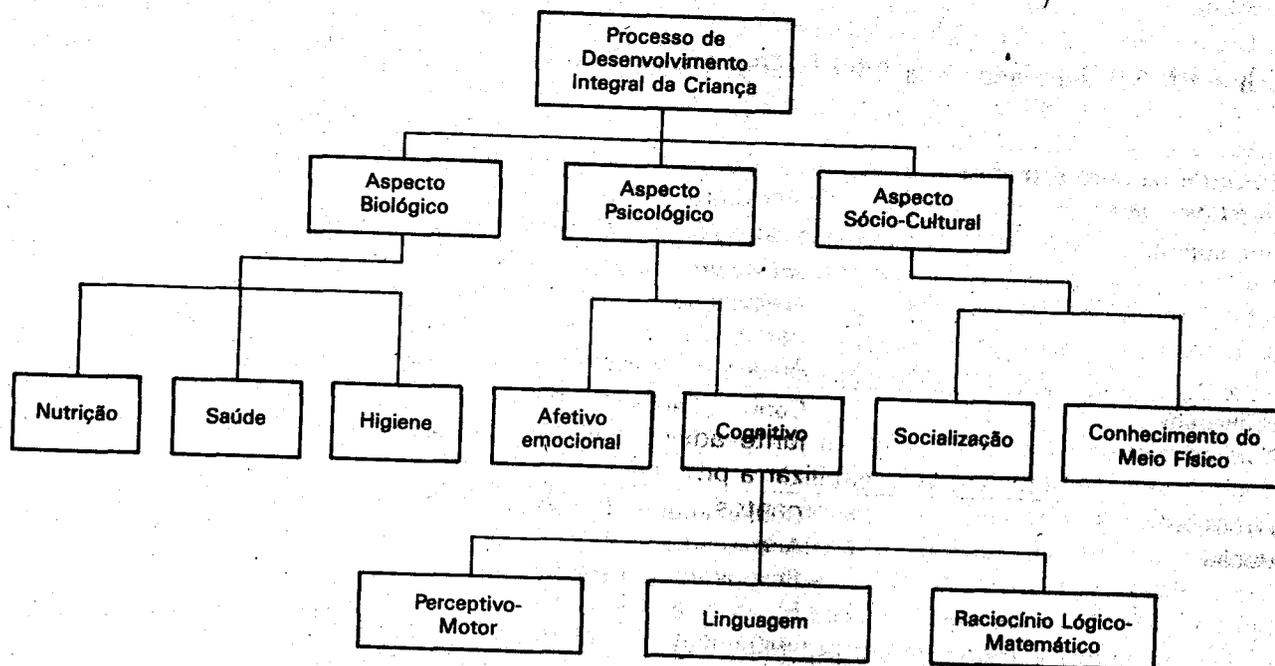
No período de 27/02 a 09/04 fomos às escolas com um questionário sobre o documento que foi respondido por 145 professores. Neste momento o nosso objetivo era ter maior conhecimento sobre a repercussão do documento na nossa região, mesmo porque sabíamos que as escolas não haviam tido tempo para discussão mais aprofundada.

No início de abril foi enviado às escolas um roteiro para nortear a discussão do documento, pois precisaríamos de um retorno até a primeira semana de maio. Tivemos então 15 EMEIs e 01 Entidade Conveniada participando neste momento.

Concluímos, a partir da síntese, que os pontos divergentes com relação ao documento referiam-se à Interdisciplinaridade e Eixos do Trabalho.

A equipe de Educação Infantil deste NAE concordou com o curto tempo que suas escolas tiveram para analisar e entregar a síntese deste estudo, para que o mesmo fosse utilizado na construção da versão final do documento. Como as discussões sobre o mesmo vêm sendo feitas ao longo dos últimos quatro anos, acreditamos que o embasamento que todos temos propiciou para que opinássemos conscientemente.

