

Prefeitura Municipal de Francisco Morato do Estado de São Paulo

FRANCISCO MORATO-SP

Professor Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - PADI

JH071-19

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Francisco Morato do Estado de São Paulo

Professor Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – PADI

Concurso Público Nº 001/2019

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco
Matemática - Profº Bruno Chierigatti e João de Sá Brasil
Conhecimentos Pedagógicos e Legislação - Profª Ana Maria B. Quiqueto
Bibliografia- Profª Ana Maria B. Quiqueto
Legislação e Documentos Institucionais - Profª Bruna Pinotti
Legislação municipal - Adaptação Interna

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Leandro Filho

DIAGRAMAÇÃO

Danna Silva
Renato Vilela

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:
www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!
Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	01
Sinônimos e antônimos	11
Sentido próprio e figurado das palavras	11
Pontuação	13
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem	16
Concordância verbal e nominal	57
Regência verbal e nominal	63
Colocação pronominal	68
Crase	68

MATEMÁTICA

Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal	01
Mínimo múltiplo comum	01
Máximo divisor comum	01
Porcentagem	09
Razão e proporção	12
Regra de três simples ou composta	15
Equações do 1º ou do 2º grau	18
Sistema de equações do 1º grau	18
Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa	23
Relação entre grandezas – tabela ou gráfico	28
Tratamento da informação – média aritmética simples	28
Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales	44

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A observação, registro e avaliação formativa. A organização e planejamento do espaço na educação infantil. A pedagogia de projetos didáticos. As relações entre a escola e a família. O comportamento infantil – o desenvolvimento dos afetos e das relações. O compartilhamento da ação educativa. O cuidar e o educar	01
OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas. Alfabetização. O currículo e a pedagogia da brincadeira. O desenvolvimento da linguagem oral. O desenvolvimento das artes visuais e do movimento. O trabalho com as múltiplas linguagens.....	12
A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA: A criança, a natureza e a sociedade. As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia. O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygostky e Wallon	38

SUMÁRIO

O DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE: A importância da psicomotricidade na educação infantil. A psicomotricidade no desenvolvimento da criança. O lúdico e o desenvolvimento psicomotor. O papel da educação psicomotora na escola...	45
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Ensinar e aprender matemática na educação infantil. Espaço e forma. Grandezas e medidas. Número e sistema de numeração.....	50

BIBLIOGRAFIA

ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004	01
BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais. São Paulo: Cortez, 2010	09
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008	11
BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999	18
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2015	19
FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003	21
FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010	23
FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009	28
FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008	31
FONSECA, Vítor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak, 2012	35
FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007	37
HOFFMANN, Jussara Maria. Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010	47
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009	50
LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987	53
MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998	55
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3	55
MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006	58
MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991	59
OLIVEIRA, Zilma Ramos de e outros. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2015	63
OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002	66
PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006	69
PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000	79
PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009	82
REGO, Teresa Cristina. Brincar é coisa séria. São Paulo: Fundação Samuel, 1992	84

SUMÁRIO

SILVA, Lucilene. Brincadeiras: para crianças de todo o mundo. São Paulo: UNESCO, 2007	86
SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996	87
SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003	89
TAILLE, Yves de La e outros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992	95
TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 2000	98
WALLON, Henri: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 1986	100
ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998	102
DEPRÁ, Fernanda de Souza Reis. A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil	106
OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al.]. Creches: Crianças, faz de conta & Cia. 16ª ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Parte III, capítulos de 7 a 11)	107

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Constituição Federal. Título VIII – Da Ordem Social: Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto: Seção I – Da Educação	01
Lei Federal nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (atualizada)..	03
Lei Federal nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada)	58
Resolução CNE/CEB nº 5/09 e Parecer CNE/CEB Nº 20/2009	77
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	77

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

Regimento das Unidades Escolares – Lei nº 2.233/2006	01
Estatuto do Funcionalismo Público – Lei nº 1.527/1994	27

ÍNDICE

BIBLIOGRAFIA

ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004	01
BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais. São Paulo: Cortez, 2010	09
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008	11
BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999	18
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2015 ...	19
FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003	21
FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010	23
FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009	28
FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008	31
FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak, 2012	35
FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007	37
HOFFMANN, Jussara Maria. Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010	47
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009	50
LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987	53
MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998	55
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3	55
MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006	58
MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991	59
OLIVEIRA, Zilma Ramos de e outros. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2015	63
OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002	66
PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006	69
PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000	79
PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009	82
REGO, Teresa Cristina. Brincar é coisa séria. São Paulo: Fundação Samuel, 1992	84
SILVA, Lucilene. Brincadeiras: para crianças de todo o mundo. São Paulo: UNESCO, 2007	86
SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996	87
SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003	89
TAILLE, Yves de La e outros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992	95

ÍNDICE

BIBLIOGRAFIA

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 2000	98
WALLON, Henri: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 1986	100
ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998	102
DEPRÁ, Fernanda de Souza Reis. A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil. 106	106
OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al.]. Creches: Crianças, faz de conta & Cia. 16ª ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Parte III, capítulos de 7 a 11)	107

DESENVOLVIMENTO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ferran Candela García

In: Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar, de Teresa Lleixà Arribas e colaboradores

Processo de Concretização das Intenções Educativas



FIQUE ATENTO!

O conceito de currículo é variado e diverso, constituindo a essência do que alguns chamam de debate curricular. Admitindo-se que o currículo é um programa estruturado de conteúdos disciplinares até a ampla consideração como conjunto de todas as experiências educativas do aluno sob a direção da escola, encontramos um extenso espaço de possíveis interpretações.

Mais ou menos próximos de um ou de outro extremo desse leque de concepções curriculares, devemos, entretanto, convergir na possibilidade de aplicação prática de qualquer alternativa de currículo pela qual se opte. Nesse ponto, o Proyecto para la Reforma de la Enseñanza deixa muito claro que os responsáveis diretos pela aplicação do currículo nas salas de aula são os professores. Estes não devem ser a correia de transmissão das diretrizes que emanam da administração, mas geradores e organizadores do currículo na sala de aula.

