

11

CAPÍTULO

São Tomé e Príncipe: um espaço interdisciplinar de projeto

*Rita Maria Couto,
Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

*Flávia Nizia Ribeiro,
Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

*Roberta Portas,
Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

*Karla Portas,
Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

*Maria Aparecida Mamede-Neves,
Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

APRESENTAÇÃO

Tendo como ponto de partida um Memorando de Entendimento de Cooperação Técnica e Científica celebrado em 2012¹ entre o Ministério de Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe (MECC/STP), o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Escritório São Tomé e Príncipe – (Unicef) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) foi assinado com o Laboratório Interdisciplinar de Design Educação do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, (LIDE/DAD/PUC-Rio), um acordo de cooperação a nível institucional para o desenvolvimento de um plano pedagógico para a educação de primeira infância em STP.

A República Democrática de São Tomé e Príncipe é um pequeno país situado a trezentos quilômetros da costa ocidental da África, próximo das costas do Gabão, Guiné Equatorial, Camarões e Nigéria, formado por duas ilhas principais com área total de 1.001 km² e que tem em torno de 160 mil habitantes. Foi colônia portuguesa até 1975 e sua língua oficial é o português.

No âmbito do citado acordo foram definidas inúmeras metas a serem alcançadas, das quais destacam-se no presente artigo as ações relacionadas à elaboração de conteúdos curriculares para a Educação Infantil para as faixas etárias de quatro e cinco anos, assim como o desenvolvimento de metodologias de ensino e produção de materiais didáticos de apoio aos conteúdos do currículo.

Adotou-se na elaboração do plano pedagógico acima referenciado uma perspectiva eminentemente interdisciplinar, tendo por base um estreito relacionamento entre as áreas do design e da educação, prática comum aos projetos que são desenvolvidos no LIDE/DAD/PUC-Rio².

O LIDE/DAD/PUC-Rio tem como coordenadora a professora doutora Rita Maria de Souza Couto do Departamento de Artes & Design (DAD/PUC-Rio) e conta com a presença entre seus pesquisadores da professora doutora Maria Aparecida Campos Mamede-Neves, professora Emérita do Departamento de Educa-

1 O projeto teve início em janeiro de 2013 e tem término previsto para o ano de 2017, com a universalização dos currículos de quatro e cinco anos em todos os jardins de infância das ilhas de São Tomé e de Príncipe.

2 No Laboratório Interdisciplinar de Design Educação são desenvolvidas investigações no âmbito da sublinha de pesquisa “Design em Situações de Ensino-aprendizagem” sobre ensino de design – currículo de graduação e de pós-graduação, formação docente, formação pós-graduada de designers brasileiros; e o design no ensino – iniciação universitária em Design, Design nos âmbitos da Educação Infantil, Ensinos Médio e Fundamental; Design em Parceria, Design Social, criatividade e interdisciplinaridade. O LIDE reúne professores, pesquisadores, bolsistas de Iniciação Científica e alunos mestrandos e graduandos. Funciona nas dependências do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. O LIDE pertence à linha de pesquisa do PPGDesign intitulada “Design: tecnologia, educação e sociedade”.

ção (EDU/PUC-Rio). A equipe permanente de projeto do LIDE/DAD/PUC-Rio é composta por seis professores pesquisadores que têm formação interdisciplinar nas áreas de design, pedagogia, educação, psicopedagogia, comunicação, letras e artes. Além da equipe permanente, um grupo de consultores *ad hoc* integra o cadastro dos docentes habilitados a contribuir com as atividades de ensino e produção de materiais didáticos neste laboratório de pesquisa.

A interação entre os membros da equipe de trabalho da PUC-Rio e da equipe de STP permitiu um maior entendimento do contexto real e garantiu a abordagem de problemas identificados e definidos em conjunto com esse grupo. Essa prática favoreceu a geração de soluções em consonância com os anseios e necessidades do país no tocante à implantação do projeto de educação de primeira infância. Permitiu, ainda, a configuração de uma proposta pedagógica de bases metodológicas e de objetos guiados por um processo aberto e realizado em parceria.

O presente artigo relata o trabalho realizado entre os anos de 2013 e 2015, que resultou na elaboração do plano pedagógico e dos conteúdos curriculares para a Educação Infantil para a faixa etária de quatro anos.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO INTERDISCIPLINAR DE PROJETO

A Educação Infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade geralmente está centrada na escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição de conhecimentos, mas a luta pela Educação Fundamental não contraria a importância da Educação Infantil – primeira etapa na Educação Básica (KRAMER, 1999).

Experiências demonstraram que as crianças que frequentam estabelecimentos do ensino Educação Infantil desenvolvem com maior facilidade a autoestima e outras qualidades e aptidões que lhes permitem estar melhor adaptadas, emocional e intelectualmente, ao ingresso no ensino básico. Entretanto, as dificuldades do período pós-independência na República Democrática de São Tomé e Príncipe fizeram com que esse ensino fosse relegado a segundo plano durante os últimos trinta anos. Sua revitalização passa pela afirmação de uma vontade política para o setor e a adoção de medidas e políticas robustas, nomeadamente a garantia da universalidade e gratuidade de acesso ao ensino Educação Infantil de qualidade (Portal MECC-STP-2012).

A melhoria da qualidade de aprendizagem na Educação Infantil é uma prioridade do MECC-STP, que fixou como objetivos em seu plano decenal para a educação a formação e capacitação de educadores, auxiliares, gestores e inspetores para este ciclo de ensino; a formação e capacitação de educadores especializados em NEE; a melhoria da qualidade de acolhimento nas instala-

ções da Educação Infantil, nomeadamente da qualidade física dos estabelecimentos, da qualidade da alimentação escolar e da adequação de materiais lúdicos e pedagógicos destinados à aprendizagem das crianças, com vista a garantir a retenção destas em condições aceitáveis de aprendizagem; a meta de um número adequado de crianças por educador e auxiliar (de quinze a vinte alunos); a elaboração de um currículo mínimo nacional com os respectivos manuais e guias de orientação; e adequar um quadro legal necessário ao seu desenvolvimento, consecução e cumprimento.

Os indicadores de desempenho em 2012 e as metas estabelecidas para 2022 encontram-se resumidas:

Tabela 11.1 – Indicadores e metas

Indicadores	Situação em 2012	Metas fixadas para 2022
Taxa líquida de escolarização	54% (3-5 anos)	100%
Taxa de cobertura (0-2 anos)	6,7%	10%
Taxa de admissão de crianças com NEE	nd	50%
% de infraestruturas adaptadas para crianças com NEE	0	25%
% de educadores especializados em NEE	0	50%
N.º salas existentes	170	+171
N.º de educadores e auxiliares existentes	348	+301
% de educadores especializados em diferentes domínios	nd	50%
Rácio crianças/educador e auxiliar	nd	40

Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio

A presente proposta teve por base as metas definidas pelo MECC-STP, acima apresentadas e que compõem as recomendações presentes na Lei n.º 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo e no Referencial Curricular para a Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) na República Democrática de São Tomé e Príncipe, desenvolvido pela Universidade de Aveiro.