## Anexo II – Estrutura Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil



Fonte: "A Experiência da Prefeitura do Município de São Paulo em Educação Infantil - 1975"

## Anexo III – Quadro Curricular - Educação Infantil - 1980

TRATAMENTO	Integração com aspectos	Conteúdo Específico		Matéria
ATIVIDADES DIÁRIAS	BIOLÓGICO PSICOLÓGICO SOCIOLOGICO CULTURAL	- linguagem oral - preparo para a leitura - preparo para a escrita	Língua Portuguesa	Comunicação e Expressão
		- expressão corporal - expressão musical - expressão plástica	Educação Artística	
		- conhecimento do corpo - motricidade geral - integração sensoriomotora - esquema corporal - orientação espaço-temporal	Educação Física	Estudos Sociais
		- conhecimento do meio - socialização - prática educativa da moral e do civismo	Integração Social Educação Moral e Cívica	
		- conhecimento físico - conhecimento lógico-matemático - nutrição - higiene	Iniciação às Ciências Matemática Programas de Saúde	Ciências

Fonte: Projeto Treinamento para Professores de 1ª série do 1º grau e de Educação Infantil "Metodologia Específica da Educação Infantil"

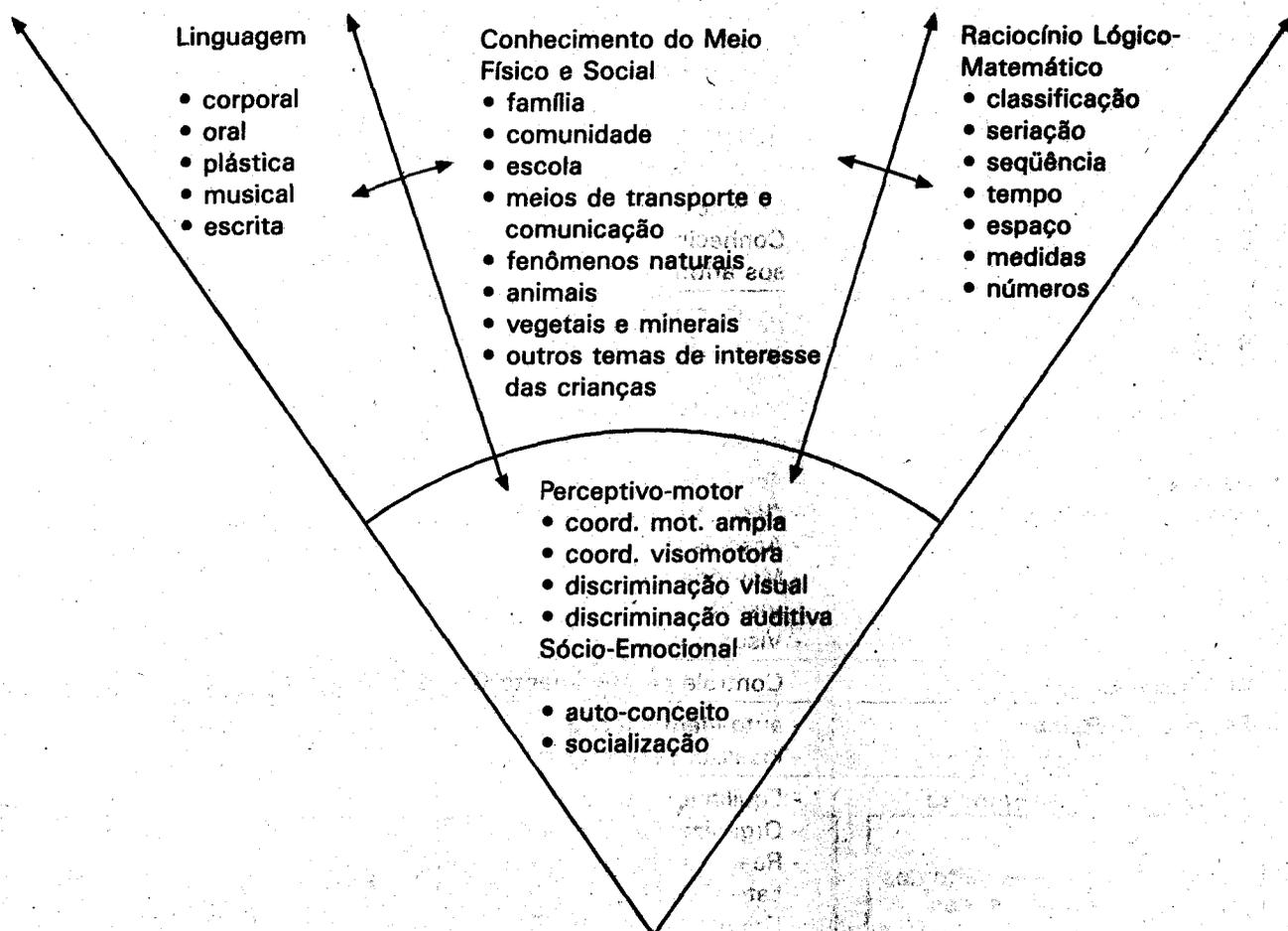
## Anexo IV - Classificação das Capacidades Básicas para a Aprendizagem