A tarefa de planejar apresenta-se, pois, como um processo complexo no qual intervêm inúmeras variáveis: desde o sistema social, o qual é tributário, até o próprio aluno, que deveria ser seu beneficiário. Trata-se, enfim, de decidir qual deve ser a oferta cultural que o sistema educativo apresenta aos cidadãos, levando em conta as necessidades presentes e, o que é mais importante, as que se preveem para um futuro mais ou menos imediato.

Para essa finalidade, o Ministério de Educação e Ciência da Espanha adotou uma proposta curricular mista, isto é, simultaneamente "prescritiva" e "aberta": estabelece-se um currículo obrigatório, mas adaptável a diferentes contextos e situações.

A proposta parte de uma estrutura de plano curricular que orientará e concretizará as intenções educativas para sua implementação na sala de aula. Tal estrutura não deve ser entendida como um molde rígido ao qual se deva ajustar de modo estrito, mas como uma diretriz flexível e adaptável a contextos diversos. Trata-se, pois, de um instrumento cujo valor se fundamenta em sua adequada utilização.

O plano curricular oferecido é, de fato, um processo gradual, que vai do mais geral ao mais concreto e detalhado. Articula-se no que se convencionou chamar de níveis de concretização, e supõe uma opção determinada e, de certo modo, determinante da organização do currículo.

Apesar das numerosas críticas suscitadas por esse enfoque "escalonado" do planejamento curricular, parece evidente ser esta a proposta da atual administração educativa, e a ela ajustamos nossa proposição. Embora compartilhem algumas dessas objeções, valorizamos positivamente tudo aquilo que a opção adotada tem de esclarecedor no que se refere a conceitos e terminologia, o que deve facilitar, pelo menos é o que esperamos, a conexão entre o sistema educativo oficial e o real.

O processo de concretização das intenções educativas no modelo de plano curricular proposto apresenta níveis que, como dissemos, vão da máxima generalização até a explicação mais detalhada.

Processo de concretização das intenções educativas

Primeiro nível de concretização	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais da Educação Infantil.• Objetivos gerais de área: 1-2-3.• Blocos de conteúdo: 1-2-3-4.• Conteúdos referentes a fatos e conceitos.• Conteúdos referentes a procedimentos.• Conteúdos referentes a atividades, valores e normas.• Orientações didáticas.
Segundo nível de concretização	<ul style="list-style-type: none">• Distribuição e seqüência de conteúdos.
Terceiro nível de concretização	<ul style="list-style-type: none">• Programações curriculares.

O primeiro nível de concretização é responsabilidade da administração educativa, tanto do Estado quanto das comunidades autônomas* com competências educativas, e se materializa no plano curricular base.

O segundo e o terceiro níveis de concretização são competências de cada escola. Sua formulação deve figurar no projeto curricular da escola e nas programações curriculares de ciclo e de classe, respectivamente.

Portanto, devemos interpretar que as administrações educativas elaborarão suas propostas mediante o correspondente plano curricular base, de caráter prescritivo, porém flexível. Por sua vez, cada centro educativo, em função de suas características contextuais, adaptará o plano curricular base e formulará a própria proposta mediante o Projeto Curricular de Centro. A partir deste, as equipes de professores encarregam-se das programações curriculares e, obviamente, levam-nas à prática nas salas de aula.

Apesar desse planejamento “em cascata”, não podemos esquecer que se trata de um modelo curricular aberto, que deveria funcionar em duplo sentido, retroalimentando-se constantemente, em vez de fluir somente de cima para baixo. Isto é, as experiências que contribuem para a vida nas aulas deveriam ser as principais geradoras de todo o processo, oportunizando a revisão permanente das programações de ciclo e do próprio Projeto Curricular de Centro.

O Plano Curricular Base para a Educação Infantil

A partir da estrutura proposta para o sistema educativo, as administrações elaboram um plano curricular para cada uma das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Obrigatório e Ensino Médio Pós-obrigatório (bacharelado e educação técnico-profissional).

O plano curricular base para a Educação Infantil apresentado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, e que nos corresponde tratar aqui, consta dos seguintes elementos:

- Objetivos gerais da etapa.
- Áreas curriculares.
- Objetivos gerais de cada área.
- Blocos de conteúdo.
- Orientações didáticas e para a avaliação.

Conforme o critério comum adotado para as diferentes etapas do sistema educativo, cada uma delas se estrutura internamente em ciclos. Assim, a Educação Infantil organiza-se em dois ciclos: de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos. Como o próprio Ministério adverte, essa distribuição deve-se mais a razões sociais, estruturais, metodológicas e otimizadoras dos recursos materiais e humanos do que a argumentos psicoevolutivos, embora não pareça haver contradições significativas entre uns e outros. Consequentemente, o plano curricular base compreende, Matizações dos elementos curriculares de cada ciclo, nas quais se incluem os objetivos gerais da Educação Infantil no ciclo de 0 a 3 anos, devendo-se interpretar, conforme entendemos, que os objetivos gerais da etapa, acima mencionados, são também apropriados para o ciclo de 3 a 6 anos.

Os objetivos gerais da etapa, num total de 10, são formulados como as capacidades que se pretende que as crianças tenham desenvolvido ao concluir a Educação Infantil. A evolução dessas capacidades deve ser abordada dentro de um projeto comum, e não separadamente.

Tomando como referência esses objetivos, e ajustando-os a seu marco de aplicação, propõem-se os objetivos gerais para o ciclo de 0 a 3 anos.

As áreas curriculares, nessa etapa, apresentam-se como “âmbitos de experiência”, e não como “áreas de conhecimento”, no sentido de que se referem mais às experiências e às atividades que as crianças realizarão do que às informações e aos conhecimentos que o adulto deve transmitir-lhes.

A estruturação dos conteúdos por áreas tem como finalidade principal ajudar o educador a sistematizar e planejar seu trabalho e, em nenhum caso, deve supor que as atividades das crianças sejam realizadas em função dessas áreas, mas, sim, que aquelas deveriam ser globalizadas.