No citado documento, a práxis pedagógica, tónica do trabalho docente com a Educação Infantil, apresenta uma base teórica conceitual relativa ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças de três a seis anos. Sobre ela, portanto, se

assentará toda a docência a ser desenvolvida na Educação Infantil da República Democrática de São Tomé e Príncipe, considerando que:

- a) O homem é um ser social e todo o seu desenvolvimento – da concepção até a morte – se constrói pelas sucessivas trocas com o meio externo. Por consequência, a aprendizagem tem seu significado estruturado e confirmado pelo código cultural do meio em que ela se inscreve. O meio cultural se define por ser o entorno que constrói a estrutura do sujeito e determina as suas ações, dando-lhes uma marca própria de seu tempo e seu lugar. A relação do homem com seu meio cultural é uma relação de reciprocidade e, do mesmo modo, a relação entre seus pares é e será sempre de trocas.
- b) Em relação à pessoa humana, fala-se de um sujeito concreto, o que pressupõe um conjunto de estruturas articuladas entre si, quais sejam: estrutura física (corpo e organismo – a base psicofísica), estrutura racional (pensamento e cognição) e estrutura motivacional (situando o conjunto num contexto histórico-político-social determinado e vivendo um momento específico do seu ciclo vital). Por isso, o trabalho pedagógico só tem sentido se realizado levando-se em conta como se constituem e como se integram as diferentes dimensões desse ser: além da estrutura física, a dimensão racional, a dimensão motivacional e a dimensão social, sendo que esta se desdobra em dimensão contextual e interpessoal.
- c) A aprendizagem é um conceito que implica em duas significações: como processo e como produto.
- d) Como processo, refere-se à organização das estruturas mentais em níveis que vão se construindo em complexidade crescente e atuando nas diferentes dimensões. É fundamental, portanto, que o professor conheça a evolução desse processo para poder organizar de forma adequada o que ensina, como ensina e até onde pode ir quando ensina. Como produto, a aprendizagem não é um processo único, mas se traduz pelas mudanças no comportamento observável que se dá na mudança na rede do conhecimento com diferenciação progressiva na sua complexidade; mudança de interesse (motivações positivas ou negativas) que se constrói pela relação entre o sujeito e as áreas que o atraem ou fazem-no recuar, não desejar; mudança de valores como resultado da identificação da criança com seus pais, membros da família, professores ou encarregados, portanto, em princípio apenas com os que o rodeiam e que lhe ensinam as crenças, os modos de se comportar, os mitos e as normas do seu contexto. Mais tarde, esse círculo vai se abrindo para novas experiências e o contato com outros contextos, ainda dentro do país ou pelas trocas internacionais que vão acontecendo.
- e) A aprendizagem como um conceito complexo tem como ponto principal a percepção. Perceber não é, apenas, perceber objetos concretos. Percebemos

além desses objetos concretos, objetos ideais, fruto de nossa construção imaginária e, sobretudo, percebemos relações entre pessoas, fatos, fenômenos, etc. Assim sendo, o comportamento humano é o resultado de como o homem percebe o mundo e de como ele se percebe no mundo. Esse é um ponto fundamental para o campo pedagógico, porque o professor deve levar o aluno a perceber, a propor possíveis relações entre os fenômenos, mais do que apenas ensiná-lo a repetir o que ele disse ou escreveu no quadro.

A aprendizagem pode se dar de dois modos diferentes, mas inter-relacionados – modos direto e indireto – independentemente do momento do desenvolvimento em que o ser humano esteja. Aprende-se de modo direto quando a aprendizagem é o resultado de vivências concretas e pessoais de quem aprende. Aprende-se de modo indireto através das informações fornecidas pelas pessoas que foram ou são para nós modelos significativos na nossa compreensão do mundo, na construção do nosso conhecimento. Neste grupo de pessoas estão incluídos os pais, os mestres, os encarregados, os amigos e companheiros de idade, enfim, todos aqueles que nos permitem apreender o legado do contexto social em que estamos inseridos. Essas figuras são responsáveis, principalmente, pela aprendizagem dos interesses, de regras sociais e morais que regem nosso comportamento, porque, ao realizarem a tarefa de nos ensinar, estão passando também seus valores e crenças.

DESCRIÇÃO DAS BASES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO

A proposta político-pedagógica elaborada propõe uma estrutura ancorada nas bases conceituais acima descritas, valorizando as relações entre os conteúdos e as possíveis significações que estes tenham para os alunos, apresentando conteúdos vivos e concretos, portanto, indissociáveis da realidade social dos alunos e baseada em desdobramentos metodológicos necessários para cada área de saber que compõe a estrutura curricular.

Trata-se, assim, de uma proposta pedagógica que segue a linha AÇÃO <> DIÁLOGO <> PARTICIPAÇÃO, baseada nas experiências do aluno, como também e sempre, na competência do professor.

A conduta metodológica que norteou a definição de conteúdos, o desenho do currículo e as atividades propostas utilizou predominantemente os termos propostos por Pólya (1957), uma espécie de estratégia de ensinar adotada por Mamede-Neves (2012), desenvolvida de forma individual ou em pequenos grupos, na qual há uma grande ênfase na compreensão de como o indivíduo pensa

e como aprende quando está diante de uma situação de impasse, seja ela simples ou complexa.

Ela se centra na observação das ações da criança, em suas formulações, em como se expressa para explicar de que modo chegou a determinados resultados, porque agiu de tal modo etc. Por isso, considera-se que esta forma didática de conduzir a aprendizagem na Educação Infantil é essencial porque leva os alunos a terem interesse pelo que está sendo proposto, irem além do que é ensinado, desenvolverem ao mesmo tempo a autonomia e a aprendizagem colaborativa, mais preparados, portanto, para usar convenientemente as estruturas de conhecimento.

Tal proposta encontra ressonância nas ideias de Schön (2000) sobre a reflexão na ação. A prática de refletir sobre suas ações torna o “aprendente” dono de sua própria performance, orientando-o a fazer diferente e melhor, a construir teorias, novas técnicas, testar hipóteses e modificar suas ações.

Tomando por diretrizes as bases conceituais acima expostas, no âmbito da proposta pedagógica que norteia a elaboração dos conteúdos curriculares para a Educação Infantil para as faixas etárias de quatro e cinco anos, foi considerado o trabalho por competência, como a capacidade de atuação para chegar a um resultado em uma situação concreta: são ações ou desempenhos que se executam e se adquirem como práticas habituais. Sob esta perspectiva, uma competência é: uma capacidade – é uma atitude de desempenhar-se; de atuação – não é só uma atitude teórica, mas desemboca em ações; para chegar a um resultado – está sempre dirigida a um objetivo; em uma situação concreta – não se limita a aprender um procedimento que se repete igualmente todas as vezes, mas exige adaptações, ajustes e mudanças oportunas de acordo com as mudanças das circunstâncias.

Em suma, competência é uma capacidade necessária para desempenhar uma ação. Enumeram-se como principais benefícios da educação baseada em competências as possibilidades de relacionar conhecimentos, valores e aplicações práticas, facilitando a conexão da teoria com a vida prática; a possibilidade de realizar uma seleção de saberes que têm mais incidência na prática, superando a formação só teórica ou apenas de noções vagas; a possibilidade de utilizar referenciais de avaliação que vão além do levantamento de simples conhecimentos; e a possibilidade de centrar a avaliação sobre a aprendizagem do indivíduo.

A aplicação dos elementos da educação por competência que norteou a elaboração dos conteúdos curriculares para a Educação Infantil para a faixa etária de quatro anos, acima referenciada, pode ser visualizada na Figura 11.2.

ÁREA DE CONHECIMENTO

EXPRESSION - ARTE

(Habilidades)

- **Explorar e identificar elementos** de música para se expressar e **interagir** com os outros.
- Perceber estruturas rítmicas e reconhecer e **utilizar as variações de velocidade e densidade na organização e realização** de algumas produções musicais.
- **Perceber e expressar** sensações e sentimentos, pensamentos **interpretados por meio da música**.
- **Improvisar, compor e interpretar** musicalmente.
- **Produzir trabalhos** de arte **utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem, etc.**
- Observar elementos constituintes da **linguagem visual – cor, forma, etc.**
- **Desenvolver o gosto, cuidado e respeito pelo processo de criação e produção.**
- Participar de atividades que envolvam **criação de objetos, histórias, jogos, canções brincadeiras.**
- Interessar-se pelas **suas produções e de outros colegas, bem como de outros artistas**
- **Ampliar e valorizar o conhecimento da cultura local e de outros países.**

ÁREA DE CONHECIMENTO

LINGUAGEM

(Habilidades)

- **Ampliar gradativamente habilidades de comunicação, expressão.**
- **Elaborar e responder perguntas.**
- **Usar a linguagem oral para comunicar e opinar ideias** e sentimentos em conversas.
- **Narrar com coerência** suas vivências em situações de intercâmbio social.
- Familiarizar -se com **a escrita pelo manuseio de textos em diferentes suportes.**
- **Começar a decifrar o código verbal.**
- **Reconhecer e escrever o seu nome em vários suportes.**
- **Reconhecer e escrever o nome dos colegas.**
- **Praticar a escrita de próprio punho,** utilizando o conhecimento de que dispõe no momento.
- **Produzir hipóteses de textos individuais e coletivos** com ajuda do educador.
- **Escolher** sozinho livros para manusear.
- Escutar textos lidos adequados à sua idade, **compreendendo o seu significado, bem como criar e recontar histórias.**
- **Marcar tempo** por meio do calendário.
- Familiarizar-se com **a escrita por meio do manuseio de textos e da vivência de diversas situações** nas quais o seu uso se faça necessário.
- **Distinguir diferentes gêneros textuais lidos em sala – poesias, histórias, parlendas, etc.**
- **Estabelecer relações entre fala e escrita,** mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente.
- **Fazer cópia de palavras e pequenas frases.**
- **Diferenciar o desenho da escrita e letras de números.**

INTENCIONALIDADES**COMPETÊNCIAS COGNITIVAS****OBSERVAR**

Explorar
Identificar
Reconhecer
Indicar
Apontar
Descrever
Discriminar
Localizar
Constatar

REALIZAR

Classificar
Seriar
Compor e decompor
Controlar
Antecipar
Calcular por estimativa
Medir
Interpretar
Ampliar possibilidades
Representar graficamente elementos

COMPREENDER

Analisar
Perceber
Explicar
Justificar
Criticar
Explicar prognóstico
Descobrir
Aplicar relações e conhecimentos

ÁREA DE CONHECIMENTO

EXPRESSION - MOVIMENTO

(Habilidades)

- Ampliar possibilidades expressivas do próprio movimento.
- Apropriar-se progressivamente da imagem global do seu corpo.
- Conhecer segmentos e elementos do seu corpo.
- Desenvolver atitude de interesse e cuidado com o corpo.
- Conhecer gradativamente limites e possibilidades do corpo.
- Trabalhar diferentes qualidades e dinâmicas dos movimentos.
- Controlar gradualmente o próprio movimento.
- Ajustar as suas habilidades motoras para participação em jogos e brincadeiras.
- Utilizar movimentos de pega, encaixe, lançamento.
- Manusear com desenvoltura objetos.
- Aperfeiçoar habilidades manuais.

ÁREA DE CONHECIMENTO

MEIO FÍSICO E SOCIAL

(Habilidades)

- Desenvolver a curiosidade pelo mundo social e natural, buscando informações e formulando perguntas.
- Participar de situações de intercâmbio social em que possa expressar opiniões próprias e confrontar ideias.
- Ter conhecimento, considerar, respeitar e utilizar regras elementares de convívio social.
- Participar da realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvem ações de cooperação.
- Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que nele se estabelecem.
- Ampliar o conhecimento sobre o mundo animal, estabelecendo relações entre as diversas espécies.
- Ampliar o conhecimento sobre as plantas e as relações entre as diversas espécies.
- Entender a importância da preservação das espécies animais e vegetais.
- Compreender sua pertença a diversos grupos sociais, identificando papéis sociais existentes e estabelecendo relações entre o modo de vida de seu grupo e de outros grupos.
- Interessar-se pelo modo de ser, viver e trabalhar de grupos sociais do presente e do passado.
- Valorizar o património cultural do seu grupo social e de outros grupos.
- Desenvolver noções básicas de higiene, valorizando hábitos de autocuidado, boa alimentação, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência.
- Desenvolver noções de alimentação saudável, interessando-se em experimentar novos alimentos, bem como em alimentar-se sozinho.

ÁREA DE CONHECIMENTO

MATEMÁTICA

(Habilidades)

- Reconhecer e valorizar no seu quotidiano os números, as operações numéricas, a contagem oral e as noções espaciais.
- Comunicar ideias matemáticas de várias formas: oral, escrita. Desenho, objetos etc.
- Desenvolver estratégias e formular hipóteses.
- Ter capacidade para lidar com situações-problema relativas às competências matemáticas acima descritas e dentro da sua etapa de desenvolvimento.
- Formular as suas próprias estratégias.
- Lidar com situações matemáticas novas, aplicando conhecimentos já adquiridos.
- Trabalhar sequência numérica, relacionando progressivamente a ideia de número à quantidade correspondente.
- Conhecer e identificar propriedades geométricas.
- Identificar posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Trabalhar com medidas de comprimento, peso, volume, tempo, bem como comparar grandezas.
- Descrever propriedades geométricas de objetos e figuras bi e tridimensionais.
- Descrever e representar pequenos percursos, trajetos e posições de pessoas e objetos no espaço.

Figura 11.1 e 11.2: Competências cognitivas e habilidades a serem trabalhadas no currículo de quatro anos. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio

A ESTRATÉGIA OPERACIONAL

A estratégia operacional da proposta elaborada pelo LIDE/DAD/PUC-Rio para a definição dos conteúdos concernentes à Educação Infantil e do desenho da proposta curricular considerou que a relação entre esses dois níveis se dá de forma orgânica, uma vez que são interdependentes.

A abordagem e elaboração da proposta de currículo foi participativa e colaborativa, envolvendo os atores sociais (educadores, auxiliares, metodólogos, pedagogos e gestores de STP) integrando com os grupos de trabalho para debater a educação no período da primeira infância. Criou-se um espaço aberto e legítimo de investigação, fomentando a formação de uma rede intercultural entre os participantes na construção de uma política pública legítima.

Para consecução dos objetivos definidos foi escolhida como diretriz metodológica a pesquisa qualitativa, definida por Vieira (2004, p.17) “[...] como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise de dados”.

Segundo Alasuutari (1975, p. 7 apud VIEIRA, 2004), a análise qualitativa é aquela em que a lógica e a coerência da argumentação não são baseadas apenas em relações estatísticas entre variáveis. Contudo, vale ressaltar que a não utilização de técnicas estatísticas não significa que as análises qualitativas sejam meramente especulações subjetivas. Esse tipo de análise, de acordo com Vieira, tem por base conhecimentos teóricos empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade. Desse modo, é frequente a presença de dados quantitativos como fundamento de análises qualitativas. Sob essa perspectiva, a pesquisa qualitativa não implica exclusão de análises quantitativas de dados qualitativos.

Ela permite a exploração de paradoxos e contradições, apontando para um caminho promissor ao se estudar a realidade como um fenômeno socialmente construído, que muitas vezes não pode ser apreendida em sua plenitude por estudos que se baseiem unicamente em desenhos quantitativos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa representa um modo específico de análise do mundo empírico, que busca a compreensão dos fenômenos sociais a partir das experiências e pontos de vista dos atores sociais e o entendimento dos significados que estes atribuem às suas ações, crenças e valores. Ou seja, busca saber o que sabem os atores, o que veem e compreendem. Sua principal força deriva de sua flexibilidade e capacidade de aprofundamento na análise de processos sociais não suscetíveis de serem abordados por meio de métodos fechados e de conhecer elementos, processos, significados, características e circunstâncias que não podem ser medidos apenas em termos de quantidade, frequência e intensidade.

Tendo por base as orientações acima apresentadas, foi escolhida como diretriz a pesquisa-ação que, conforme Franco (2005) é um viés metodológico que considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro posterior e interpretação do pesquisador, uma vez que a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela alternância entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Também segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação deve ser contínua, pois deve ser um trabalho regularmente desenvolvido para melhorar algum aspecto dela, sendo pró-ativa nas mudanças, dado que suas mudanças são ações baseadas na compreensão alcançada por meio da análise das informações de pesquisa onde os julgamentos devem ser feitos com base nas melhores evidências que se possa produzir. A pesquisa-ação é participativa e colaborativa, na medida que envolve todos os que dela participam.

Adotada e perspectiva da pesquisa-ação, o trabalho foi pautado por inúmeras ações brevemente descritas a seguir, que foram marcadas por uma parceria permanente e produtiva.

MISSÕES NO TERRENO

Constituíram-se oito missões presenciais de membros da equipe do LIDE/DAD/PUC-Rio, com duração de sete dias cada, em São Tomé e em Príncipe. O desenvolvimento do trabalho foi baseado na observação da dinâmica escolar em visitas no terreno, em cursos de formação, oficinas de produção de materiais didáticos, conversas formais e informais com educadores, auxiliares, metodólogos, pedagogos e dirigentes. Teve como iniciativa estratégica, entre outras, produzir um levantamento da situação e da cartografia escolar, contemplando, inclusive, uma investigação dos recursos naturais de São Tomé e Príncipe que pudessem ser utilizados na produção de material didático e/ou recursos pedagógicos. Os programas das missões no terreno incluíram, dentre outras atividades, as seguintes: palestras

sobre estratégias e metodologias de Educação Infantil; aulas de formação com conteúdos específicos sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, articulando teoria, currículo e prática docente; oficinas com dinâmicas de natureza prática para capacitar educadores e auxiliares em relação a técnicas, desenvolvimento, produção e utilização de materiais didáticos.