Áreas de Desenvolvimento da Aprendizagem	Capacidades Básicas
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fluência</li><li>- Vocabulário</li><li>- Articulação</li><li>- Compreensão</li><li>- Análise e síntese</li></ul>
Habilidades Conceituais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento físico</li><li>- Conhecimento lógico: classificação, conceito de números, processos aritméticos.</li></ul>
Habilidades Sociais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento do meio</li><li>- Aceitação social</li><li>- Resposta antecipatória</li><li>- Maturidade social</li><li>- Julgamento de valor</li></ul>
Habilidades Perceptivo-Motoras	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acuidade auditiva</li><li>- Decodificação</li><li>- Associação audiovisual</li><li>- Memória auditiva</li><li>- Visual</li><li>- Visomotora</li></ul>
Motricidade Geral	Controle de Movimento Grandes Músculos
Esquema Corporal	<ul style="list-style-type: none"><li>- auto-identificação</li><li>- localizar partes do corpo etc.</li></ul>
Integração Sensoriomotora	<ul style="list-style-type: none"><li>- Equilíbrio e ritmo</li><li>- Organização do corpo no espaço</li><li>- Reações rápidas e destreza</li><li>- Lateralidade</li><li>- Orientação no tempo</li></ul>

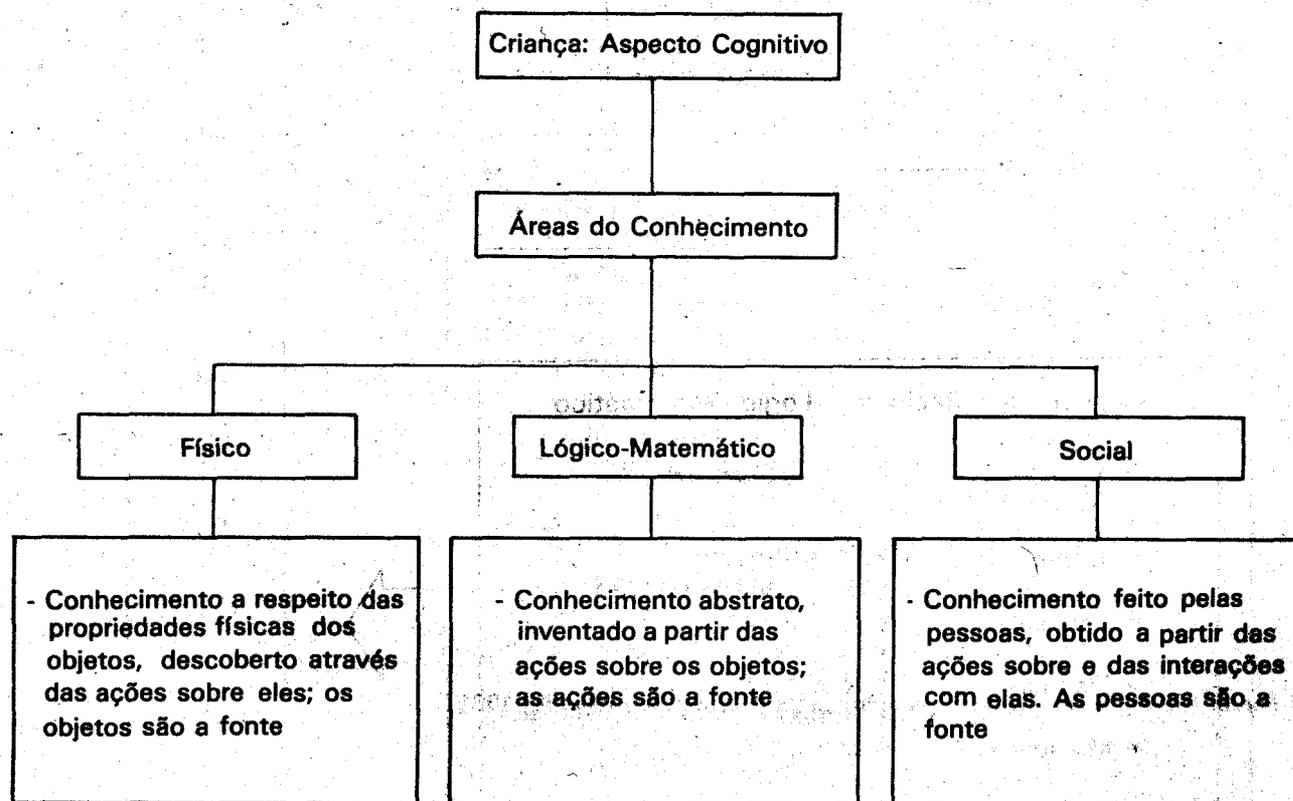
Fonte: Projeto Treinamento para Diretores designados para as Escolas recém-criadas — 1981