As áreas curriculares estabelecidas na Educação Infantil são:

- Identidade e autonomia pessoal.
- Descoberta dos meios físico e social.
- Comunicação e representação.

A estrutura interna de cada uma delas ajusta-se ao modelo curricular adotado, embora sejam diferentes em número de blocos de conteúdos. Assim, formulam-se objetivos gerais para cada área, entendidos como as capacidades que se pretende que o aluno tenha desenvolvido, na área correspondente, ao finalizar a Educação Infantil.

A proposição das três áreas curriculares mencionadas apoia-se no fato de que a Educação Infantil tem sua própria especificidade e que as grandes unidades de significação para a criança, nesse período, são ela mesma e seu ambiente. Isso supõe a superação de esquemas anteriores, mais academicistas, segundo os quais o currículo para essas idades era uma reprodução, em escala inferior, dos currículos correspondentes aos ensinos Fundamental e Médio.

A Área 1 — Identidade e autonomia pessoal — refere-se ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente sobre o qual a criança pode intervir mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações.

Os blocos de conteúdo dessa área são:

- Conhecimento do corpo e configuração da imagem de si mesmo.
- Habilidades perceptivo-motoras envolvidas na resolução de tarefas de natureza diversa.
- Aspectos cognitivos, afetivos e de relacionamento envolvidos em atividades da vida cotidiana.
- A saúde: habilidades básicas relacionadas com o cuidado de si mesmo e do ambiente.

A Área 2 — Descoberta dos meios físico e social — compreende elementos, espaços, condições. Situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento.

Os blocos de conteúdo são:

- As relações sociais e a atividade humana.
- Os objetivos.
- Animais e plantas.
- A paisagem.

A Área 3 — Comunicação e representação — abarca as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo com seu ambiente. Essas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa.

Os blocos de conteúdo da área são:

- Linguagem oral.
- Aproximação da linguagem escrita.
- Expressão e produção plástica.
- Produção e expressão musical.
- Expressão corporal.
- Relações, medida e representação no espaço.

No segundo ciclo da etapa, incluir-se-á também a educação religiosa para aquelas crianças cujos pais assim o desejarem.

Entendemos por conteúdos o conjunto de formas culturais e os saberes selecionados para fazer parte das diferentes áreas, em função dos objetivos gerais de cada uma delas. Os conteúdos incluem fatos, conceitos, princípios, habilidades, técnicas, estratégias, valores, normas e atitudes.

A criança, na escola, não aprende apenas conhecimentos, como se considerou durante longo tempo, mas diversos âmbitos de conteúdos. Consequentemente, cada bloco é estruturado, internamente, em três tipos de conteúdo:

- Conteúdos referentes a fatos e conceitos.
- Conteúdos referentes a procedimentos.
- Conteúdos referentes a atitudes, valores e normas.

Plano Curricular Base de Educação Infantil - Ministério da Educação e Ciência da Espanha

Objetivos gerais de etapa:		
Objetivos gerais da Área 1: Identidade e autonomia pessoal.	Objetivos gerais da Área 2: Descoberta do meio físico e social.	Objetivos gerais da Área 3: Comunicação e representação.
Blocos de conteúdo: Fatos e conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas.	Blocos de conteúdo: Fatos e conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas.	Blocos de conteúdo: Fatos e conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas.
Orientações didáticas	Orientações didáticas	Orientações didáticas

Catalunha

As orientaciones y programas para a Educação Infantil, publicadas pelo Departament d'Ensenyament da Generalitat de Catalunya em julho de 1988, segmentam a etapa em dois ciclos: 0 a 3 anos (Lar d'Infants) e 3 a 6 anos (Parvulari).

A estrutura curricular apresenta três partes. Na primeira, incluem-se os objetivos gerais de 0 a 6 anos e se propõem três áreas:

1. Descoberta de si mesmo.
2. Ambiente dos meios natural e social.
3. Intercomunicação e linguagens:

- Linguagem verbal.
- Linguagem musical.
- Linguagem plástica.
- Linguagem matemática.

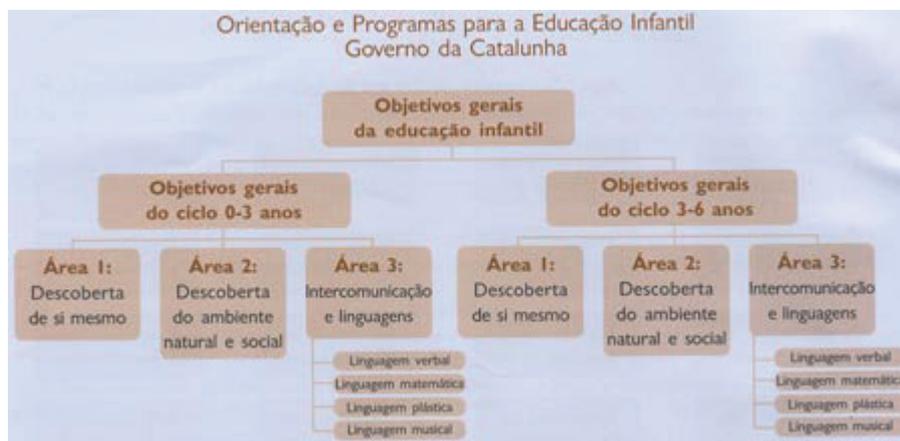
Para cada uma das áreas — e, no caso da Área 3, para cada um de seus quatro itens —, sugerem-se conteúdos, classificados em:

- Conteúdos referentes a atitudes.
- Conteúdos referentes a procedimentos.

- Conteúdos referentes a fatos e conceitos.

A segunda e a terceira partes, dedicadas a cada um dos ciclos, respectivamente, incluem os objetivos gerais de ciclo, a distribuição de conteúdos para cada área, com a classificação comentada, objetivos referenciais — não-terminais — formulados a partir dos conteúdos e orientações didáticas.

A proposta contém, além disso, orientações psicopedagógicas, diretrizes para a observação dos alunos e um resumo das normas legais vigentes na Catalunha, anteriores à publicação do livro.