Imersões de educadores na PUC-Rio

Os dois programas de imersão realizados em 2014 e 2015 contemplaram a formação presencial dos professores de STP na PUC-Rio durante quinze dias cada. Os programas das imersões incluíram, dentre outras atividades, as seguintes: palestras ministradas por convidados com expressão na área de Educação Infantil; aulas de formação com conteúdos específicos, articulando teoria, currículo e prática docente; formação/oficinas com dinâmicas de natureza prática que tiveram por objetivo capacitar os educadores e auxiliares em relação a técnicas, desenvolvimento, produção e utilização de materiais didáticos; visitas a escolas, nas quais os educadores puderam ter contato com outras vivências pedagógicas.

Elaboração das bases curriculares no LIDE/DAD/PUC-Rio

O processo de parceria entre a equipe do LIDE e a equipe de STP marcou os trabalhos de elaboração de um referencial curricular e a construção de uma metodologia de ensino condizente com as características do país e de seus habitantes, bem como com as metas definidas pelo MECC-STP presentes Lei de Bases do Sistema Educativo e no Referencial Curricular para a Educação de Infância desenvolvido pela Universidade de Aveiro, como mencionado anteriormente.

A metodologia empregada no desenvolvimento do referencial curricular para quatro anos e os objetos criados para suportar os conteúdos são os seguintes: detalhamento de conteúdos e das atividades previstas para o currículo; desenvolvimento, testagem e universalização de um currículo referencial; elaboração, validação e revisão de documentação atinente ao currículo referencial; projeto e produção gráfica do currículo referencial; revisão do material impresso; validação do material final; elaboração de relatório de validação do material.

Apresenta-se a seguir, na Figura 11.3, um quadro-resumo das atividades realizadas entre os anos de 2012 e 2006.



Figura 11.3: Linha do tempo. Fonte: Karla Portas.

O CURRÍCULO EM UM ESPAÇO INTERDISCIPLINAR DE PROJETO

A ideia de Educação Infantil que embasa o currículo que foi proposto tem por norte a crença de que no espaço de ensino-aprendizagem deve haver lugar para a construção de conhecimento aliada à fantasia, ao brincar e ao cuidar, de modo que a criança possa transformar a escola e se transformar por meio dela, cultivando o gosto pela sensibilidade, o desenvolvimento de habilidades sociais, o domínio do espaço, do corpo, das modalidades expressivas, da curiosidade, do desafio e da oportunidade para a investigação e resolução de problemas. De acordo com estas ideias, o objetivo da proposta pedagógica do currículo está em promover experiências que favoreçam prioritariamente a construção do sujeito e a construção de diferentes linguagens pela criança.

A partir da definição de cinco áreas de conhecimento - linguagem, matemática, meio físico e social, expressões (arte e expressão) e movimento - os educadores poderão organizar seu trabalho educativo e refletir sobre a abrangência das experiências que irão propiciar às crianças.

A proposta de currículo contempla a realização de atividades dedicadas à integração das áreas de conhecimento, que têm lugar diariamente em dois momentos. A realização das atividades tem por diretriz a articulação de pelo menos três diferentes áreas.

Ao trabalharmos na organização do material, procuramos alternativas que pudessem explicitar o caráter interdisciplinar do conteúdo e a abordagem pela resolução de problemas. Sendo assim, buscamos um sistema de informação que pudesse dar visualidade às possíveis articulações das áreas de conhecimento e que permitisse o entendimento da essência da atividade proposta por meio de um diagrama.

O currículo se baseia na articulação de cinco áreas de conhecimento e estas estão presentes em todas as atividades, porém com pesos diferentes. Sendo assim, partimos da geometria de um pentagrama, reforçando cinco áreas coligadas, tendo como ponto de encontro o centro da figura. Desta forma, conseguimos demonstrar que as cinco áreas estão interligadas e sempre presentes.

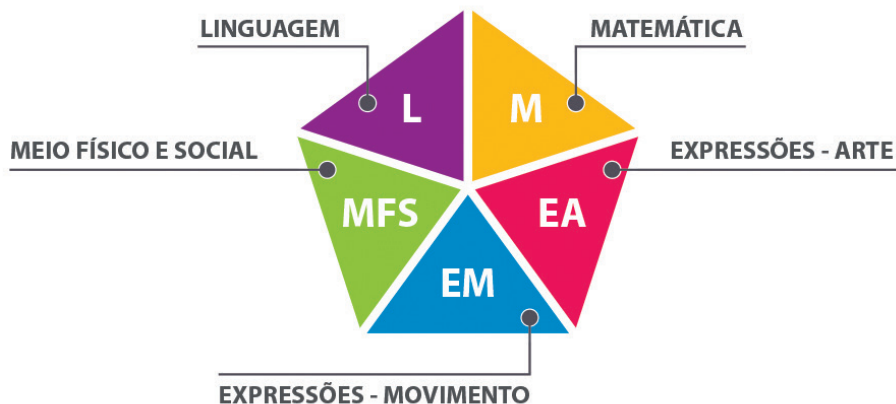


Figura 11.4: Pentagrama dividido por áreas de conhecimento contidas no currículo. (Fonte: LIDE/DAD/PUC-RIO)

Para reforçar as áreas de conhecimento, construímos uma paleta de cor de matizes saturados e luminosos em quatro regiões equidistantes do espectro visível. Para a quinta cor, subdividimos um dos quadrantes e alteramos a luminosidade. O conjunto de cores permite o destaque das três áreas, criando limites visuais.



Figura 11.5: Paleta de cor adotada para o pentagrama. Quatro matizes equidistantes e uma subdivisão entre um dos quadrantes. (Fonte: LIDE/DAD/PUC-RIO)

A partir dessa estrutura geométrica, subdividimos cada fatia do pentagrama (áreas de conhecimento) em três níveis de intensidade, partindo do centro para fora da figura geométrica. Dessa forma, é possível trabalhar com a composição de três áreas (mínimo para cada atividade) considerando um nível de intensidade diferente para cada uma delas.

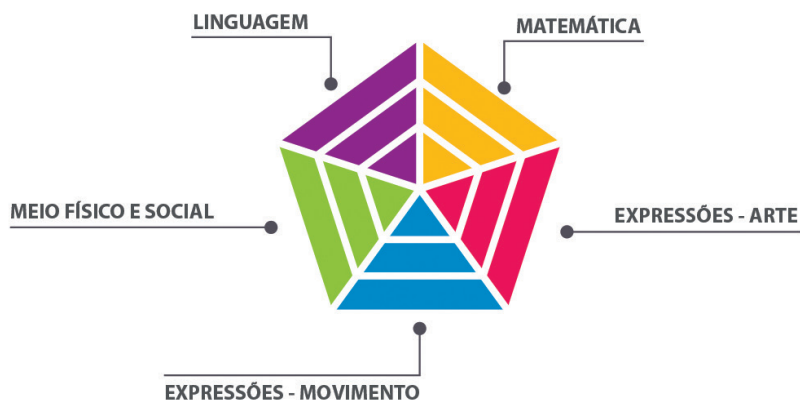


Figura 11.6: Pentagrama dividido em cinco áreas de conhecimento e subdividido em três níveis de intensidade para cada área. (Fonte: LIDE/DAD/PUC-RIO)

Quando da montagem dos pentagramas para ilustrar as atividades de integração das áreas de conhecimento, percebeu-se que quando as áreas não estão destacadas visualmente cria-se um ruído na informação. Apesar de uma atividade não ter ênfase em uma determinada área de conhecimento, esta continua presente, não reforçar sua geometria, passa a mensagem de que aquela área não está contemplada na atividade. Esse entendimento fica em oposição à proposta pedagógica do currículo.

Para solucionar esta questão, optou-se por deixar sempre visível a figura do pentagrama e preencher as áreas que não estão recebendo ênfase em cinza neutro. Considerando a paleta escolhida, a aplicação dessa cor se baseia no Sistema de Munsell e atende ao critério de manter o matiz da área de conhecimento e alterar sua saturação para valor igual a zero e nivelar seu brilho a 50. Para reforçar a existência das áreas de conhecimento, adicionamos a legenda alinhada à fatia do pentagrama com o nome respectivo a cada uma delas.

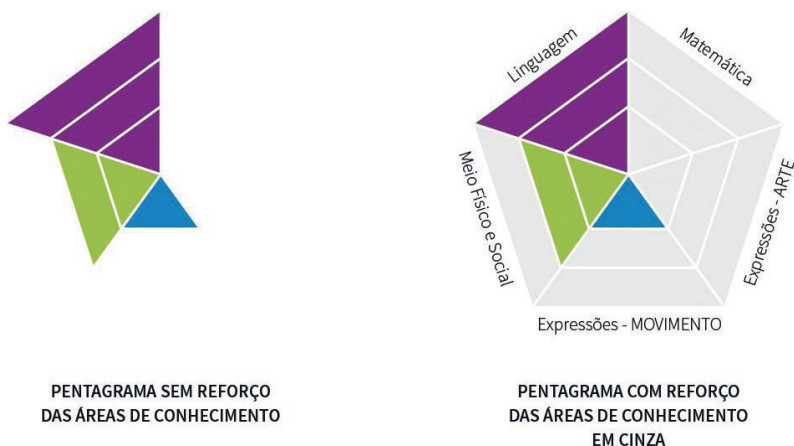


Figura 11.7: Pentagrama sem o reforço visual das cinco áreas de conhecimento e com o reforço visual em cinza neutro. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

No currículo, propõem-se três modelos de diagramas que ilustram as possibilidades de integração das áreas de conhecimento, a saber:

- 1) Um modelo completo, no qual são apresentadas três áreas de conhecimento (uma principal e duas complementares) a atividade a ser realizada, a metodologia que guiará a atividade e sugestões de materiais didáticos. Nesse modelo, a atividade está completa.
- 2) Um modelo parcial, no qual é apresentada apenas uma área de conhecimento para que o educador escolha outras duas áreas complementares: são sugeridos objetivos a serem alcançados, presentes na relação de habilidades e competências da unidade. Ao usar esse modelo, o educador parte de uma sugestão, mas necessita escolher duas outras áreas para dialogar e desenvolver uma nova atividade.
- 3) Um modelo livre, no qual o educador tem a possibilidade de criar seu próprio plano de aula, escolhendo as áreas, atividades e metodologia. Para criar o pentagrama da atividade, o educador o preenche com as cores das áreas de conhecimento presentes na atividade que está sendo criada.

Na proposta curricular, propõe-se que o educador crie livremente a atividade inicial a partir da sua experiência pedagógica e das características de seus alunos. Sugere-se que ele documente por meio de textos e desenhos as atividades idealizadas e as metodologias empregadas. Com essa providência, sua vivência em sala de aula ganhará um registro importante: o pentagrama, objeto discutido neste trabalho, que incentivará o educador a criar e registrar suas experiências para uso futuro, por ele ou por outros colegas.

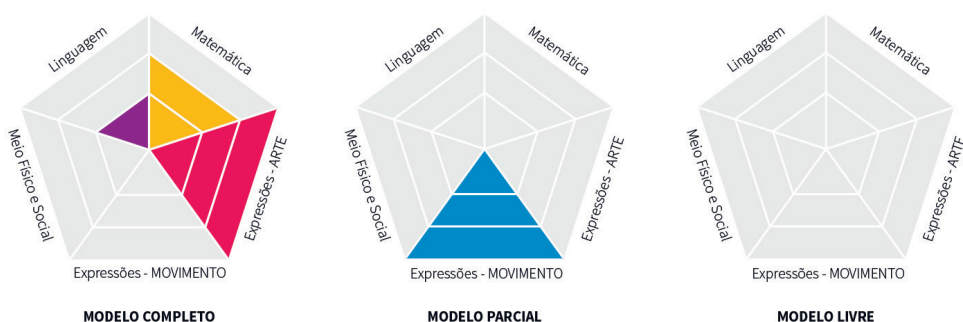


Figura 11.8: Exemplo de modelos de pentagramas utilizados no currículo. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

Esta sistemática de distribuição ilustrada nos diagramas guia as atividades a serem realizadas diariamente e funciona como um balizador da presença e peso de cada área de conhecimento para cada atividade que compõe o currículo.

Pode-se afirmar que o diagrama é uma síntese visual de grande riqueza gráfica, pois por meio dele é possível representar de forma direta e simplificada a ideia de integração de conteúdos que deve nortear o trabalho na Educação Infantil.

Para além dessa ideia, ele traduz visualmente a possibilidade de realização de um trabalho efetivamente interdisciplinar, apelando para a construção de metodologias e dinâmicas que vão ao encontro, em sua essência, de uma efetiva integração de áreas de conhecimento.

Operacionalização do currículo

Em termos de duração, o currículo desdobra-se da seguinte forma:

OITO MESES LETIVOS.

OITO UNIDADES de conteúdo, sendo uma para cada MÊS LETIVO.

Cada unidade de conteúdo engloba QUATRO SEMANAS.

Cada semana engloba CINCO DIAS.

Cada dia engloba SETE MÓDULOS DE ATIVIDADES.

Em termos de conteúdo, as unidades do currículo desdobram-se da seguinte forma:

Cada uma das oito UNIDADES traz o seguinte conteúdo:

- Ênfase da unidade
- Quadro de distribuição de unidades pelas ÁREAS DE CONHECIMENTO: linguagem, matemática, meio físico e social e expressões (arte e expressões) e movimento.
- Quadro de conteúdos das áreas de conhecimento para a faixa etária em foco.
- Quadro de conteúdos de habilidades e competências.

Para cada UNIDADE, foram sugeridas atividades para o dia a dia, segundo os conteúdos das áreas de conhecimento, levando-se em consideração as competências e habilidades definidas.

Em termos de modularização, o currículo desdobra-se da seguinte forma:

Cada dia da semana é composto por sete MÓDULOS DE ATIVIDADES, a saber:

ATIVIDADE LIVRE – Desdobra-se em tempo livre de recreação antes do ingresso dos alunos na sala de aula.

ACOLHIMENTO – Neste momento, o educador ajuda os alunos na higiene diária e, a seguir, promove à entrada na sala e a acomodação nas mesas e cadeiras. Pode, ainda, realizar uma atividade de relaxamento, que pode ser feita com cantos, movimentos com o corpo e etc.

ATIVIDADE INICIAL – A rodinha de conversa na Educação Infantil é uma atividade de fundamental importância para incentivar a participação dos alunos em situações de intercâmbio social nas quais ele possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas etc. Propicia o uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar, expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias e sentimentos.

As atividades diárias podem incluir, ainda, canto de acolhida com educadores, auxiliares e alunos; apresentação do calendário para situar o aluno no tempo e no espaço; chamada do nome dos alunos utilizando fichas de nomes; apresentação das atividades do dia escritas no quadro de giz ou em painel preparado pelo educador; marcação no calendário dos nomes dos aniversariantes do mês, entre outras.

No currículo propõe-se, ainda, que o educador crie livremente a atividade inicial, a partir da sua experiência pedagógica e das características de seus alunos. Sugere-se que o educador documente por meio de textos e desenhos as atividades idealizadas e as metodologias empregadas. Com essa providência, sua vivência em sala de aula ganhará um registro importante para uso futuro por ele ou por outros colegas.

ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO – São atividades que têm lugar diariamente em dois momentos e servem de referência para trabalhar com o conteúdo. Elas inspiraram atividades que promoverão a aproximação da criança com os temas do currículo.

Essas atividades são aderentes às competências e habilidades que se espera sejam desenvolvidas e é facultado ao educador criar livremente atividades de integração de conteúdos a partir da sua experiência pedagógica e das características de seus alunos.

No currículo, propõem-se três modelos de atividades de integração das áreas de conteúdo, a saber:

- 1) Um modelo completo, no qual são apresentadas três áreas de conhecimento (uma principal e duas complementares), a atividade a ser realizada, a metodologia que guiará a atividade e sugestões de materiais didáticos.
- 2) Um modelo parcial, no qual é apresentada apenas uma área de conhecimento para que o educador escolha outras duas áreas complementares, são sugeridos objetivos a serem alcançados, presentes na relação de habilidades e competências da unidade.
- 3) Um modelo livre, no qual o educador tem a possibilidade de criar seu próprio plano de aula, escolhendo as áreas, atividades e metodologia.

LANCHE – Momento de pausa para alimentação das crianças.

ATIVIDADE EXTERNA GUIADA – Esta atividade tem por objetivo propiciar ao alunos um tempo de recreação livre, mas com a presença de meios que os incentivem a brincar com brinquedos diversos, livros, jogos, cantigas etc. Pode ser desenvolvida no parque, no pátio, na biblioteca, na área externa da escola ou na sala de multimeios.

A partir do que foi exposto anteriormente, exemplifica-se como é montada a estrutura do currículo.

TEMAS E ÁREAS DE CONHECIMENTO PARA A UNIDADE 2

ÊNFASE DA UNIDADE: NOMES, PESSOAS, ANIMAIS, CORES E OBJETOS

Duração 1 mês

Período 2º mês letivo

Conteúdo da unidade por área de conhecimento	Áreas de conhecimento a serem exploradas	Quantidade de atividades semanais por área de conhecimento
De cor em cor; de música em música Músicas que eu gosto de cantar O meu corpo em movimento	Expressões - Arte e Movimento	Cinco atividades
Esta é a primeira letra do meu nome. Qual a letra do seu nome? Vou contar uma história Formas e cores Conhecer o mundo animal	Linguagem, Matemática e Meio Físico e Social	Cinco atividades

CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A UNIDADE I POR ÁREA DE CONHECIMENTO

EXPRESSÕES - ARTE	LINGUAGEM	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES - MOVIMENTO	MEIO FÍSICO E SOCIAL
DE COR EM COR; DE MÚSICA EM MÚSICA	ESTA É A PRIMEIRA LETRA DO MEU NOME. QUAL A LETRA DO SEU NOME? VOU CONTAR UMA HISTÓRIA	FORMAS E CORES	O MEU CORPO EM MOVIMENTO	CONHECER O MUNDO ANIMAL
Trabalhar com cores e suas tonalidades. Usar tintas para pintar superfícies diversas. Observar cores em obras de artistas locais. Trabalhar com a linguagem da música a partir de composições de artistas locais.	Reconhecer letras do seu nome. Reconhecer letras dos nomes dos colegas. Recontar histórias com e sem apoio de imagens.	Reconhecer cores em objetos. Identificar e comparar círculos, quadrados e esferas em contextos variados. Contar pequenas quantidades. Comparar quantidades. Trabalhar a percepção do tempo.	Realizar atividades e brincadeiras oriundas da cultura infantil que envolvam o corpo em movimento.	Trabalhar com animais encontrados no jardim. Aprender com a diversidade os tipos de animais (vertebrados e invertebrados). Aprender sobre formas de locomoção, modo de vida e habitat de animais domésticos.

Figuras 11.9 e 11.10: Exemplo de uma unidade de 4 anos..Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.



DIA 2	
ATIVIDADE LIVRE 7 h - 7h30	
ACOLHIMENTO 7h30 - 8h	
ATIVIDADE INICIAL 8h - 9h	
LANCHE 9h - 9h30	
ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO 9h30 - 10h10	
<p>Áreas de Conhecimento: Expressões – Movimento > Matemática > Linguagem</p> <p>Metodologia e Atividade: O meu corpo em movimento, por meio de brincadeira de deslocamento de um objeto pelas crianças, de acordo com o comando do educador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O educador posiciona as crianças em círculo, sentados no chão. • A seguir, entrega a uma criança um objeto, que pode ser uma bola. • Inicia uma canção e pede que as crianças passem o objeto de mão em mão. Quando ele parar de cantar (repentinamente, durante a canção), quem estiver com o objeto na mão terá que se levantar e ir para perto dele para cantar também, formando ao final da brincadeira um coral de crianças e educador. • Se a turma for grande, podem ser formadas duas ou três rodas, mas todos seguirão um único comando. 	
ATIVIDADE EXTERNA LIVRE 10h10 - 10h40	
ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO 10h40 - 11h20	
<p>Áreas de Conhecimento: Expressões - Arte > Meio Físico e Social > Linguagem</p> <p>Metodologia e Atividade: Trabalhar a linguagem da música.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O educador escolhe um(a) artista local e conversa com as crianças sobre as músicas que ele(a) canta/compõe (se for o caso). • A seguir, conversa com as crianças sobre essa profissão e pergunta se elas conhecem algum cantor ou cantora de São Tomé ou de Príncipe. • Escreve no quadro os nomes que surgirem, destacando o nome do(a) cantor(a) escolhido(a), chamando a atenção das crianças para as primeiras letras de cada nome escrito. • Em conjunto com as crianças escolhe uma música para todos cantarem e dançarem juntos. • Escreve no quadro o nome da música, chamando a atenção das crianças. • Uma variação da atividade é escolher uma música tradicional do país ou do folclore são-tomense ou de Príncipe. 	

Figura 11.11: Exemplo de um dia de aula. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio..

UNIDADE 2 SEMANA 1		Áreas de Conhecimento: Línguas. Escribir outras duas áreas complementares		Áreas de Conhecimento: Meio Físico e Social. Escribir outras duas áreas complementares	
DIA 1	ATIVIDADE LIVRE 7h - 7h30 ACOLHIMENTO 7h30 - 8h ATIVIDADE INICIAL 8h - 9h LANCHE 9h - 9h30	<p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Desenvolver e criar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>	<p>Se houver a possibilidade, trabalhar com os alunos em grupos.</p>	<p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Desenvolver ou utilizar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>	<p>Desenvolver ou utilizar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>
DIA 2		<p>Áreas de Conhecimento: Expressões - Movimento > Matemática > Línguas</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>Se a turma for grande, dividir em turmas de no máximo duas, mas todos seguindo o mesmo comando.</p>	<p>Áreas de Conhecimento: Expressões - Artes > Meio Físico > Social > Línguas</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Desenvolver e criar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>	<p>Em conjunto com as crianças escolher uma música para todos cantarem e dançarem juntos.</p> <p>Escreva no quadro o nome da música, chamando a atenção das crianças.</p> <p>Uma variação de atividade é escrever uma música tradicional do país ou do Bósnia, do México ou de Príncipe.</p>
DIA 3		<p>Áreas de Conhecimento: Expressões - Artes</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>na parede da escola, etc. Para isso, supostivo, levar as crianças para a área do jardim da sala de aula.</p> <p>Observar diferentes construções de línguas em sua comunidade, como por exemplo uma favela.</p>	<p>Áreas de Conhecimento: Matemática</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>Desenvolver ou utilizar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>
DIA 4		<p>Áreas de Conhecimento: Meio Físico e Social > Línguas > Expressões - Artes</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>previamente com as crianças do ano: pedir para o grupo montar para a turma, semelhante para a próxima, etc.</p> <p>Se a turma for grande, dividir em turmas de no máximo duas, mas todos seguindo o mesmo comando.</p>	<p>Áreas de Conhecimento: Línguas > Expressões - Movimento > Matemática</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p> <p>Escreva no quadro o nome da música, chamando a atenção das crianças.</p> <p>Uma variação de atividade é escrever uma música tradicional do país ou do Bósnia, do México ou de Príncipe.</p>
DIA 5		<p>Áreas de Conhecimento: Matemática > Línguas > Meio Físico e Social</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>O educador, após uma identificação, poderá escolher um animal da história e contar o nome de países, ou não, sobre o país.</p> <p>Trabalhar que o educador entenda que a administração mista na sala ou em outros pontos também é relevante. Por exemplo, a favela é importante como a escola e a educação, a medida da sala, o espaço da favela, etc.</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p>	<p>Áreas de Conhecimento: Expressões - Movimento</p> <p>Metodologia e Atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>Condições e materiais necessários para a realização desta atividade: (descreva e guarde para uso em outra atividade semelhante no futuro)</p> <p>ATIVIDADE A SER CUMPRIDA PELO EDUCADOR NÃO DEVE REPETIR AS QUE JÁ FORAM ESTABELECIDAS NESTE PLANO DE AÇÃO ANUAL OU DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Crie uma atividade que permita trabalhar a expressão de ideias, sentimentos, de forma oral e escrita.</p> <p>Preparar e apresentar a atividade que será feita no dia seguinte sobre o tema, formando um grupo de crianças educador.</p>	<p>Ampliar o conhecimento e o controle sobre a música e o movimento.</p> <p>Desenvolver ou utilizar um material didático a ser usado em outra atividade.</p>

Figura 11.12: Exemplo de página diagramada a partir do conteúdo em tabela para a Unidade 2 semana 1 do currículo de 4 anos.
Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

MATERIAL DE APOIO AO EDUCADOR

A partir da estrutura curricular com seus conteúdos e das bases pedagógicas do currículo definidas, a equipe LIDE sentiu a necessidade de construir um material didático para o educador, para que ele tivesse em mãos um guia prático e de fácil compreensão da proposta curricular.

A proposta partiu, então, das seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento da publicação: que o material gráfico traduzisse a abordagem interdisciplinar do currículo; que a apresentação do conteúdo convidasse ao uso; que a organização formal dos conteúdos contribuísse para a precisão da mensagem; que o uso contribuísse para a autonomia do educador.

Definiu-se, então, como partido gráfico para o material de apoio didático uma estrutura aberta que permite o manuseio dos conteúdos considerando a divisão do currículo em unidades (acima exemplificada). Essa divisão, além de proporcionar que mais de um educador esteja utilizando o material ao mesmo tempo, contribui para a revisão e reimpressão das unidades sem afetar as demais. Considerando a possível escassez de recursos para impressão, a divisão do material em fascículos é uma solução para revisar e atualizar o conteúdo permanentemente.

A partir dos estudos, modelos e protótipos, definimos que o objeto deveria ser uma pasta para abrigar todos os materiais impressos e que ficaria disponível em cada sala de aula. A pasta contém nove cadernos e 320 cartas, sendo um caderno com a apresentação das bases teóricas do currículo e o sistema de informação que articula os eixos temáticos contidos em cada unidade e oito cadernos

que equivalem aos oito meses letivos. Cada carta representa uma atividade de integração das áreas de conhecimento. Considerando que são duas atividades diárias dessa natureza, temos dez cartas por semana, quarenta cartas por unidade/mês, totalizando as 320 cartas do currículo.

Apresentam-se abaixo imagens do protótipo que foi construído para apresentação e validação do material pelo Unicef e pelo MECC.



Figura 11.13: Pasta que abriga todo o material que compõe o currículo. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

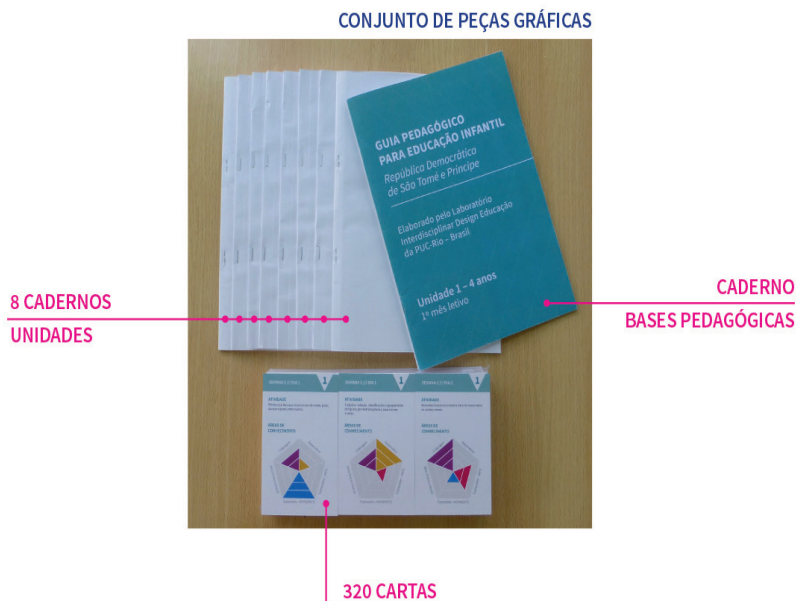


Figura 11.14: Protótipo do conjunto de peças gráficas que compõem o currículo. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.



Figura 11.15 e 11.16: Protótipo do conjunto de cadernos – oito unidades – que compõem o currículo e do guia pedagógico com as bases teóricas do currículo. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

A proposta de uso das atividades de integração das áreas de conhecimento em formato carta tem como objetivo montar um quadro de atividades da semana que fique visível na sala de aula permitindo, que todos os educadores e auxiliares envolvidos nas turmas possam acompanhar as atividades semanais.

CARTAS DIVIDIDAS POR UNIDADES

PROFESSOR SELECIONA AS
CARTAS DA SEMANA PARA O
QUADRO DE ATIVIDADES



Figura 11.17: Protótipo do conjunto de cartas do currículo para 4 anos. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

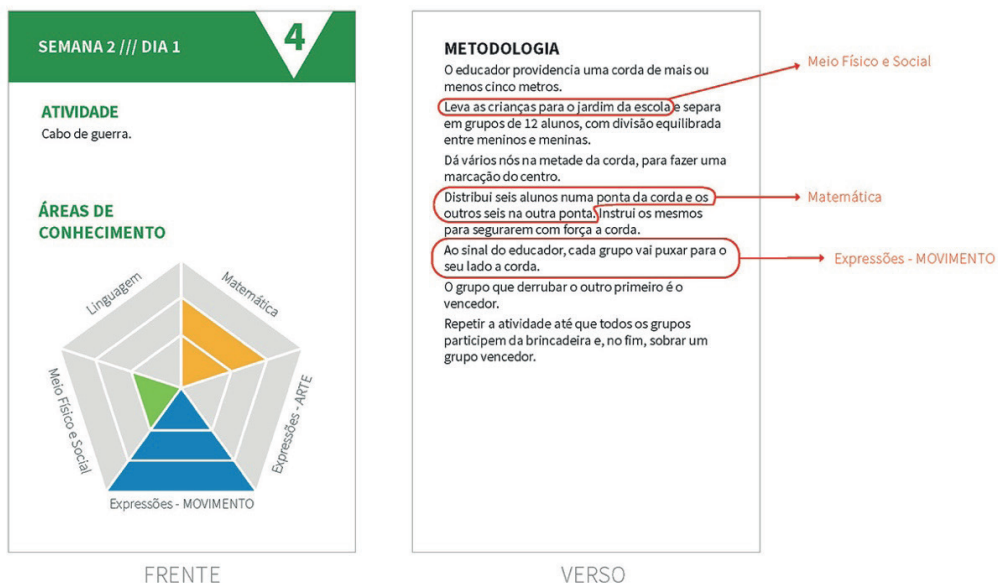


Figura 11.18: Exemplo de cartas com atividade do currículo para 4 anos. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio.

Para que as cartas possam ser exibidas, foi projetado um quadro de atividades em vinil com bolsos transparentes, onde elas são inseridas, como visto a seguir.

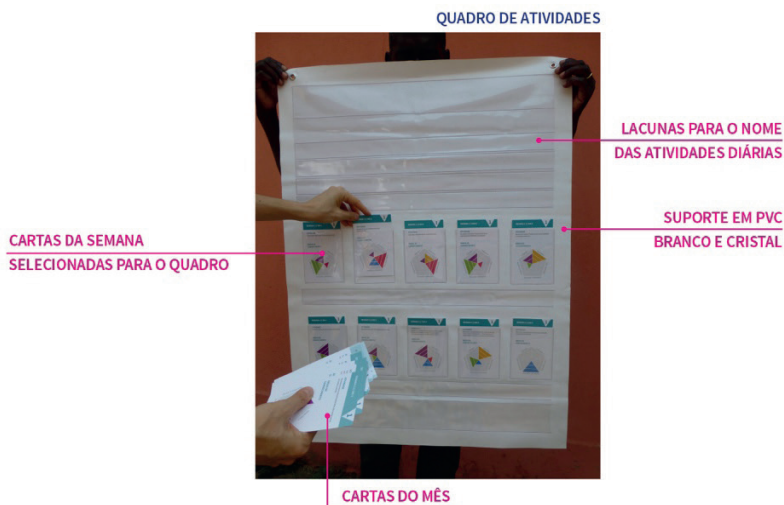


Figura 11.19: Protótipo do quadro de atividades – suporte para cartas. Fonte: LIDE/ADA/PUC-Rio.

Os oito cadernos que equivalem aos oito meses letivos têm seu formato fechado em A4. Cada unidade tem quatro semanas, cada uma representada em uma folha com duas dobras que quando é aberta triplica o formato. Esta folha apresenta em uma face os sete módulos diários de atividades com os seus conteúdos sugeridos e, na outra face, um desenho ilustrativo do resumo das atividades para a semana, contribuindo, assim, para que o educador possa ter um entendimento global da semana com uma rápida visualização.

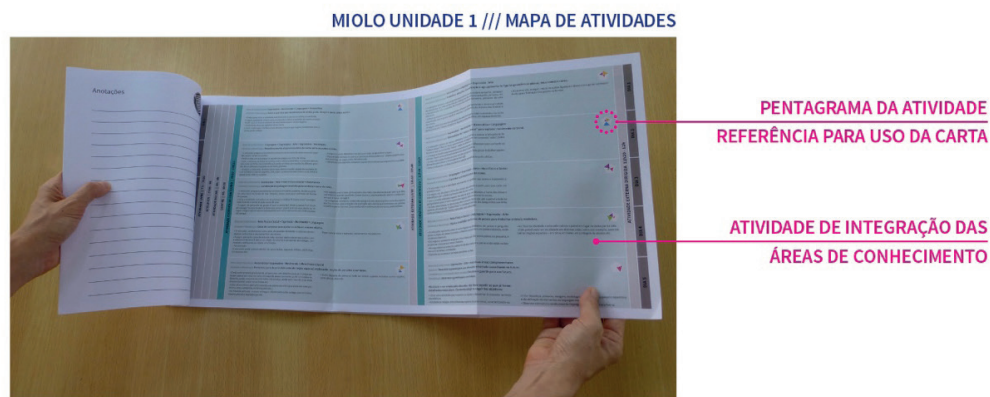


Figura 11. 20: Protótipo do miolo do caderno que apresenta os diagramas das áreas de conhecimento. Fonte: LIDE/DAD/PUC-Rio

As 32 ilustrações foram produzidas pela doutoranda vinculada ao LIDE, Professora Monica Lopes Nogueira, com o auxílio dos bolsistas da pesquisa. As ilustrações foram feitas a partir do entendimento da tônica dada para a semana de atividades e à medida que iam sendo produzidas elas eram apresentadas para a equipe LIDE, que fazia as observações e ajustes necessários antes de seguir para os bolsistas, que faziam a parte de colorização e finalização das ilustrações.



Figura 11.21: Exemplo de miolo do caderno que apresenta desenho-resumo das atividades da semana. Fonte: LIDE/DAD/PUC-RIO.



Figura 11.22: Miolo do caderno que apresenta desenho-resumo das atividades da semana. Fonte: LIDE/DAD/PUC-RIO.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O design possui um grande leque de tendências e visões que ora privilegiam aspectos puramente técnicos da atividade, ora destacam aspectos sociais, econômicos e culturais. Encontra-se em permanente processo de questionamento sobre sua natureza e seus objetivos. Não é socialmente neutro, mas uma atividade que influencia e é influenciada pelo balanço de interesses entre diferentes grupos sociais que participam do seu processo e que lidam com objetos ou sistemas. O design é basicamente um processo de integração social (COUTO, 1997).

Por mais interdisciplinar que seja o campo do design e por mais versáteis que sejam suas ferramentas, não se pode negar e nem ofuscar sua importância social, pois o design não é imparcial – pelo contrário, é um campo marcado pelos entornos sociais que conformam sua metodologia.

Por meio do design, o homem agrega experiências a seu universo subjetivo e, com isso, abre possibilidades e visões expansíveis sobre a realidade. Portanto, o design pode levar o homem a uma reflexão que o conduzirá a inúmeros dilemas e facetas apresentados pelo mundo, justapondo sua capacidade de raciocínio e suas habilidades perceptivas, consentindo ao homem as expressões de agir, conhecer e transformar, mas, sobretudo, a dimensão de dialogar com a realidade.

O desenvolvimento desta proposta de projeto, por meio de um diálogo interdisciplinar entre design e educação, busca apresentar de que maneira a atividade do design pode participar da formação de professores, dos processos de ensino-aprendizagem e da configuração de materiais pedagógicos, potencializando o processo de aquisição de conhecimento através da configuração de artefatos, ambientes e sistemas educacionais. Nesta perspectiva, cada solução de design representa a busca de equilíbrio entre interesses e necessidades do professor e do aluno, como também das instituições educacionais.

Tendo por base a vasta experiência no desenvolvimento de projetos à luz do design em situações de ensino-aprendizagem, pode-se criar projetos de acordo com cada conteúdo programático escolar ou projetos temáticos que despertem o interesse dos alunos, de modo a possibilitar o reforço do conteúdo acadêmico enquanto aprendem novas habilidades.

Merece destaque a partir do projeto desenvolvido, que a adoção da metodologia do design em parceria no desenvolvimento de artefatos educacionais mostra-se especialmente adequada, pois um processo de configuração de um determinado objeto, quando exposto a criterioso método de validação pelos futuros usuários, promove ao produto final uma maior efetividade na obtenção de seus objetivos. Pode-se dizer que ao analisar a aplicação desta metodologia no âmbito educativo é possível perceber seu mérito ao engajar as diferentes instâncias envolvidas na construção do conhecimento – alunos, professores, profissionais especializados,

consultores e patrocinadores – em torno de um objetivo comum. Quando se incorpora, no objeto final ideias de todos os atores envolvidos possibilita-se o amadurecimento e o enriquecimento da situação de uso.

Enfatizamos a inserção do design na educação devido a sua vocação interdisciplinar e por intermédio de sua metodologia de design em parceria. Na contemporaneidade, a epistemologia do design caminha em direção a questões sociais, não se restringindo somente aos conteúdos da estética, como condição epistemológica. Ela está condizente com mudança de paradigma em relação ao ensino e à aprendizagem, em que o pensar e o agir geram necessidades as quais às escolas, professores e alunos precisam se adaptar, uma vez que a ênfase do paradigma atual da educação está na aprendizagem, e não no ensino na construção de conhecimento, e não na instrução.

REFERÊNCIAS

- BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- COUTO, R. **O Ensino da Disciplinas de Projeto Básico Sob o Enfoque do Design Social**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação - PUC/Rio (dissertação de mestrado), 1991.
- COUTO, R. M. S.; MAMEDE-NEVES, M. A. C.; PORTAS, R. G. R; RIBEIRO, F. N. F. Material didático para Educação Infantil: uma proposta em ação sob o olhar do Design. In: **Anais do 7º Congresso Internacional de Design da Informação**. São Paulo: Blucher Design Proceedings, 2015. v. 2. p. 317-331.
- CRISPIM, C. C., et al. **Coleção Ciranda: 4 anos**. São Paulo: Edições Mathema, 2009.
- KRAMER, S., LEITE, M. I. GUIMARÃES, D., NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância e Produção Cultural**, Campinas, Papirus, 1998.
- LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO. 2003. 61p. Disponível em: <http://www.min-edu.pt.ftp/docsstats/lbasesfinal.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: J. S. Moraes. (Org.). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005.
- MAMEDE-NEVES, M. A. Problem Solving and Critical Thinking in a technological world. In: MÉNDEZ-VILAZ (Edit) **Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts**, Badajoz, Espanha: A. Méndez-Vilas Editor, 2013.

MAMEDE-NEVES, M. A. Values or technological efficiency: what is essential in a pedagogical project? In: BOUFOY-BASTICK, B. **The International handbook os cultures of teacher education: comparative international issues in curriculum and pedagogy** Estrasburg: Analytrics. 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PÓLYA, G. **How To Solve It**, 2nd ed., Princeton University Press, 1957.

PORTUGAL, G. **Referencial Curricular para a Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) na República Democrática de São Tomé e Príncipe**. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. PortoAlegre: ARTMED, 2000.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, M. M. F., ZOUAIN, D. M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.