## Anexo V - Proposta Curricular 1985

O gráfico abaixo apresenta os aspectos que compõem a proposta curricular



Fonte: A Pré-Escola que Queremos Programa de Educação Infantil - 1985

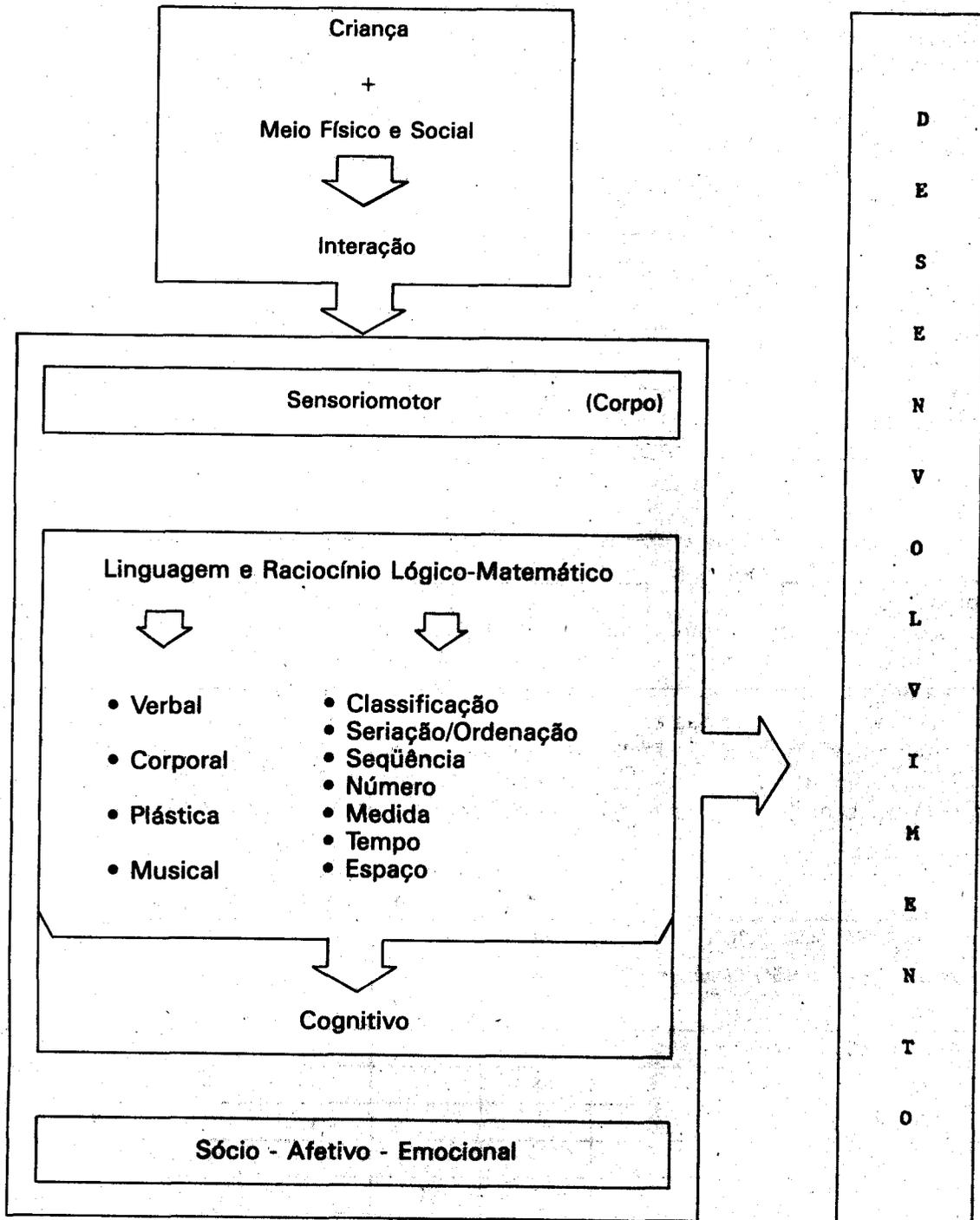


Fonte: Proposta Curricular de Educação Infantil - 1987

# Anexo VII – Constituição da Proposta Pedagógica

Escola → Desenvolvimento Global

Emei → Período Intuitivo



Fonte: Proposta Pedagógica de Educação Infantil - 1987

## Anexo VIII — Planejamento

Como toda prática pedagógica reflete uma certa postura teórica é importante que se esclareça o seguinte. Quando o objetivo a ser alcançado com o trabalho realizado em sala de aula é desenvolver uma série de habilidades motoras, a partir de treinos previamente selecionados, duas condições se impõem: estabelecimento de pré-requisitos e lista dos desempenhos pretendidos dentro de um espaço de tempo determinado pelo adulto. Nesta perspectiva, o planejamento independe das características cognitivas das crianças que a ele serão submetidas, pois tudo é fixado conforme as diferentes faixas etárias. Se por outro lado quisermos agir de acordo com o período do desenvolvimento da criança pré-escolar, respeitando cada fase desse processo, nosso planejamento deve seguir diretriz oposta ao exposto anteriormente. Planejar é um processo contínuo, porque baseado em níveis crescentes da estruturação cognitiva, constituindo-se portanto no próprio trabalho pedagógico, entendido como ação intencionalmente dirigida.