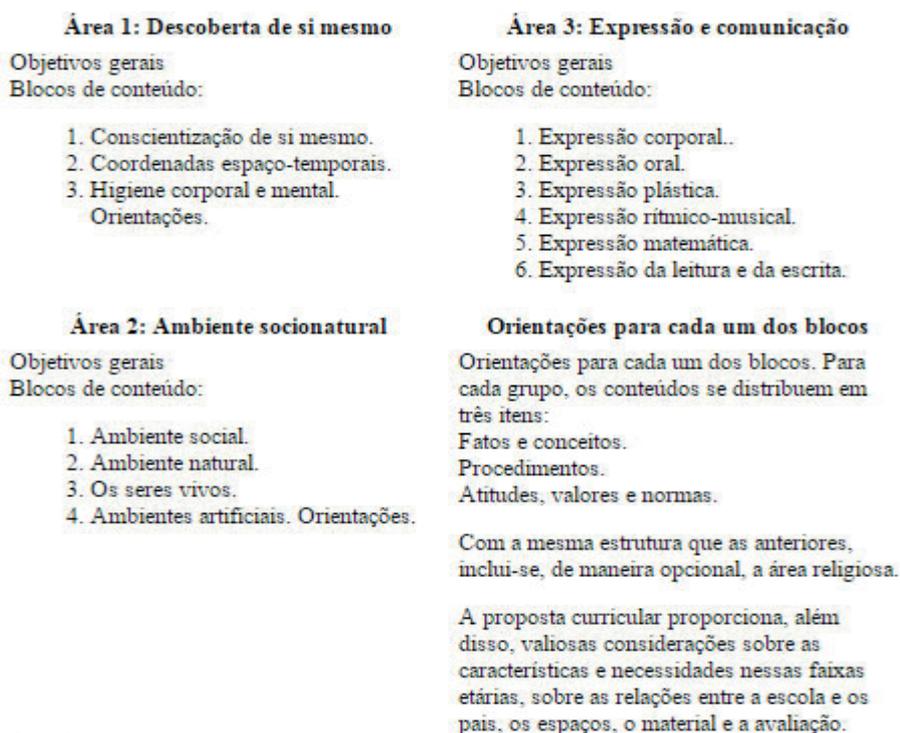
Área 1: Descoberta de si mesmo		
Conteúdos referentes a atitudes	Conteúdos referentes a procedimentos	Conteúdos referentes a fatos e conceitos
Objetivos referenciais	Objetivos referenciais	Objetivos referenciais
Linguagem musical		
Conteúdos referentes a atitudes	Conteúdos referentes a procedimentos	Conteúdos referentes a fatos e conceitos
Objetivos referenciais		
Orientações didáticas		
Linguagem matemática		
Conteúdos referentes a atitudes	Conteúdos referentes a procedimentos	Conteúdos referentes a fatos e conceitos
Objetivos referenciais		
Orientações didáticas		
Linguagem plástica		
Conteúdos referentes a atitudes	Conteúdos referentes a procedimentos	Conteúdos referentes a fatos e conceitos
Objetivos referenciais		
Orientações didáticas		

Galícia

O Marco Curricular de Educación Infantil, publicado pela Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, em junho de 1989, estabelece dois ciclos para essa etapa: 0 a 3 anos e 3 a 6 anos, respectivamente.

A estrutura curricular propõe objetivos gerais de etapa e articula-se em três áreas:

1. Descoberta de si mesmo.
2. Ambiente sicionatural.



Comunidade Valenciana

O Plano Curricular para a Educação Infantil, apresentado pela Conselleria de Cultura, Educación i Ciencia de la Generalitat Valenciana, em dezembro de 1989, estrutura-se em três ciclos, cada um dos quais abarca duas etapas, que não correspondem necessariamente aos cursos:

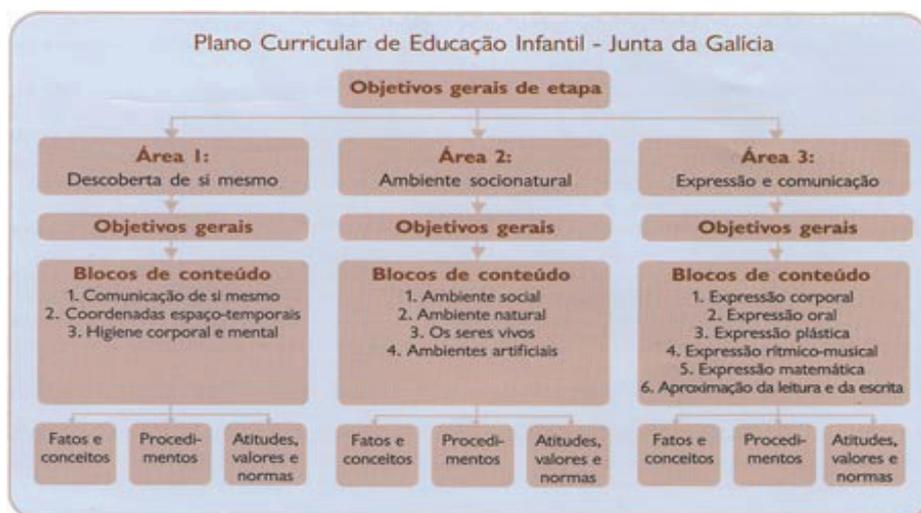
1. 1º Ciclo: de 45 dias a 2 anos (1ª e 2ª etapas).
2. 2º Ciclo: de 2 a 4 anos (3ª e 4ª etapas).
3. 3º Ciclo: de 4 a 6 anos (5ª e 6ª etapas).

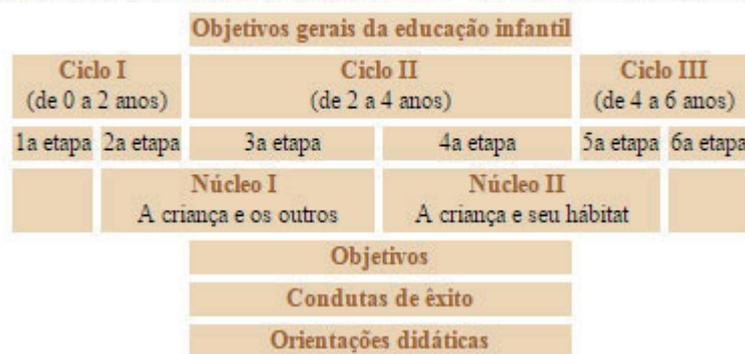
O conteúdo curricular articula-se em torno de dois núcleos básicos:

- A criança e os outros com quem convive, o estabelecimento de relações interpessoais e a estruturação da realidade social.
- A criança e o hábitat (meio físico-cultural) no qual cresce, sua exploração, utilização e estruturação.

Para cada um desses núcleos, propõem-se objetivos que, por sua vez, são desmembrados em uma série de condutas de êxito, distribuídas e sequencializadas por etapas e ciclos.

O documento contém ainda bases conceituais, fundamentos psicogenéticos, planejamento educativo, aspectos organizacionais diversos e relações interinstitucionais e entre a escola e a família.





Projeto Educativo e Projeto Curricular da Escola

Como já se afirmou, a escola deverá elaborar sua própria proposta curricular a partir do plano curricular base. Situa-mo-nos, pois, no “segundo nível de concretização”.

São dois os instrumentos básicos de que cada escola deverá dotar-se: O Projeto Educativo de Centro (PEC) e o Projeto Curricular de Centro (PCC). Queremos deixar registrado que ambos, assim como as programações, devem ter um caráter funcional e flexível e em nenhum caso podem converter-se em alguns elos a mais da cadeia burocrática, já bastante pesada, das escolas. Ao mesmo tempo, devem partir do contexto no qual está imersa a escola. Funcionalidade e contextualização são, portanto, as características fundamentais do PEC e do PCC.

O Projeto Educativo de Centro reúne a orientação, os princípios e valores ideológicos e pedagógicos que informam a ação educativa deste. Constitui um referencial para a atuação coordenada de todos os membros da comunidade educativa, uma vez que define a personalidade de cada escola.

Para a elaboração do PEC, devem-se levar em conta duas premissas indispensáveis: a análise da realidade na qual se inscreve a escola e a participação de todos os setores da comunidade educativa. Essa “realidade” a que nos referimos deve ser considerada em sentido amplo, desde os modelos e valores sociais comumente aceitos e reunidos na legislação vigente até o contexto social, cultural e econômico mais imediato que condiciona, de modo exclusivo, as características dessa escola.

Assim, a elaboração do PEC não é competência exclusiva da equipe docente da escola, mas de todos os setores da comunidade, isto é, professores, alunos, pais, pessoal de administração e serviços, etc.

O PEC, como seu nome indica, é um projeto de escola, compartilhado por todos e que compromete a todos. A Ley Orgánica del Derecho de Educación (Lode) estabelece, de forma mais ou menos discutiível, as diretrizes para a participação, mediante a representatividade, em todos os âmbitos da gestão da escola.

A partir dessas premissas mencionadas, o PEC deve ser definido, entre outros, em três aspectos básicos:

- Identidade da escola.
- Objetivos pretendidos.
- Estrutura organizacional.

Ou seja, o que é a escola, o que pretende alcançar e como se estrutura. Responder a tais questões é a finalidade fundamental do PEC.

Há um fator de destaque, entre muitos outros, que não pode ser deixado de lado no momento de elaborar o PEC: as etapas do sistema educativo que se oferecem na escola. No caso da Educação Infantil, acolhem-se apenas crianças dessa etapa ou também dos ensinos Fundamental e Médio. Inclusive, e como ocorre com frequência, são oferecidos apenas o segundo ciclo de Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental e o Médio ou apenas parte deste último. Assim, a composição da escola em níveis e unidades será um aspecto determinante na elaboração do PEC.

Muitas outras considerações podem ser feitas em torno desse instrumento, embora não seja essa a finalidade de nosso trabalho. Basta-nos aqui deixar registrada a sua necessidade.

A partir da definição da escola formulada no PEC, a equipe de professores elaborará o Projeto Curricular de Centro. Trata-se de um instrumento de caráter eminentemente curricular, competência exclusiva do colegiado de professores, cuja finalidade é garantir uma adequada progressão e coerência no ensino oferecido ao longo da escolaridade dos alunos. Superando todas as distâncias, poderíamos dizer que, se o PEC é o documento “político”, o PCC é o documento “técnico”.

São duas as referências que condicionam a formulação do PCC: por um lado, o plano curricular base, cujo caráter “aberto” deve tornar possível sua concretização em situações escolares diversas; e, por outro lado, o PEC, que, a partir do próprio contexto, deve assinalar as diretrizes da ação educativa que se pretende seguir. Portanto, o PCC deve ser uma materialização dos outros dois, uma primeira proposta concreta do que ocorrerá nas salas de aula, sem chegar, no entanto, ao grau de precisão das programações, das quais trataremos mais adiante. Enfim, o PCC consiste na oferta que a equipe de professores faz à comunidade educativa.

A título de orientação, e em nenhum caso como proposta de estrutura interna, o PCC deveria considerar, no mínimo, os seguintes aspectos:

- A contextualização dos objetivos gerais para cada etapa, ciclo e área, a partir do plano curricular base, levando em conta a composição da escola.
- A escolha dos conteúdos conforme os blocos e a apresentação que estes recebam: globalização, interdisciplinaridade, etc.
- A sequência e a distribuição dos conteúdos por etapas e ciclos.
- A opção consensual das estratégias e linhas metodológicas a seguir, como reflexão compartilhada e coerente e com respeito aos critérios individuais dos professores.

Os critérios para a avaliação dos alunos, valorizando se os processos de aprendizagem são adequados e em que grau deve-se modificar a intervenção educativa, assim como as diretrizes para a promoção dos alunos.

As variantes organizacionais espaço-temporais, em função dos diferentes tipos de agrupamento dos alunos.

O tratamento adequado aos alunos com necessidades educativas especiais e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A proposta e a seleção de recursos, meios materiais e sua forma de utilização.

PROGRAMAÇÕES CURRICULARES

Entre os requisitos que uma programação deve cumprir, convém recordar alguns: previsão, operacionalidade, flexibilidade, objetividade e realismo.

Previsão. Programar equivale a prever o que ocorrerá, a enunciar aquilo que se deseja fazer. Consequentemente, uma programação pode ser entendida como uma reflexão a priori sobre o processo que, mais tarde, será posto em prática, o que não exclui, absolutamente, a reflexão simultânea e posterior a esse mesmo processo. Em qualquer caso, programar é a única forma de evitar a improvisação, por um lado, e a rotina na prática educativa, por outro.

Operacionalidade. As programações curriculares, do mesmo modo que o PEC e o PCC, como já afirmamos ao abordá-los, não devem ser assumidas como documentos puramente administrativos que precisam ser cumpridos para atender às exigências da comunidade e, em seguida, arquivados até que a fiscalização os exija. Ao contrário, deveriam ser vistas como um instrumento para ser utilizado na sala de aula, consultado e, eventualmente, emendado.

Flexibilidade. Programar não implica, necessariamente, ter de realizar, de um modo estrito, aquilo que se previu. Diversos fatores e circunstâncias podem aconselhar determinadas mudanças no momento de aplicar uma programação: o surgimento de dificuldades não previstas diante de algumas atividades ou a alteração de elementos ambientais, entre muitos outros, podem impossibilitar sua implementação tal como havia sido formulado o programa.

Objetividade. Como já afirmamos, uma programação é um instrumento de trabalho e, como tal, deve ser utilizada por qualquer profissional. Sua formulação tem de inscrever-se em uma margem mínima de clareza e de objetividade. Caso contrário, não passaria de notas ou apontamentos pessoais que somente o próprio interessado seria capaz de interpretar. A objetividade permitirá os destaques nas aulas, seja em circunstâncias especiais, seja habituais.

Realismo. É óbvio que não se pode programar em abstrato, com total desconhecimento do contexto no qual se vai produzir aquilo que foi projetado. Portanto, cada programação deve ser específica para uma situação e, o que é mais importante, para um determinado grupo de alunos. Não levar em conta a realidade à qual é destinado anula, na prática, o valor de qualquer projeto. Do mesmo modo, é preciso duvidar do intercâmbio de programações para aplicá-las em contextos distintos, visto que nenhuma delas pode ter validade universal.

Como já se assinalou, as programações curriculares situam-se no “terceiro nível de concretização”, isto é, mais próximo e imediato ao que deve ocorrer nas salas de aula.

A partir do Projeto Curricular de Centro e, por sua vez, incidindo constantemente sobre ele, os professores elaborarão as programações para cada ciclo e para cada grupo de alunos em particular.

Considerando a sequência e a distribuição dos conteúdos estabelecidas no PCC, estes deveriam ser redistribuídos internamente, desta vez ao longo do ciclo correspondente, levando-se em conta não tanto as idades cronológicas dos alunos, mas seus respectivos níveis de aprendizagem. Essa redistribuição pode ser feita por áreas e blocos de conteúdo.

Na fase seguinte, agrupam-se os conteúdos de diferentes áreas e blocos em torno das unidades didáticas que, nessa etapa, e também para favorecer o aspecto globalizador, podem concretizar-se em centros de interesse ou em projetos de trabalho. Tais unidades devem ser distribuídas em semanas e dias letivos, com precisão e flexibilidade, levando em conta as peculiaridades de cada trimestre e a adequação das diferentes temáticas às diferentes épocas do ano.

Dentro de cada unidade didática, programaremos, com suficiente exatidão, os seguintes aspectos:

- O diagnóstico do contexto e dos alunos.
- As seções de aula correspondentes.
- Os conteúdos detalhados das diferentes áreas.
- Os objetivos didáticos passíveis de avaliação que os alunos devem alcançar.
- As estratégias didáticas e a organização do trabalho.
- Os materiais e recursos necessários e possíveis.
- As atividades e experiências que os alunos realizarão, assim como sua distribuição temporal.
- As atividades e os critérios de avaliação que se seguirão.
- As atividades complementares e de recuperação para aqueles alunos que não alcançarem os objetivos propostos.

A Equipe de Educadores

O papel do educador em uma escola infantil é, sem dúvida, um dos mais importantes durante o longo processo de escolaridade dos meninos e das meninas de nossa comunidade educativa, já que dele depende a aprendizagem de seus alunos. É preciso levar em conta que o professor de uma escola infantil não apenas permanece grande parte do tempo com seus alunos, como também é responsável por organizar as atividades e o espaço, motivá-los e, sobretudo, criar e oferecer situações educativas que façam com que cada um deles se desenvolva com a máxima amplitude possível, em função dos objetivos educacionais propostos.

Devido à influência que o educador exerce durante os primeiros anos, cada um deve levar em conta a própria personalidade, suas características e suas atitudes, de forma que a sua influência seja a mais positiva possível.

Considerando que o educador é um modelo significativo que, juntamente com aquilo que a criança recebe de seus pais, conformará e forjará uma imagem do mundo adulto, deve-se estar atento a esse aspecto, de modo que os trabalhos educativos do professor e dos pais estejam coordenados e, além disso, potencializem-se e complementem-se.

Funções da equipe de educadores

Em uma escola infantil, consideram-se educadores todas e cada uma das pessoas que têm uma responsabilidade na instituição — a tutela de uma turma, a alimentação, a limpeza, a administração ou a portaria.

Todos têm de dar exemplos educativos coerentes para que o ambiente da escola responda a um projeto educativo comum e permita uma visão mais objetiva e, ao mesmo tempo, de cooperação e ajuda mútua a meninos e meninas.

O trabalho de uma equipe educativa não é a superposição das tarefas nem a soma do trabalho de seus membros, mas supõe que se assuma a responsabilidade coletiva, que passa pela realização de cada uma das tarefas. Isso aumenta a qualidade e incrementa as possibilidades da escola, já que a avaliação do trabalho realizado, que pode ser feita pela própria equipe, torna-se um elemento dinamizador do grupo.

Como funções próprias da equipe de educadores, propomos, entre outras, as seguintes:

- Participar na formulação do Projeto Educativo de Centro.
- Elaborar o Projeto Curricular de Centro.
- Estabelecer os critérios de avaliação, as técnicas a serem utilizadas e a sequência de provas, informes ou avaliações.
- Definir as orientações metodológicas gerais que deverão ser seguidas em cada uma das concretizações específicas.
- Estabelecer os materiais e recursos didáticos necessários para dar coerência à proposição geral da escola.
- Convocar os pais dos alunos, a fim de lhes dar informações necessárias para o bom andamento do processo educativo de seus filhos e também orien-

tá-los sobre questões específicas que lhes dizem respeito.

- Estabelecer critérios de convivência entre todas e cada uma das pessoas que estão na escola, tanto crianças quanto adultos.
- Concretizar um plano de trabalho que permita respeitar as individualidades e a diversidade dentro de uma mesma sala de aula.
- Fixar as linhas que orientarão o tratamento das crianças com necessidades educativas especiais.

Atitudes do educador

As atitudes requeridas de todo o pessoal educador deve responder ao modelo educativo escolhido, e, portanto, cada escola terá de encontrar as atitudes mais coerentes com sua tarefa.

Como sugestão, enunciamos atividades que nos parecem imprescindíveis em uma escola que tenha como propósito a educação integral e como objetivo importante, embora secundário, o serviço social às famílias. Assim, em uma proposição democrática, requer-se:

- Atitude de respeito e confiança nos meninos e nas meninas.
- Atitude de estima e afeto que favoreça um clima de bem-estar.
- Atitude de investigação e de aperfeiçoamento permanente.
- Atitude aberta a todas as inovações que melhorem a aprendizagem dos alunos.
- Atitude de respeito ao próprio trabalho e ao dos demais.
- Atitude positiva, ativa e de progresso em relação a tudo que diga respeito à atividade cotidiana.
- Atitude que favoreça o crescimento coletivo a partir do crescimento individual.

Uma série de outras atitudes que cada equipe de educadores deverá concretizar para que sua escola atenda ao projeto educativo elaborado.

Formação e aperfeiçoamento da equipe de educadores: bases profissionais e humanas

É evidente que o pessoal da equipe de educadores deve aperfeiçoar-se constantemente, já que sua influência sobre os alunos é notável, dada a plasticidade dos meninos e das meninas dessas idades e seus poucos recursos para contrastar, com experiências anteriores, tudo aquilo que observam.

A formação permanente da equipe de educadores deverá realizar-se em nível coletivo individual. A motivação para a melhoria do trabalho de cada um dos membros da equipe deve levá-los à elaboração de um plano pessoal de aperfeiçoamento, assumido por toda a equipe.

É necessário também traçar um plano coletivo, a fim de assegurar temas para a discussão, formação ou ampliação de conhecimentos. Isso se pode conseguir programando reuniões coletivas de trabalho por níveis, por ciclos, por aspectos, por áreas, por temáticas, etc.

A formação do educador deve ser entendida como

um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural.

Parece óbvio que a formação, a coordenação, o trabalho em equipe e todas aquelas relações estabelecidas entre os adultos transmitirão aos alunos uma imagem de grupo, mostrando-lhes que, juntos, trabalham para eles, convivem com eles e, juntos, também atingem objetivos comuns para obter um equilíbrio de segurança, confiança e bem-estar.

Fonte

Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/educacao-infantil-2/>

BARBOSA, ANA MAE E CUNHA, FERNANDA PEREIRA DA. ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES E CULTURA VISUAIS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.



FIQUE ATENTO!

O processo da Abordagem Triangular teve início na década de 1980 e foi sistematizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP. Essa proposta surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa para prática de livre expressão do ensino moderno de arte que já não corresponde as inúmeras tendências e aspectos da realidade contemporânea. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Essa proposta procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer).

Leitura de imagens, contextualização e prática artística

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta

qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 2010, p. 17).

Como disse Ana Mae saber ler imagens na contemporaneidade é fundamental, somos bombardeados por estímulos imagéticos o tempo todo, seja através da publicidade, na política, no supermercado, na Internet, acabamos recebendo a maioria dessas imagens de forma inconsciente e acrítica. Muitos membros de nossa sociedade, não só as crianças, ainda desconhecem e/ou menosprezam o poder da imagem e precisam se conscientizar do real valor de se saber ler essas imagens.

As imagens são usadas para alienar o povo desde os primórdios da humanidade, no Egito era usada para reafirmar a 'divindade' dos faraós e manter seu poder, na era bizantina e no Renascimento obras de arte com imagens de santos eram usadas para converter e manter os fiéis submissos a igreja. Na modernidade com a industrialização e a supremacia de um sistema capitalista baseado no consumo, para vender grandes quantias de produtos a publicidade se articula e com a chegada do aparelho de televisão, a relação com a imagem tornou-se ainda mais intensa e fugaz fazendo do saber ler imagens indispensável para a reflexão crítica da realidade.

No processo de educação do olhar, e em todo processo de ensino/aprendizagem, a postura do(a) educador(a) na mediação de leituras de imagens deve sempre partir de uma abordagem problematizadora instigando o olhar, a reflexão respeitando as interpretações e julgamentos dos(as) educandos(as), o educador(a) não é dono do saber e da verdade e deve estimular e respeitar a autonomia dos(as) educandos(as).

A contextualização de uma leitura de obra de arte não tem a obrigatoriedade de limitar-se a biografia do artista ou a história da arte, mas é importante esclarecer que também não as negamos quando estas se fazem necessárias para facilitar a análise da imagem.

Já a partir do fazer artístico espera-se proporcionar uma vivência e experiência durante toda a produção tornando o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo para os(as) educandos(as) aplicando na prática os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

Possíveis influências da Proposta Triangular

Alguns teóricos acusam a Proposta Triangular de ser cópia do Discipline-Based Art Education (DBAE) norte-americano, o que parece ser uma acusação, no mínimo, ingênua. O DBAE é sim uma das referências dessa abordagem, segundo a própria Ana Mae, junto com o Basic Design Movement inglês e as Escuelas al Aire Libre do México com sua proposta de educação libertária. Mas, não é preciso ir tão longe para buscarmos, o que parece ser, a principal referência dessa abordagem de ensino/aprendizagem da arte proposta pela educadora, basta olharmos para o nosso 'terreiro'.

Como a principal referência desse trabalho é a pedagogia freireana, e valendo-se do conhecimento de que a educadora Ana Mae foi aluna do professor Paulo Freire e só passou a se interessar por educação a partir desse

contato. Não é difícil deduzir e perceber, em uma análise comparativa, que a principal e mais forte referência da Abordagem Triangular de Ana Mae é o pedagogo Paulo Freire.

Ao analisar a proposta se estabelece nesta pesquisa relações com a pedagogia de Freire que também propõe uma 'abordagem triangular' no processo de ensino/aprendizagem e seus pontos principais são: leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos(as) educando(as), e agir para transformar, ou seja, fazer. Apesar de Freire ter desenvolvido sua metodologia e teoria pedagógica em um campo mais amplo, e nunca ter se referido diretamente a especialidade do ensino da arte é bom lembrar que o pedagogo se valia de leitura de imagens com situações do cotidiano dos(as) educandos(as) para alfabetizar adultos em zonas rurais. Essas imagens eram acompanhadas por uma palavra geradora, por exemplo, a imagem de um menino em um determinado contexto cotidiano aos educandos(as) com a palavra menino logo abaixo. Essa imagem e essa palavra desconstruídas e decodificadas a partir de uma abordagem problematizadora geravam outras palavras ligadas ao contexto sociocultural dos educandos resultando em diálogos e reflexão crítica sobre a realidade e condições sociais ao quais eram submetidos. Ao mesmo tempo em que, se conscientizavam e se reconheciam como produtores de cultura deixando de ter um pensamento e/ou postura de inferioridade em relação a classe dominante. Ou seja, uma construção do orgulho e do poder popular através da educação partindo de leitura de imagens, contextos históricos, políticos, sociais etc. propondo uma ação, um movimento em direção a mudança para transformar essa realidade.

Em sua proposta Ana Mae aplica os ensinamentos do mestre explorando as potencialidades de sua proposta pedagógica de forma atualizada transpondo ao contexto de ensino/aprendizagem da arte.

Apesar da Proposta Triangular ser muito clara, a má interpretação de seus conceitos por parte de alguns educadores tem causado precipitações na sua aplicação. Entre os erros mais comuns estão: o entendimento limitador de contextualização como contexto histórico, e a confusão e aproximação entre os termos de releitura e cópia.

Em relação a contextualização, é importante lembrarmos que a arte, além de ser fruto de seu tempo produzida por artistas/autores, é uma área de conhecimento transdisciplinar, ou seja, está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento como podemos ver nessa passagem de Ana Mae:

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2010, p. 39)

Observando atividades de ensino/aprendizagem em arte constata-se que além dessa limitação de contextualização ao contexto histórico alguns educadores entendem a tríade leitura, contextualização e fazer como elementos complementares que acontecem em momen-

tos completamente separados. Esses elementos são sim complementares, mas não precisam necessariamente acontecer em momentos separados, a própria obra carrega contextualização e durante a leitura feita com os(as) educandos(as) é possível contextualizar preparando para o fazer. Essa percepção das pontas do triângulo conceitual da abordagem como elementos completamente separados faz com que os momentos de leitura, contextualização e prática aconteçam também dessa maneira, como se não existisse uma interligação entre esses processos, dificultando a compreensão do conteúdo por parte dos(as) educandos(as) e causando um engessamento da proposta pedagógica. Os educadores precisam compreender que "não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem" (BARBOSA, 2010, p.40). Esse engessamento causado pela separação da tríade conceitual e a limitação da contextualização ao contexto histórico causa uma percepção errônea da Proposta Triangular como cópia do DBAE por aproximar as duas propostas uma vez que o segundo propõe estética crítica e história da arte como disciplinas separadas a serem estudadas em momentos distintos como se não existisse relação entre as duas disciplinas.

Durante os processos de leitura, contextualização e prática, mesmo que esses aconteçam em momentos distintos, e isso é natural que aconteça, para uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos(as) educandos(as), é importante não existir barreiras definidas entre esses momentos fazendo relações entre um e outro o tempo todo mantendo uma dialógica entre esses conceitos deixando claro que são inter-relacionados.

Já sobre a confusão entre os conceitos de releitura e cópia me parece uma total incompreensão dos termos. Cópia é o ato de reproduzir de forma mais fiel possível manualmente ou através de equipamentos que nos permitam fazer isso, como a copiadora, por exemplo, algo. A cópia quando feita manualmente pode colaborar para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas não diferenciar cópia de releitura é limitar a produção criativa dos(as) educandos(as) ao fazer por fazer, ou seja, ao tecnicismo inibindo o desenvolvimento estético e conceitual dos(as) educandos(as). Já releitura como a palavra já diz é o ato de reler, reinterpretar, ressignificar, recompor, citar, remixar, se apropriar de produções estéticas de outros indivíduos, ou seja, se apropriar de uma ou inúmeras referências e fazer à sua maneira.

O Hip Hop parece ter um especial potencial esclarecedor entre as diferenças desses dois termos (cópia e releitura) uma vez que suas manifestações artísticas se valem muito da apropriação das produções de outros, seja na dança, na música e no Graffiti ou pixação. A música RAP geralmente feita com samplers em repetições cíclicas, se analisada comparativamente com a música original, ou seja, a matriz apropriada para a produção do RAP, parece ser um exemplo perfeito para esclarecermos as diferenças entre os dois termos em questão. Deixo duas músicas de sugestão para uma análise comparativa: Ela Partiu de Tim Maia e Um Homem na Estrada do grupo Racionais MC's e as obras Las meninas de Velásquez (1656) e uma das 44 releituras de mesmo nome feitas por Pablo Picasso a partir de 1950.