Compreender desta maneira o planejamento implica considerar três momentos que se sucedem de forma ininterrupta ao longo de todo o trabalho:

- um conhecimento teórico das etapas de desenvolvimento permitirá a definição de linhas gerais de atuação e a organização de sucessivos planos de atuação;
- cada plano deverá ser submetido a um período de observação das reações infantis diante das atividades selecionadas, com a preocupação central de estabelecer as características cognitivas das crianças;
- a cada interpretação dos dados registrados deverá haver uma redefinição do trabalho, respeitando o ritmo das crianças daquele grupo.

Visando detalhar o que afirmamos, vamos descrever a atitude daquele professor que aceite a postura teórica proposta e que vá definir a partir dela seu trabalho pedagógico.

No início do ano, o professor chega a escola para "planejar", mas seus alunos só virão depois de alguns dias. Como então elaborar um plano? Nossa sugestão é que ele organize o trabalho da primeira semana de forma tal que todas as atividades propostas sejam distribuídas em grupos de três ou quatro por dia, para que possa construir uma visão de conjunto das características cognitivas de seus alunos. O material necessário ao desenrolar dessas atividades também deve ser organizado no mesmo período. Uma forma de planejar as atividades da primeira semana pode ser:

	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
BRINCADEIRA SIMBÓLICA	X			X	
BRINCADEIRA SENSORIOMOTORA	X	X		X	
IMITAÇÃO		X			
CLASSIFICAÇÃO			X		
SERIAÇÃO	X			X	
QUANTIFICAÇÃO			X		X
ESPAÇO			X	X	
TEMPO		X			X
IMITAÇÃO DE MODELO COM OBJETO	X		X		
SEQÜÊNCIA		X			X

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
E ALFABETIZAÇÃO

Olgair Gomes Garcia

"REORIENTAÇÃO CURRICULAR DAS EMEIS"

A produção deste texto contou com a participação dos educadores, funcionários e pais dos alunos das EMEIs, PLANEDIs e classes comunitárias, das equipes de Educação Infantil dos NAEs e DOT e das assessorias da Universidade, refletindo a prática das escolas, discutindo idéias e sugerindo conteúdos.

A organização, sistematização e redação ficaram a cargo das Equipes de Educação Infantil dos NAEs e DOT.

As fotos foram realizadas em Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de S. Paulo.

372

221

Secretaria Municipal de São Paulo  
Reorientação curricular da Escola  
Municipal de Educação Infantil-EMEI

Data do Empréstimo	EMPRESTADO A	Devolução

372

221

Secretaria Municipal de São Paulo  
Reorientação curricular da Escola  
Municipal de Educação Infantil-EMEI

Comissão Editorial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Coordenação: Vera Lúcia Vieira, Jucirema Quinteiro, Madza J. Nogueira,  
Valdevino S. Oliveira e Joaquim B. Oliveira; Assessoria de Imprensa: João  
Luiz Marques M.S. 10.356/MTB 17.148; Representantes: DOT/Centro de  
Itamar Mendes de Silva; Centro de Multimídia: João Winck; Núcleo de  
Planejamento Central, (AP): Antonio Luiz M.C. Costa e João Carlos  
Barreto; Centro de Informática: Alice Irene Hirschberg; Movimento de  
Alfabetização de Jovens e Adultos: Adolfo Homma; NAE 1 - Mécia Costa  
NAE 2 - Álvaro Cesar Glansanti; NAE 3 - Geraldino Bezerra de Araújo  
NAE 4 Maria Natalina Vicente Vieira; NAE 5 - José Ricardo Pignatti;  
NAE 6 - Jorge Luiz Ribeiro; NAE 7 - Sandra Fátima Assunção Botelho Otonari  
NAE 8 Júlio Cesar Zorvenon Costa; NAE9 Sueli Aparecida Cramonim  
NAE 10 - Clinéia Cândia.

Produção Gráfica  
Composição e Impressão  
Imprensa Oficial do Estado S.A. Imassa  
Tiragem 40.000 exemplares



PREFEITURA  
MUNICIPAL DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO