



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ CONCI CASSINS

**UM PROJETO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM TEMPO INTEGRAL**

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ CONCI CASSINS

**UM PROJETO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Cassins, Beatriz Conci  
Um Projeto Construtivista na Educação Infantil em Tempo Integral. / Beatriz  
Conci Cassins. – Curitiba, 2016.  
212 f.

Orientadora: Profª Dra. Veronica Branco.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.

1. Projeto Construtivista na Educação Infantil. 2. Educação Integral .  
3. Formação Docente. I.Título.

CDD 374.8





## TERMO DE APROVAÇÃO

### AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

**Mestrando(a):** BEATRIZ CONCI CASSINS

**Título da Dissertação:** UM PROJETO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

<b>Integrantes da Banca Examinadora</b>	<b>ASSINATURA</b>	<b>APRECIÇÃO</b>
Veronica Branco (UFPR)		APROVADA
Maria Sílvia Bacila Winkeler (UTFPR)		aprovada
Ricardo Antunes de Sá (UFPR)		Aprovada
Marília Andrade Torales Campos (UFPR)		Aprovada

Curitiba, 25 de Novembro 2016

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela vida, pela oportunidade de seguir em busca do desenvolvimento intelectual, pessoal e humano, por me dar saúde, vontade de aprender, coragem para enfrentar as dificuldades e luz para iluminar a escuridão presente nos processos de conhecer.

Agradeço aos meus pais, que me deram a vida. À minha mãe, que sempre me apoiou e incentivou para eu seguir estudando, sendo exemplo vivo de que tudo é possível para aquele que crê e se esforça. Sempre disposta a ajudar, secou minhas lágrimas, fez comidinhas deliciosas e cuidou de mim nos momentos que precisei da sua atenção...

Sou igualmente grata à Professora Doutora Veronica, minha *mãe acadêmica*, que orientou meu caminho e entendeu meus processos pessoais e dificuldades; como uma amiga, falou palavras de incentivo e cuidado e, como orientadora, cobrou o meu melhor e me ensinou com doçura. Quanto conhecimento! Como foi bom esse aprendizado e poder ficar tranquila sempre que sentia que “nada sei”... E por isso o desejo de seguir sempre em busca. Amada Professora, você me inspira!

Agradeço aos meus irmãos que vibraram a cada conquista minha e sempre me incentivaram durante o Mestrado. Aos meus sobrinhos amados, Lucas e Luísa, com quem eu brincava e me distraía entre uma produção e outra e em meio a tantos afazeres, quando eu os abraçava e eles sorriam, minha energia era recarregada.

Meu marido, meu amor, você é especial! Um anjo que Deus colocou na minha vida... Sempre facilitando as coisas em casa e de modo geral, para que eu pudesse ficar mais tranquila para ler, estudar e produzir durante esses dois anos. Sempre me ouviu, apoiou, encorajou e apostou em mim. Te amo!

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, Prof<sup>a</sup> Dra. Marília Andrade Torales Campos e Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Sílvia Bacila Winkeler, que satisfação tê-los em minha banca e poder aprender com vocês. Sou grata pelos ensinamentos e pelas contribuições valiosas na construção de novos saberes para minha vida profissional e para a elaboração desta dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa Teoria e Prática de Ensino e à Universidade Federal do Paraná que é pública, por isso pude realizar o Mestrado Profissional e este estudo gratuitamente.

Minhas amigas, com vocês tudo fica mais leve e colorido! Nossos encontros eram momentos com risadas garantidas! Sou grata por me incentivarem e me ouvirem nas vezes em que precisei desabafar e também por entenderem minha ausência quando os estudos eram prioridade. Agradeço em especial a minha amiga Larissa Cardoso pela contribuição com ideias para o Projeto e por sua disponibilidade em ajudar até mesmo no dia da apresentação das crianças. Amiga, você é muito querida! Outro agradecimento especial à amiga Ana Paula Coelho, que me avisou quando abriram as inscrições do Mestrado, incentivou para eu me candidatar dizendo: “*Vai que dá!*”, sendo que nem eu mesma achava possível... Querida Silvia Marques, agradeço as dicas valiosas, minha *amiga-orientadora!*

Agradeço à Escola que abriu suas portas, permitiu a realização do trabalho e implantação do projeto durante os dois meses de planejamento e execução. Sou grata também às professoras das turmas de Integral, do Infantil 4, que aceitaram participar deste estudo: Carol C., Isleide, Priscila e Carol M., sem vocês nada disso seria possível! Quantas descobertas, quantos aprendizados... Aprendi muito com vocês! Mas, com certeza, as crianças foram as mais beneficiadas com a execução do projeto e com essa “viagem” que proporcionamos a elas!

Às mulheres que foram continentes, como bem falou a Aline, e me ampararam com acolhimento e entendimento: mãe, Professora Dra. Veronica, Aline, Paula, Tia Iza, Dra. Maria Cristina, gratidão por serem ouvidos, pelos abraços e pelas palavras de incentivo, por me encorajarem, sobretudo por entenderem meus momentos de estagnação e respeitarem meus dias de recolhimento que foram determinantes não só para meu crescimento como estudante e pesquisadora, mas também para meu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Vocês são símbolo de força e amorosidade para mim!

Sou grata às figuras masculinas com quem compartilhei esses momentos. Vocês me deram o limite e chamaram minha atenção nas vezes em que quis “entregar os pontos”... Dr. Eder que me ajudou numa importante decisão na minha vida, que talvez eu não tivesse tomado sem orientação e consentimento dessa “voz de pai”, Dr. Milton, Bruno e Fabiano, nem sempre quis ouvi-los, mas a fala de vocês foi determinante principalmente para o término desta dissertação. Vocês me ajudaram a crescer e amadurecer!

É indispensável que as crianças não façam tudo o que quiserem, mas queiram tudo que fazem.

Claparède

## RESUMO

Este estudo relata o desenvolvimento de um projeto construtivista em tempo integral com crianças de 3 a 4 anos da Educação Infantil de uma escola em Curitiba. A implementação das etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do projeto teve duração de dois meses e utilizou a abordagem qualitativa centrada na modalidade da pesquisa-ação, tendo como referências Minayo (2001), Franco (2005), Gatti (2006), Flick (2009), Lüdke (2013), André (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2013). O objetivo desta pesquisa-ação exploratória e participativa foi avaliar a aprendizagem dos alunos em um projeto construtivista em tempo integral. A fundamentação e a análise bibliográfica foram embasadas em alguns dos principais autores das seguintes temáticas: educação integral e sua importância no século XXI, Teixeira (1957, 1968, 1994) e Moll (2012); desenvolvimento infantil na perspectiva do Construtivismo, Piaget (1970, 1987, 1994, 2007), Vygotsky (1989, 2003), Fosnot (1996), Becker (2003, 2010, 2017) e Delval (1997, 2000, 2001, 2006, 2008); concepção de infância, Rousseau (1995) e Dewey (1959, 1979); aprendizagem por projetos, Kilpatrick (1951), Hernández e Ventura (1998), Hernández (2000), Jolibert (2006) e Arroyo (1991, 1994, 2007, 2016); avaliação na Educação Infantil, Ostetto (2000, 2008), Hoffmann (1993, 2012) e Luckesi (2011); e complexidade, Morin (2009, 2011, 2014, 2015) e Moraes (2016). Os procedimentos da pesquisa foram: reunião para planejamento do projeto integrando, em turno único, as práticas pedagógicas dos períodos da manhã e da tarde; reuniões semanais para acompanhamento, replanejamento e avaliação do projeto com registro das decisões; observação da execução das atividades planejadas com registro, fotografias e filmagens; e roda de conversa avaliativa processual sobre o envolvimento dos alunos e apreciação do processo pelas professoras. Os estudos revelaram que considerar a criança em sua integralidade implica superar o ensino com tempos, espaços e conteúdos fragmentados, o que pode ser possível com a formação continuada dos professores e com a elaboração de um currículo que atenda às necessidades próprias da infância. Os resultados indicaram que o projeto construtivista com a articulação entre as áreas do conhecimento e a interrelação das práticas pedagógicas em tempo integral possibilitaram às crianças aprender com maior ludicidade, interação, experiências e vivências concretas que conferiram sentido e significado ao conhecimento e culminaram em novos aprendizados em uma educação integral.

Palavras-chave: Projeto Construtivista na Educação Infantil. Educação Integral. Escola de tempo integral. Formação e desenvolvimento profissional do professor.

## ABSTRACT

This study reports the development of a full-time integral constructivist project with 3-4-year-old children in Early Childhood Education at a school in Curitiba. It took two months for the implementation of the planning, execution, follow-up, and assessment stages of the project, using the qualitative approach centered on the research action modality, based on Minayo (2001), Franco (2005), Gatti (2006), Flick (2009), Lüdke (2013), André (2013), Sampieri, Collado and Lucio (2013). The objective of this exploitative and participative research action was to assess the learning of students in a full-time integral constructivist project. The theoretical background and bibliographic analysis were based on some of the main authors on the following themes: integral education and its importance in the 21st century, Teixeira (1957, 1968, 1994) and Moll (2012); children's development under the Constructivist perspective, Piaget (1970, 1987, 1994, 2007), Vygotsky (1989, 2003), Fosnot (1996), Becker (2003, 2010, 2017) and Delval (1997, 2000, 2001, 2006, 2008); concept of childhood, Rousseau (1995) and Dewey (1959, 1979); learning through projects, Kilpatrick (1951), Hernández and Ventura (1998), Hernández (2000), Jolibert (2006) and Arroyo (1991, 1994, 2007, 2016); assessment in Early Childhood Education, Ostetto (2000, 2008), Hoffmann (1993, 2012) and Luckesi (2011); and complexity, Morin (2009, 2011, 2014, 2015) and Moraes (2016). The research procedures used were: meeting to plan the project integrating, in a single shift, pedagogical practice in the morning and afternoon classes; weekly meetings to follow-up, replan, and assess the project with registry of the decisions; observation of the planned activities being executed with registry, photographs and films; and procedure assessment conversations about the engagement of the students and procedure appreciation from the teachers. The studies revealed that considering children in their entirety implies to overcome teaching with times, spaces, and fragmented contents, which can be possible with continuous training of teachers, and with preparation of a school curriculum which considers the typical necessities of childhood. The results indicated that the constructivist project, with the articulation among the areas of knowledge, and the interrelation among full-time pedagogical practices enabled children to learn with greater playfulness, interactions, experiences, and concrete perception that endowed sense and meaning to knowledge, and culminated into new lessons on integral education.

Keywords: Constructivist Project at Early Childhood Education. Integral Education. Full-time School. Training and professional development of teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 -	TOTALIDADE DO PROJETO.....	173
ILUSTRAÇÃO 2 -	MAPA CONCEITUAL DA INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	175

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA BNCC.....	61
QUADRO 2	- CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
QUADRO 3	- DIFERENTES TIPOS DE PROJETOS.....	74
QUADRO 4	- EXEMPLO DE UM PLANO ANUAL PARA ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (5 ANOS).....	75
QUADRO 5	- PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO PERTINENTE....	99
QUADRO 6	- ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DO INTEGRAL.....	118
QUADRO 7	- EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
QUADRO 8	- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	122
QUADRO 9	- JUSTIFICATIVA DO PROJETO.....	125
QUADRO 10	- CONVITE PARA A CULMINÂNCIA.....	147
QUADRO 11	- TEXTO DIVULGADO NO SITE DA ESCOLA.....	151
QUADRO 12	- CATEGORIAS DO CONSTRUTIVISMO.....	154
QUADRO 13	- CATEGORIAS DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	155
QUADROS 14 E 15	- MODELOS DO PARECER AVALIATIVO DO INFANTIL 4 (2014), ÁREA DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	158
QUADROS 16 E 17	- MODELOS DO PARECER DESCRITIVO DO INFANTIL 4 (2014).....	159
QUADRO 18	- RECORTE DO PPP DA ESCOLA SOBRE AVALIAÇÃO.....	160
QUADRO 19	- MODELOS DE TEXTOS PARA PARECER AVALIATIVO: INFANTIL 4 (INTEGRAL).....	163
QUADRO 20	- MODELOS DE TEXTOS PARA PARECER: INFANTIL 4 (MEIO PERÍODO).....	164

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESTUDOS PUBLICADOS NO BRASIL SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: PROJETO CONSTRUTIVISTA, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.....	88
TABELA 2 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	114
TABELA 3 - PERFIL DAS PROFESSORAS.....	114
TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	119
TABELA 5 - EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS EM CADA EIXO....	175

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1	- HORA DE ORGANIZAR AS MALAS!.....	127
FOTOGRAFIAS 2 E 3	- DESENHO DO MAPA DO BRASIL.....	128
FOTOGRAFIA 4	- BRINCANDO COM A SOMBRA.....	129
FOTOGRAFIAS 5 E 6	- PINTURA DO MAPA DO BRASIL.....	129
FOTOGRAFIA 7	- OS VIAJANTES, O MAPA E O AVIÃO.....	130
FOTOGRAFIA 8	- PASSAGEM AÉREA.....	130
FOTOGRAFIAS 9 E 10	- BRINCADEIRA INDÍGENA.....	133
FOTOGRAFIA 11	- BRINCANDO NA OCA.....	134
FOTOGRAFIAS 12 E 13	- CONFECÇÃO DO BARCO DE DOBRADURA...	134
FOTOGRAFIAS 14 E 15	- BRINCANDO COM OS BARCOS NOS RIOS NEGRO E SOLIMÕES.....	135
FOTOGRAFIAS 16 E 17	- AS JANGADAS NAVEGANDO.....	136
FOTOGRAFIA 18	- AS TARTARUGAS DA MINI FAZENDA.....	137
FOTOGRAFIAS 19 E 20	- CONFECÇÃO DE TARTARUGAS COM GARRAFAS PET.....	137
FOTOGRAFIAS 21 E 22	- OBRA DE ARTE: TARTARUGA FEITA COM MASSINHA.....	138
FOTOGRAFIAS 23 E 24	- INFANTIL 4A CONFECCIONANDO O PÃO DE AÇÚCAR.....	139
FOTOGRAFIAS 25 E 26	- INFANTIL 4B CONFECCIONANDO O CRISTO REDENTOR.....	139
FOTOGRAFIA 27	- INFANTIL 4C CONFECCIONOU O CALÇADÃO DA PRAIA DE COPACABANA.....	140
FOTOGRAFIAS 28 E 29	- TENTATIVA DE ESCRITA COM O ALFABETO MÓVEL.....	141
FOTOGRAFIAS 30 E 31	- PESCARIA DA MATEMÁTICA.....	141
FOTOGRAFIAS 32 E 33	- GANHAMOS UM PEIXE!.....	142
FOTOGRAFIAS 34 A 37	- MUSEU OSCAR NIEMEYER.....	143
FOTOGRAFIAS 38 E 39	- DANÇA GAÚCHA DAS PROFESSORAS.....	145
FOTOGRAFIA 40	- DANÇA GAÚCHA DAS CRIANÇAS “AI BOTA AQUI O SEU PEZINHO”.....	145

FOTOGRAFIA 41	- ACESSO AO AUDITÓRIO OU “PORTÃO DE EMBARQUE” .....	148
FOTOGRAFIA 42	- LEMBRANÇAS DA VIAGEM: CHAVEIRO COM FOTO E DIÁRIO DA VIAGEM.....	148
FOTOGRAFIAS 43 E 44	- FOTOS DOS COMISSÁRIOS PARA CONFECÇÃO DO CHAVEIRO.....	149
FOTOGRAFIA 45	- APRESENTAÇÃO DO PROJETO ÀS FAMÍLIAS.....	149
FOTOGRAFIAS 46 E 47	- EXPOSIÇÃO: REGIÃO NORTE.....	150
FOTOGRAFIAS 48 E 49	- EXPOSIÇÃO: REGIÕES SUL, CENTRO-OESTE E NORDESTE.....	150
FOTOGRAFIAS 50 E 51	- EXPOSIÇÃO: REGIÃO SUDESTE E COMISSÁRIAS.....	150

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	- Centro de Educação Infantil
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBAP	- Escola Brasileira de Administração Pública
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MON	- Museu Oscar Niemeyer
MPB	- Música Popular Brasileira
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIA	- Territórios, Educação Integral e Cidadania
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	APRESENTAÇÃO.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA.....	17
1.3	HIPÓTESES.....	22
1.4	PROBLEMA.....	23
1.5	OBJETIVOS.....	24
1.5.1	Objetivo geral.....	24
1.5.2	Objetivos específicos.....	24
<b>2</b>	<b>SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	26
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	26
2.1.1	Anísio Teixeira, importante teórico da Educação Integral.....	26
2.1.2	Principais obras de Anísio Teixeira.....	28
2.2	BASES LEGAIS.....	33
2.2.1	O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sobre Educação Integral.....	33
2.3	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XXI.....	35
2.4	O CONSTRUTIVISMO.....	41
2.4.1	Caracterização do desenvolvimento humano no primeiro nível do pensamento pré-operatório (2 a 7 anos) segundo Piaget.....	50
2.4.2	Concepção de infância: breve relato histórico.....	55
2.5	APRENDIZAGEM POR PROJETOS.....	61
2.6	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
2.6.1	O papel dos professores na avaliação do aprendizado na Educação Infantil.....	81
2.6.2	Instrumentos de avaliação na Educação Infantil.....	83
2.7	ESTUDOS PUBLICADOS NO BRASIL SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: PROJETO CONSTRUTIVISTA, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.....	87
2.7.1	Pesquisas relevantes sobre Construtivismo e trabalho por meio de projetos na Educação Infantil.....	90

2.7.2	Pesquisas relevantes sobre educação integral e escola de tempo integral.....	92
2.8	O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA COMPLEXIDADE.....	96
2.8.1	O pensamento complexo de Edgar Morin.....	97
2.8.2	Formação integral das crianças em uma instituição complexa: a escola de tempo integral.....	103
2.8.3	Reflexões sobre a complexidade e educação integral.....	107
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>109</b>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	109
3.2	PARTICIPANTES.....	113
3.2.1	Perfil das professoras.....	114
3.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	115
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>116</b>
4.1	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	116
4.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE DO PROJETO.....	152
4.3	AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	157
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE 1 – PROJETO “RODANDO POR AÍ... HÁ MUITA COISA PARA CONHECER!” .....</b>	<b>200</b>
	<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO 2 – CONVITE PARA A CULMINÂNCIA.....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO 3 – TEXTO DIVULGADO NO SITE DA ESCOLA.....</b>	<b>212</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa tratou da questão atual e desafiadora de trabalhos com projetos em uma Escola de Educação Infantil que atende algumas crianças em um período regular de quatro horas e outras em tempo integral, de até 12 horas. Buscou oferecer experiências, interação, exploração do tempo e do espaço escolar com os aprendizes de 3 a 4 anos de idade, de turmas de tempo integral, bem como realizar o planejamento integrado entre as professoras, por meio da construção do conhecimento na perspectiva da teoria construtivista.

A escola onde foi realizada a pesquisa informa aos pais e faz constar no Projeto Político Pedagógico que trabalha com projetos, porém sua concepção de projetos está atrelada às unidades do livro didático adotado pela mesma. Com esse estudo sobre a prática de projetos se procurou envolver os participantes durante o dia todo, em uma prática interdisciplinar, por meio de experiências e descobertas que considerou os interesses dos aprendizes.

O objetivo foi avaliar a aprendizagem de alunos de 3 a 4 anos na participação de um projeto construtivista em escola de tempo integral. A elaboração do projeto em parceria com as professoras regentes propiciou que todas as envolvidas, pesquisadora e professoras, aprendessem a relacionar teoria e prática, bem como exercitassem o trabalho por meio de projetos em uma escola de tempo integral.

Ao final do trabalho se apresenta uma avaliação das experiências desenvolvidas empregando a manipulação de materiais concretos, explorados de forma lúdica, das interações com o meio e com os seus pares. Avalia-se também a forma como as professoras vivenciaram o trabalho com projetos em sala de aula, visando à prática interdisciplinar e o planejamento de estratégias com as áreas de conhecimento interrelacionadas.

Este capítulo de **INTRODUÇÃO** apresenta o tema, a justificativa, as hipóteses e o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, levando-se em conta o trabalho com projetos na Educação Infantil em tempo integral.

O **SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA** é apresentado no capítulo 2. Faz um breve histórico da educação integral no Brasil, com ênfase em Anísio Teixeira, importante teórico da educação integral e elenca algumas de suas principais obras.

Aborda questões legais que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sobre educação integral. Relata a importância da educação integral no século XXI e o pensamento de autores contemporâneos como Jaqueline Moll, Miguel Arroyo e Catherine Fosnot sobre o assunto. Preocupando-se com o entendimento dos processos de aprender, aborda conceitos de aprendizagem no Construtivismo ao estudar teóricos como Jean Piaget, Vygotsky, Catherine Fosnot, Fernando Becker e Juan Delval e apresenta a caracterização do desenvolvimento humano no primeiro nível do pensamento pré-operatório (2 a 7 anos) segundo Piaget. Traz um breve relato histórico sobre a concepção de infância na visão de Rousseau, John Dewey, Maria Montessori e Claparède e relata como a criança é vista hoje de acordo com documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. John Dewey é novamente destaque no estudo sobre aprendizagem por projetos, além de outros autores como William Kilpatrick, Fernando Hernández, Josette Jolibert, Montserrat Ventura, Miguel Arroyo e Juan Delval. Promove uma reflexão sobre maneiras de avaliar na Educação Infantil, o papel dos professores nesta tarefa e sugere instrumentos que facilitam este processo na visão de pesquisadores como Luciana Ostetto, Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi. Apresenta estudos publicados no Brasil sobre projeto construtivista, Educação Infantil, educação integral e tempo integral nos últimos 10 anos e, para encerrar o capítulo, trata do trabalho com projetos na Educação Infantil e sua complexidade, aproximando-se do pensamento complexo de Edgar Morin e Maria Cândida Moraes; da formação integral das crianças na instituição complexa que é a escola de tempo integral e propõe reflexões sobre as temáticas da complexidade e da educação integral.

O capítulo 3 apresenta os **CAMINHOS METODOLÓGICOS** da pesquisa, seu delineamento e explica a abordagem utilizada: qualitativa centrada na modalidade da pesquisa-ação, tendo como referências Minayo (2001), Franco (2005), Gatti (2006), Flick (2009), Lüdke (2013), André (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2013). Descreve também o perfil das professoras participantes e os procedimentos da pesquisa: reunião para planejamento do projeto integrando as práticas pedagógicas dos períodos da manhã e da tarde; reuniões semanais para acompanhamento, replanejamento e avaliação do projeto com registro das decisões; observação da execução das atividades planejadas com registro, fotografias e filmagens; e roda de

conversa avaliativa processual sobre o envolvimento dos alunos e apreciação do processo pelas professoras.

A **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS** acontecem no capítulo 4, onde consta também a descrição e interpretação do projeto realizado na Educação Infantil em escola de tempo integral, com detalhamento dos encontros, das reuniões com as professoras, da participação e do envolvimento das crianças, bem como a descoberta de novas possibilidades de aprendizado, vivências experimentadas por elas e a formação continuada das professoras. São apresentadas categorias de análise do projeto na perspectiva do Construtivismo e da Complexidade, bases para avaliação da proposta que encerra o capítulo.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** são recapitulados os resultados da pesquisa com ênfase nas temáticas apresentadas neste estudo: valorização da criança em sua integralidade, superação do ensino com tempos, espaços e conteúdos fragmentados e a importância da formação continuada dos professores para elaboração de um currículo que atenda às necessidades próprias da infância.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora trabalhando em escolas de Educação Infantil em período integral durante 20 anos como professora e também como coordenadora pedagógica. O tempo de regência foi um tempo de muitos aprendizados e observações sobre o desenvolvimento das crianças que permanecem o dia todo na escola: o que e como aprendem, do que gostam de brincar, como se relacionam e como se organiza a rotina escolar no período integral. Observações que, ano a ano, foram compondo a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e instigando a busca por novos conhecimentos.

Foram observadas situações em que as crianças nem sempre tinham tempo, mesmo permanecendo, às vezes, até 12 horas na instituição, para brincar com liberdade. Havia preocupação nas escolas para que o currículo fosse cumprido numa corrida contra o tempo, desde a Educação Infantil. Esta corrida não tinha preocupação com as vivências das crianças.

Outras questões verificadas durante esse tempo foi a pouca ou nenhuma comunicação entre os professores do período da manhã e da tarde, como se a criança estudasse em duas escolas distintas e sem trocas referentes ao seu próprio

desenvolvimento ou até mesmo encaminhamentos pedagógicos que poderiam se complementar nos dois turnos.

A experiência da pesquisadora com os alunos da Educação Infantil trouxe o interesse pelo tema em função da sua percepção de que o Ensino Fundamental, algumas vezes, está sendo adiantado e trazido para o final da etapa da Educação Infantil. Crianças com agenda de executivo e o grande ativismo entre uma aula ou oficina podem ser prejudiciais ao desenvolvimento infantil, mesmo porque este ritmo frenético é prejudicial até para os adultos.

O ritmo acelerado com relação à execução de atividades, a demanda de produtividade e exigência de bons resultados na Educação Infantil podem fazer com que as crianças adoeçam e percam o momento da primeira infância que passa tão rápido e é muito importante para um desenvolvimento saudável.

A crescente aceleração do ritmo e exigência para que as crianças aprendam *na idade certa* (fixada pelos organizadores dos currículos escolares) coloca como critério de êxito a idade e não o desenvolvimento particular de cada criança.

Em 2015, Stephen Camarata publicou o livro “The Intuitive Parent: Why the Best Thing for Your Child Is You”<sup>1</sup>, que apresenta uma forma mais tranquila e espontânea para o desenvolvimento infantil. Contraria a tendência ao modismo de super estimular os bebês e as crianças e critica o modelo de educação no qual os pais incentivam e batalham para que seus filhos sejam os melhores e os mais inteligentes, acelerando seu desenvolvimento. Ressalta que o estímulo precoce ao desenvolvimento das crianças pode trazer prejuízos e até produzir transtorno de déficit de atenção, com resultados contrários aos esperados pelas famílias.

O autor destaca também que não há vasta literatura científica sobre as consequências da oferta de estímulos precoces às crianças, mesmo com a crescente preocupação de pais e escolas em diminuir as exigências na Educação Infantil e trabalhar com as crianças dando ênfase no brincar, proporcionando experiências de acordo com a faixa etária em que se encontram.

Afirma que pesquisas atuais comprovam que acelerar o desenvolvimento intelectual infantil precocemente pode ser contraproducente. Além disso, aponta duas dificuldades principais da educação moderna que tem um currículo cada vez mais acelerado, com pressões para que as crianças aprendam antes que estejam

---

<sup>1</sup> Os pais intuitivos: porque a melhor coisa para seu filho é você (tradução nossa).

prontas e o foco na aprendizagem igual para todos, desconsiderando o nível de desenvolvimento de cada aprendiz.

O estudo do pesquisador americano reafirma a preocupação que muitas professoras de Educação Infantil<sup>2</sup> têm com relação à pressão no ensino infantil e os problemas que podem acometer as crianças que têm seu desenvolvimento acelerado.

A pressão a que se refere Camarata é também sentida pelas professoras com as quais a pesquisadora trabalhou na Educação Infantil que precisam ensinar às crianças uma série de conceitos e conteúdos desde cedo e são cobradas, muitas vezes, que as crianças estejam lendo aos 5 anos. Dessa forma, as vivências lúdicas, o brincar, explorar, conhecer o mundo a partir de seus experimentos, importantes estratégias de cunho construtivista, ficam de lado para que seja possível concretizar os conteúdos formais e atender às exigências dos livros didáticos e do currículo da Educação Infantil.

Com tudo isso as crianças são desrespeitadas em seu desenvolvimento e aprendizagem, pois nessa faixa etária precisam ter a oportunidade de explorar e descobrir o mundo. É essa vivência a que Paulo Freire se refere ao afirmar, na obra “A importância do ato de ler” (1988), que “a leitura de mundo precede a leitura da escrita”. Além do mais, elas deixam de viver uma etapa de encantamento e de descobertas que passa rápido e que precisa ser garantida dos 0 aos 6 anos, para que sejam proporcionadas as vivências que serão a base para a aquisição de novos conceitos e dos processos de leitura, escrita e construção das quantidades. Vivências que poderão garantir um melhor domínio desses conhecimentos no início do Ensino Fundamental.

A criança explora e conhece o mundo principalmente por meio do brincar; fantasia, cria e imagina momentos nos quais organiza seu pensamento e resolve conflitos. Aprende a se relacionar e respeitar regras. Experimenta situações que envolvem contagem, organização espacial e temporal, classificação, expressão de ideias e sentimentos. Sendo protagonista nas brincadeiras, a criança desenvolve seus aspectos cognitivos, emocionais, físicos, sociais e morais.

---

<sup>2</sup> Dado observado pela pesquisadora durante seu tempo de atuação na Educação Infantil.

Uma importante questão a ser ressaltada nesse momento de reflexão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, como destaca Kramer (2011), aparece na legislação que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, da seguinte forma:

A Lei nº. 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de 6 anos de idade. As crianças com 6 anos completos até o início do ano letivo não estão mais na Educação Infantil. A intenção foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação. Contudo, o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir). (KRAMER, 2011, p. 71).

É grande a preocupação, segundo a autora, a cerca do que se ensina na Educação Infantil, com predomínio das propostas centradas no adulto e a invisibilidade das crianças: “Nos murais, a produção das professoras se sobressai: desenhos, painéis, folhas mimeografadas, dobraduras, frases e poemas. O trabalho com a linguagem mostra que as intenções educativas das professoras nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem.” (KRAMER, 2011, p. 77). Em muitas escolas as crianças são invisíveis, e “Os limites impostos pelos adultos cerceiam as interações, limitando as brincadeiras e restringindo as ações. As crianças são controladas até nas festas.” (KRAMER, 2011, p. 76-78).

As situações acima comprovam o frequente distanciamento do adulto (professoras) das crianças na Educação Infantil e a recorrente ausência de práticas promotoras do brincar e do protagonismo das crianças na etapa anterior ao Ensino Fundamental.

O que se ressalta neste estudo é o foco na construção do conhecimento com significado que inclui habilidades para a vida das crianças, envoltas pelo brincar e por momentos de ludicidade. Habilidades com ênfase em questões sociais, relacionais, motoras, intelectuais e afetivas. Não a mera transmissão de conteúdos isolados de seus contextos reais de utilização, para que as crianças da Educação Infantil possam ter uma infância mais feliz e pleno desenvolvimento, sem ênfase somente nas cobranças conteudistas da escola.

Isso só será possível se a elas for garantida a possibilidade de experimentar e construir o mundo a partir de suas vivências, em contato com o mundo real, pois ao manipular objetos, observar, levantar hipóteses e sentir, a criança se torna capaz de construir sua representação do mundo e se desenvolver.

É o que afirma Branco (2013) quando aponta a necessidade de um currículo integrado que contempla a aprendizagem com vivências que extrapolam os muros das escolas, enfatizando que:

O grande destaque na concepção contemporânea de Educação Integral é o foco na aprendizagem, na integração dos conteúdos curriculares, na expansão do território escolar para além de seus muros e na admissão de novos atores para participarem da formação dos alunos. (BRANCO, 2013, p. 102).

A escola do século XXI apresenta o desafio de se reformar buscando a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da utilização de uma metodologia de ação integrada como demonstram a Finlândia e a França.

No caso da Finlândia essa postura é mais desafiadora porque esse país já figura no terceiro (3º) lugar na lista dos dez países cujos alunos apresentaram os melhores resultados no exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2009. Nesse mesmo exame o Brasil ficou em 53º lugar. Já no ano de 2012, a Finlândia ficou em 5º lugar e o Brasil em 59º lugar. Portanto, é curioso que justamente um país com tão bom desempenho nas avaliações internacionais esteja empenhado na reformulação do seu ensino. Por que reformar um ensino que, aparentemente, está dando certo?

A resposta a essa questão foi dada pela Secretária de Educação de Helsinque, Marjo Kyllönen, em entrevista à Revista Educação (2016): "O mundo mudou e as crianças precisam adquirir competências diferentes daquelas trabalhadas por esse modelo de escola que vigora desde a era industrial." (Revista Educação, 2016, p. 6).

Na mesma reportagem a Secretária de Educação esclarece:

Rumo a uma transformação necessária, o país está promovendo uma reforma curricular cujo aspecto que mais chama a atenção é a adoção de uma metodologia de ensino baseada na observação de fenômenos. A maioria das aulas será ministrada de forma interdisciplinar por vários professores, que passarão a trabalhar em equipe. Isso já está acontecendo

em algumas escolas de Helsinque e será adotado nacionalmente. (Revista Educação, 2016, p. 6).

Merece destaque a semelhança da proposta metodológica finlandesa com a metodologia de projetos construtivistas, pois ambas se ancoram na "observação de fenômenos" no que se referem à vivência das situações reais, bem como na interdisciplinaridade e na equipe de vários professores trabalhando em conjunto.

Outro país que também inicia sua reforma de ensino em 2016 é a França, que aparece em 26º lugar no exame do PISA de 2012, bem abaixo da Finlândia e de outros países europeus como a Alemanha (12º); Holanda (14º) e Bélgica (24º), porém melhor colocado que Espanha (29º); Itália (32º) e Portugal (36º).

O jornal francês "Le Monde" do dia 26/01/2016 trouxe a manchete na página da Educação: "Pourquoi les enseignants font grève" - (Porque os professores fazem greve), dentre as razões apontadas na reportagem, destacavam-se o autoritarismo do governo em impor uma reforma do ensino e a desvalorização salarial. Sobre a reforma do ensino a maior queixa era sobre a interdisciplinaridade: "Dentro da arquitetura do 'colégio 2016' os ensinamentos práticos interdisciplinares (EPI) concentram as críticas. Seus módulos são esperados a partir do 5º ano e a razão de uma a três horas por semana, cruzando as disciplinas em torno de uma temática comum, privilegiando a pedagogia por projetos." (tradução nossa).<sup>3</sup>

O que se percebe é que as mudanças educacionais em implantação em dois países que apresentam melhores desempenhos dos estudantes que o Brasil apontam para a importância de reformar a escola de forma a trabalhar os conteúdos com enfoque prático, interdisciplinar e empregando a metodologia de projetos construtivistas.

### 1.3 HIPÓTESES

A hipótese principal deste estudo é que trabalhando com projetos construtivistas na Educação Infantil, com conteúdos e áreas de conhecimento interrelacionados, as crianças podem construir conhecimentos com aproximação da realidade (prática) extrapolando o livro didático (teoria).

---

<sup>3</sup> "L'interdisciplinarité. Dans l'architecture du "collège 2016" les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) concentrent les critiques. Ces modules son censes, a partir de la 5<sup>a</sup> et à raison d'une à trois heures par semaine, croiser les discipline autour d'une thématique commune tout en privilégiant la pédagogie parprojet." (texto original).

Outras hipóteses são:

- Apoiada nos construtivistas como: Jean Piaget e Vygotsky; em Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Miguel Arroyo e nos criadores da Escola Progressista como John Dewey e William Kilpatrick, é possível levantar a hipótese de que a metodologia de projetos construtivistas, por defender a importância da realização de experiências dos aprendizes, é ainda pouco conhecida pelas professoras que atuam nas escolas de tempo integral da rede de ensino particular.
- A formação de uma equipe para desenvolver projetos demanda tempo e organização para que apresente resultados diferentes da metodologia tradicional.
- Mais tempo das crianças na escola demanda uma mudança metodológica que envolva a participação/experimentação dos alunos.
- A prática pedagógica de uma professora de 40 horas, na mesma escola e com a mesma turma é diferenciada da prática de uma professora com 20 horas.

#### 1.4 PROBLEMA

Pensar em formação integral na Educação Infantil em escola de tempo integral significa ter um olhar atento para a construção do conhecimento e das relações pedagógicas possíveis em diferentes tempos e espaços. Olhar para o desenvolvimento integral do sujeito requer ampliar suas possibilidades de se relacionar com o meio e com o objeto de estudo. É a partir da interação que o sujeito constrói seu próprio conhecimento e, nesta relação, professor e alunos são participantes e construtores ativos.

Aprender não é repetir, mas construir conhecimento. Professor e alunos, quando interagem, elaboram conhecimentos, aprendem e se enriquecem mutuamente em saberes, como afirmam Coll e Solé (2009, p. 19): “A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade.” O resultado desta interação é a construção do conhecimento de forma ativa e repleta de significados.

Na concepção construtivista de educação, os alunos são ativos e elaboram seus próprios conhecimentos, ampliando sua competência (o que são capazes de fazer, de pensar e de compreender) para, assim, seguirem aprendendo e construindo novas relações.

O modelo de educação tradicional está superado, pois os anos se passaram, a escola mudou e sabe-se que as crianças não aprendem por meio de aulas expositivas. Para que a aprendizagem aconteça, o papel do professor construtivista é propor situações de interação, ser mediador na relação entre sujeito e objeto, instigar com perguntas e oportunizar às crianças experiências em situações concretas.

Considerando a necessidade de ofertar experiências, a exploração do tempo e do espaço escolar e a interação entre os aprendizes de 3 a 4 anos de idade de turmas de tempo integral, constatou-se a necessidade de realização de um planejamento integrado entre as professoras da Educação Infantil de forma a valorizar a construção do conhecimento na perspectiva da teoria construtivista que tem como problema de pesquisa a seguinte indagação:

Quais resultados educativos uma experiência com projetos construtivistas pode apresentar com crianças de 3 a 4 anos da Educação Infantil em tempo integral?

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo geral

Avaliar a aprendizagem de alunos de 3 a 4 anos na participação de um projeto construtivista em escola de tempo integral na Educação Infantil.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Elaborar e executar um projeto construtivista interdisciplinar em parceria com as professoras da Educação Infantil.
- Planejar, com as professoras regentes, as ações semanais para a execução do projeto avaliando os resultados e realimentando a execução das próximas etapas.
- Acompanhar, nas salas de aula, a aplicação semanal do projeto com as professoras.
- Avaliar as aprendizagens dos participantes em uma perspectiva construtivista.
- Analisar os resultados do projeto em relação às práticas docentes.

- Analisar a importância da Educação Integral em tempo integral para promover a superação do ensino fragmentado.

## 2 SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

### 2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

#### 2.1.1 Anísio Teixeira, importante teórico da Educação Integral

Aprender não significa somente fixar na memória, nem dar expressão verbal e própria ao que se fixou na memória. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido. (TEIXEIRA, 1968, p. 60).

As produções de Anísio Teixeira (1900-1971) trazem importante contribuição para contextualizar a história da educação integral no Brasil, tema de estudo do pesquisador desde 1920, época em que já se preocupava com a formação integral do sujeito e acreditava que a escola só daria conta dessa demanda com um ensino em tempo ampliado.

O precursor dos estudos sobre educação integral é destacado por Eboli (1971, p. 14): "Neste modo de ensino, a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, seus objetivos."

Nos anos 30 do século XX, ao retornar ao Brasil, após estudar com John Dewey nos Estados Unidos, Anísio Teixeira participou do Movimento da Escola Nova que incorporava uma reação contrária à escola tradicional. Movimento esse que, no panorama internacional, França e Estados Unidos, principalmente, se iniciara no final do século XIX e início do XX. Junto com outros 25 educadores brasileiros escreveram o documento "A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo", em 1932, que ficou mais conhecido como o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

As ideias de Dewey (1859-1952) fundamentavam a proposta da Escola Nova com base na valorização da reflexão e do pensamento. Dewey (1959) era enfático ao afirmar que

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito. (DEWEY, 1959, p. 167).

Além do pensamento exposto acima, o Manifesto dos Pioneiros defendia, conforme aponta Branco (2015), algumas ideias como: a criança é o centro da escola; os programas de ensino devem atender aos interesses e necessidades dos aprendizes; a escola deve ser viva e contextualizada; o ensino deveria ser público, gratuito, laico e obrigatório; o ensino deveria ter fundamentação científica: da Psicologia, da Biologia e da Sociologia; o currículo escolar deveria ser mais amplo e ofertar: artes, esportes, cultura e preparação para o trabalho; a ampliação do tempo escolar para comportar a realização de experiências no âmbito escolar. Anísio Teixeira sempre defendeu que a escola deveria educar, formar homens livres e ensinar a viver com mais inteligência e tolerância.

Ensinar e aprender para Dewey (1959), deveria acontecer de forma reflexiva e o desenvolvimento da prática reflexiva só poderia ocorrer a partir da necessidade de solução de um problema por meio da experiência.

Maurício (2009) informa que Anísio Teixeira, instigado pelas ideias de seu professor John Dewey, idealizou uma concepção de educação integral que englobava além da extensão do tempo escolar diário, o reconhecimento da pessoa como um todo e não como um ser fragmentado entre corpo e intelecto. Esta integralidade é construída por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias nas quais a criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, conjuntamente, sem hierarquia, para proporcionar o ganho em múltiplos aspectos do desenvolvimento.

Mais recentemente, Moll (2012) acrescenta que:

Para educar integralmente torna-se fundamental perceber a cidade como espaço pedagógico, no qual os educandos podem utilizar seus territórios formais (creches, escolas e universidades) e informais (praças, museus, igrejas e clubes) como mediadores das aprendizagens. (MOLL, 2012, p. 133).

Um programa contemporâneo de educação integral, no século XXI, deve levar em conta o que Anísio Teixeira valorizava já em 1957:

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. (TEIXEIRA, 1957, p. 50).

É preciso trazer a escola para a vida da criança e que sua vida aconteça dentro da escola, como afirmava John Dewey. Que seja um lugar com ricas experiências de vida para educar a criança aqui e agora. A escola hoje é uma escola cheia de conteúdos e sem muito incentivo à leitura, escrita e desenvolvimento do pensamento, o que faz com que as crianças decodifiquem, mas sem interpretação profunda das ideias do texto e realidade em que vivem.

O ideal é que a escola integral, que atende as crianças por no mínimo 7 horas diárias, tenha as aulas, práticas e oficinas intercaladas, para que não se corra o risco dos conteúdos ficarem desconexos e que os aprendizes vejam o período contrário ao regular como a “escola legal” e o período das aulas como a “escola chata”. As práticas, com a proposta de relacionar os conteúdos e valorizar o que as crianças gostam e querem fazer, vão além da sala de aula, aproveitam outros espaços da escola e também espaços públicos.

Aprender é um modo de agir. Significa a aquisição de uma nova habilidade. Aprende-se quando há assimilação de um conceito ou conteúdo que, chegado o momento oportuno, é possível colocá-lo em prática, isto é: agir de acordo com o aprendido. Não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção. O ato de aprender depende de uma situação real de experiência e de um ambiente eficaz. (TEIXEIRA, 1968, p. 43).

Quando o professor cria um sentido e propõe a prática do conhecimento, sem que este seja apenas um motivo para o que ele quer ou precisa ensinar, valoriza a aprendizagem dos discentes.

### 2.1.2 Principais obras de Anísio Teixeira

O educador Anísio Teixeira escreveu muitas obras nas quais destaca suas críticas ao ensino vigente nas décadas iniciais do século XX, bem como suas ideias sobre como deveria ser a nova educação brasileira. Entre elas destacam-se algumas mais importantes para o tema da educação integral.

Em seu livro *Pequena Introdução à Filosofia* (1934), Anísio Teixeira dizia ser necessária uma reforma das escolas, afirmando a importância do educador tomar consciência que a educação deveria ser outra. Optou por falar em escola progressiva, ao invés de escola nova, pois o primeiro termo tinha relação com progresso e a escola progressiva se destinava a ser a escola de uma civilização em mudança permanente. “Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como ponto de apoio para sua projeção.” (TEIXEIRA, 1968, p. 27).

Ainda se referindo à mudança constante e permanente na escola, o autor apresentou duas questões que alteram o conceito da escola tradicional: a necessidade de preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas e a importância da escola não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível. O homem só passará da velha atitude de submissão, medo e desconfiança para uma atitude de segurança, otimismo e coragem diante da vida quando a educação atingir os objetivos citados acima. A escola progressiva deve preparar esse novo homem, independente, autônomo e responsável, que sabe que pode mudar as coisas e que deve mudá-las. Isto será possível se a escola propuser situações objetivas de enfrentamento das situações de submissão, medo e desconfiança, por exemplo.

O autor ressaltava que, para melhoria da educação, não era preciso inventar uma nova estrutura de escola, era necessário que a formação do professor melhorasse para que fosse capaz de qualificar o currículo escolar e, conseqüentemente, sua atuação enquanto educador. A formação de professores também pode ser modificada pela condição de oferecer ricas experiências para sua progressiva e permanente mudança. Mudanças que só acontecerão se “forem assumidas por agentes realmente envolvidos com a educação e dispostos a assumirem uma vontade de mudança de atitude.” (BOURDIEU, 2001, p. 81).

Em “A pedagogia de amanhã”, capítulo final do livro “Pedagogia”, Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2013) ressaltam as mudanças na profissionalização das formações ocorridas a partir de 1980, resultando em expansão das universidades, explicando que

Nos últimos 25 anos, todos os trabalhos de pesquisa, tanto europeus quanto norte-americanos (...) insistem sobre os mesmos elementos que podem ser considerados como as ideias que devem orientar as reformas da educação: 1) realçar seu nível cultural, integrando-a na universidade; 2) enriquecer seus conteúdos pela incorporação dos resultados da pesquisa, em particular, na psicologia, pedagogia e didática; 3) reservar um maior espaço para a formação prática e estreitar seus vínculos com os outros componentes dos programas; 4) avaliar não mais unicamente os conhecimentos dos estudantes, mas sobretudo sua competência em aplicá-los no ensino; e, enfim, 5) valorizar uma visão reflexiva do ensino que venha a culminar em práticas inovadoras a serviço da aprendizagem dos alunos. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 432-433).

Destacam que, se esses elementos fossem implementados de maneira eficaz, conduziriam “(...) à formação de novas gerações de docentes mais profissionalizados, dispendo de conhecimentos científicos e de competências práticas já comprovadas para exercer seu ofício (...) por uma ética baseada na qualidade da aprendizagem dos alunos.” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 433). Complementam afirmando que

(...) a história das últimas décadas mostra que esse movimento de profissionalização está longe de sua conclusão e que sua implementação suscita um grande número de resistências, inclusive entre os docentes: seu desenvolvimento constituirá, sem dúvida nenhuma, uma linha de tensão nos próximos decênios. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 433).

Especificamente quando se trata da questão da formação do professor de Educação Infantil, para Gonçalves (2009) as diferentes instituições formadoras têm-se dedicado ao tema “produzindo experiências e conhecimentos sobre o assunto, configurando uma nova forma de compreender e atuar na educação, tendo como questão estratégica a profissionalização dos professores de Educação Infantil.” (GONÇALVES, 2009, p. 144), ressaltando que

(...) apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância (não apenas no Brasil) entre o conhecimento e a atuação da maioria dos educadores de Educação Infantil e as novas concepções de trabalho educacional. Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente. As mudanças exigem, entre outros aspectos, que os educadores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta para a formação das crianças. (GONÇALVES, 2009, p. 144).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 em seu artigo 61, ao tratar da formação dos professores, destaca que toda ação pedagógica precisa ser fundamentada em referenciais teóricos e práticos da seguinte forma:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 20).

Gonçalves (2009) destaca a clareza perseguida pela Lei e declara um princípio aparentemente óbvio: "(...) a formação dos profissionais da educação, dos professores, deve atender também aos objetivos da educação básica." (GONÇALVES, 2009, p. 145).

Arroyo (1999) também expõe sua opinião a cerca do preparo dos professores que tem se restringido a muitas sessões de formação teórica e poucas realizações práticas, esquecido de que as práticas também servem de formação quando se reflete sobre seus resultados, dizendo que

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a ideia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. Ninguém ouse dirigir carro nesse trânsito urbano maluco sem antes aprender as leis de trânsito, treinar-se em longas horas de autoescola, passar na prova e obter carteira de habilitação. Essa semelhança está tão internalizada em nosso pensamento pedagógico que passamos meses e anos requalificando, gastamos tempo, dinheiro e energias treinando para a intervenção sempre adiada por falta de preparo adequado. (ARROYO, 1999, p. 146).

Estas também eram as inquietações de Anísio Teixeira com relação à formação dos professores, em meados do século XX, quando afirmava que o que garantirá a qualidade da escola é o estudo do professor, um piso salarial digno, seu tempo de permanência na escola e o estudo do planejamento, com avaliação do que foi bom, para que possa melhorar. Infelizmente ainda não temos uma formação adequada de professores nos moldes prescritos por Anísio Teixeira e pelos autores contemporâneos que apontam pontos de tensão na formação dos professores.

Sua obra "Educação não é privilégio" foi produzida a partir de Conferência, realizada em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Anísio, que era educador e filósofo, não ficava somente no plano teórico intelectual, ele fazia educação. Essa obra, que não é assunto de lei, mas da experiência e da ciência, caracterizou-se como um momento em que o pesquisador realizou uma reflexão sobre a prática educacional para o ensino básico.

Falou da escola antiga, que era indiferente às necessidades comuns dos homens, e também da escola moderna, que deveria ensinar o aluno a ter um pensamento reflexivo e a viver inteligentemente, participando ativamente da sociedade.

Fez uma crítica à escola brasileira, que tinha períodos curtos de aulas, com pobres livros e exames para que os alunos reproduzam o que o "lente" (professor) ensina. Os alunos devem ouvir, "aprender" e reproduzir. O "lente" poderia ser qualquer pessoa que soubesse mais ou menos ler e escrever.

Na obra "Educação é um direito", que é a outra face do livro "Educação não é privilégio", Anísio Teixeira pregou a municipalização do ensino. Nas Escolas Parque que fundou, as crianças passavam o dia todo, inclusive com cuidados de médicos e dentista, tendo suas necessidades atendidas em todos os aspectos. Defendia uma escola para todos, não só por classes.

O autor defendia a escola laica, ideia de que o governo assumisse a educação, não contra a religião, mas para que todos tivessem acesso à escola, à educação pública. Boa parte do que está nessa obra de Anísio Teixeira só foi aparecer na Constituição Brasileira de 1988.

A nomenclatura já diz, é a escola básica que dará a base para a formação do aluno. Teixeira (1957) é contra a fragmentação dos saberes, valoriza a prática e a escola de tempo integral ao realizar a seguinte afirmação:

Por isso não pode ser uma escola de tempo parcial, nem somente uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação de trabalho, de formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA, 1957, p. 49-50).

Anísio Teixeira pregava um acesso à escola com garantia de qualidade do ensino e que a instituição servisse ao interesse do indivíduo, educando-o para o social, com desenvolvimento integral para formação de um cidadão. O direito de acesso à escola, a que o autor se referia, só foi garantido às crianças brasileiras no final dos anos 90 do século XX, conforme mostram as bases legais.

## 2.2 BASES LEGAIS

### 2.2.1 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sobre Educação Integral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso, cita que “(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.<sup>4</sup>

Atendendo ao disposto no Plano Nacional de Educação para a década de 2014/2023 as Diretrizes Curriculares (2009) estabelecem que na próxima década, 25% das escolas deverão ofertar ensino em tempo integral. Essa é uma defesa da escola e um direito do aluno. Ressaltam a nova concepção da educação e da educação integral:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (...) É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam

---

<sup>4</sup> Série Mais Educação – Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (2009).

com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2009, p. 18).

Essa concepção adotada pela legislação escolar coloca a escola do século XXI para além do que a escola tradicional concebeu como sendo sua responsabilidade e que ainda está muito presente nas práticas e metodologias empregadas pelas escolas brasileiras.

Para garantir um padrão de qualidade na educação brasileira o documento legal destaca ser importante aumentar a carga horária dos professores, quando diz que:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, 2009, p. 23).

É importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no Art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Dessa forma, reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a LDB admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. De acordo com Guará (2006), essas indicações legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do Sistema Público de Ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações

nascidas, em geral, por iniciativa da própria comunidade e que trabalham na interface educação e proteção social.

Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil.

O PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. Vale destacar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. O Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social.

Com essa visão, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” (Art. 5º).<sup>5</sup>

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XXI

Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais. (Anísio Teixeira).

---

<sup>5</sup> Série Mais Educação – Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (2009).

Aprender é um modo de agir e significa a aquisição de uma nova habilidade. As pessoas aprendem quando assimilam algo de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabem agir de acordo com o aprendido. Era o que afirmava Anísio Teixeira em meados do século XX e apontava a importância da escola se conscientizar sobre seu papel na formação dos alunos.

(...) a criança se educa vivendo. Mas hoje, a vida de família já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo; por outro lado, essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem ser conscientes de sua ação educativa. (TEIXEIRA, 1968, p. 38-39).

Para o autor, não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção. O ato de aprender depende de uma situação real de experiência e de um ambiente eficaz, o que é confirmado por Abdalla e Mota (2009) destacando a importância da experiência baseada em Dewey ao afirmar que:

Dentro da filosofia de Dewey (1952, 1979), o conceito de experiência tem um grande valor, pois o autor defende a importância de se aprender por experiências e não somente por livros e professores. (...) O desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas. Isso significa que a educação se funda na experiência, e a experiência educativa é concebida como um processo social, em que o professor deixa de ser visto como um ditador, para se fazer orientador das atividades do grupo. (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 155).

Em suas obras, Teixeira destaca que nada substitui o mundo real. A escola cria mercadinho, brinca de feira, mas não leva o aluno para fora da escola. A vida não está na escola e a escola não é um lugar de vida. O papel da escola é trabalhar a relação e aplicabilidade dos conteúdos. Hoje, a escola dá as mesmas informações que os alunos podem ter acessando a internet, lendo jornais ou revistas; dá o conteúdo em forma de informação. Com a grande quantidade de conteúdos, impede as crianças de viverem, brincarem e experimentarem.

Liblik e outros autores (2011) afirmam que o aprendizado efetivo seria possível se a escola ofertasse atividades em um espaço ampliado que fizesse parte da vida, refletindo sobre

(...) o quanto seria bom se as crianças, professores e pais pudessem entender a escola (tomada como ambiente educacional) como um espaço não limitado às quatro paredes de uma sala de aula, mas sim como um lugar onde vivemos e convivemos; um espaço ampliado onde podemos aprender e construir a nossa sociedade, agregando a ela aspectos da cultura particular de nosso povo (...).” (LIBLIK et al, 2011, p. 18).

Bardi (1951) afirma que a escola é “(...) um lugar onde se ensina a ler e a escrever, onde se aprende a consultar o relógio e a contar o tempo.” E acrescenta que ela é mais do que isso, é um espaço de convivência e relacionamento com diferentes agentes educacionais, adultos e outras crianças, onde é possível o entendimento da vida em sociedade, pois as crianças estão presentes neste ambiente e de forma consciente, atuam, aprendem e descobrem como brincar, compartilhar e conviver.

Maurício (2009) acrescenta que se a escola é de tempo integral assume a responsabilidade de diversificar as propostas de forma interdisciplinar, utilizando-se de diferentes linguagens para o desenvolvimento integral do sujeito, destacando que:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Uma educação integral valoriza os diferentes aprendizados, tempos, espaços e pessoas. Acontece em um ambiente com vida e feliz, porque a criança quando tem suas necessidades atendidas é alegre, curiosa, tem movimento, tem prazer no brincar, nas descobertas.

Moll (2008) destaca que a educação integral precisa reinventar a prática educativa afirmando que a discussão sobre a temática ganha corpo nas possibilidades “(...) de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos”. (MOLL, 2008, p. 13).

Embora a escola, na concepção de contextos educacionais, seja o espaço da educação formal, Snyders (1993,) defende que, assim como outros educadores e

atores da sociedade, a “escola deveria ser um local de alegria para os alunos e também para os professores”. (SNYDERS, 1993, p. 21)

O pensamento de preocupação para que a escola seja um local de prazer também é compartilhado por Bardi (1951, p. 27), quando afirma que “(...) as crianças pensam na escola como um lugar no qual não é permitido se divertir. Temos que tornar a escola um prazer real para as crianças”.

Muitas delas não gostam da escola, não apreciam estar no contexto e ambiente escolar. Fosnot (1996, p. 293) se questiona sobre como os professores encaram o processo de ensinar. “Parte ator, parte vendedor.”. Se existe uma matéria que têm que transmitir às crianças, é preciso que lhes vendam entusiasmo de aprender, pois a maioria das crianças não deseja estar na escola:

Temos que lhes vender este corpo de conhecimentos, mas se não o apresentamos bem e se não formos bons atores, eles não vão o comprar... Sabe, o que eu quero dizer é que é fácil chegar às crianças com espírito escolástico, só que, numa sala de com 30 alunos, quantos deles é que o tem? Três? Quatro? Não conseguimos chegar a 100% deles e quem pensar que isso é possível vive num mundo de fantasia. (FOSNOT, 1996, p. 293).

Titton e Pacheco (2015) também discorrem sobre a valorização da alegria na escola quando afirmam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas pesquisadas em seu trabalho “Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral”

(...) remete à valorização da alegria, na perspectiva de Educação Integral, dentre outros valores, que apontam uma atmosfera facilitadora de convivência e de aprendizagem. Atributos tais como: escola segura, lugar de alegria, de diversão, de experiências culturais e artísticas e local de amizade concorreram com o ensinar e o aprender bem a leitura e matemática e com as vivências prazerosas em torno da informática. Tais atributos aparecem como argumentos que podem justificar a competência da escola que ensina e propõe vivências de aprendizagem para a vida toda. (TITTON; PACHECO, 2015, p. 102).

A escola não precisa ser “pesada”, disse Freire (2000), mas uma escola geradora de alegria ao mesmo tempo em que é dedicada ao ensino. “Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente ela é.” O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, “(...) a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes.

Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.” (FREIRE, 2000, p. 35).

Muito já se discutiu sobre o distanciamento entre a escola e o modo de vida de quem nela estuda. Por esse ângulo é possível concordar com Leite (2010) quando considera que “(...) o debate da educação integral ganha sentido nas possibilidades de reinvenção da prática educativa escolar de modo a proporcionar o reencontro da escola com a vida.” (LEITE et al, 2010, p. 45).

Tempo e qualidade são fatores primordiais para que aconteça esse reencontro, pois uma formação integral não acontece em uma escola com menos de 4 horas de efetivo trabalho pedagógico por dia, conforme ressalta Moll (2009):

(...) entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2009, p. 28).

Trata-se de expandir ao máximo as oportunidades de aprendizado das crianças, a partir de seus interesses, valorizando suas potencialidades, para que sejam elaborados conhecimentos com maior integralidade possível. Nesse contexto, o papel do professor é despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos.

Sobre o papel do professor problematizador, inerente à proposta de educação integral, Paulo Freire (2011), apud Ponce; Neta (2013), “(...) não aceita uma prática educativa que negue ou subestime o ‘saber de experiência feito’, a leitura de mundo com que os educandos chegam à escola, mas também não admite que se fique girando em torno do senso comum, comodamente sem avançar”. (PONCE; NETA, 2013, não paginado).

Nessa perspectiva, o papel do educador problematizador que trabalha para que os alunos se apropriem dos significados dos objetos de estudo, segundo Ponce e Neta (2013), é o de

(...) proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa (opinião) pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos (entendimento). O ato de ensinar requer uma permeabilidade do discurso do professor, para que os educandos se reconheçam e se apropriem dos significados daquilo que está sendo estudado. (PONCE; NETA, 2013, não paginado).

Problematizados, os educandos se sentem desafiados a refletir sobre as pessoas em relação com o mundo. Compreendem que não estão isolados do mundo, soltos, desligados, mas conectados. Nas relações entre as pessoas e o mundo “consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa.” (FREIRE, 2005, p. 81).

Em situações reais de aprendizagem, a educação integral possibilita ao aluno uma postura crítica e inteligente, com domínio não somente da teoria, mas também das questões práticas, em crescente desenvolvimento das múltiplas dimensões: cognitiva, física, moral, ética, estética e social.

Para que aconteça o desenvolvimento integral, segundo Arroyo (2012), é preciso superar a fragmentação do conhecimento e, numa visão holística, que contrapõe a visão reducionista, reconectar aluno, professor, mente e corpo. O autor (2012, p. 36), afirma que “(...) a consolidação de uma educação integral de qualidade passa pelo crivo da mudança do olhar preconceituoso em relação aos alunos e pela garantia de tempos e espaços dignos para aprender e viver.”

Explica que a relação humana depende de um projeto de educação integral que articule “(...) o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.” (ARROYO, 2012, p. 44).

Uma educação que se pretende integral proporciona à criança não somente tempo ampliado na escola, mas um tempo rico em experiência, interação e vivência com garantia ao aprendizado nas múltiplas áreas de conhecimento. A educação integral para Moll (2009), deve reconhecer a necessidade de tempo ampliado e qualificação do tempo escolar, “(...) superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.” (MOLL, 2009, p. 13).

A autora relata como é a organização de uma escola que pensa e propõe educação integral, afirmando que a instituição

(...) precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento. Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. (MOLL, 2008, p. 15).

Esta proposta possibilita o aprendizado real, efetivo e conectado, pois integral é o conhecimento que integra, complementa, relaciona conhecimentos de vida. Anísio Teixeira (1934) dizia: “Assim é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver.” Dessa forma há aprendizado. Quando os alunos não aprendem, muitas vezes é porque não há este olhar integrador e o problema é que o professor culpa os alunos por não aprenderem, mas talvez seja dificuldade em atingi-los. O professor continua pensando que ensina, mas ensinar é possibilitar a construção do conhecimento que leva o outro a modificar sua forma de pensar e de agir.

## 2.4 O CONSTRUTIVISMO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves).

Durante todo o século XX a concepção de educação reinante era de que a escola tinha a função de transmitir o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores às novas. Essa concepção determinou a estrutura escolar, a arquitetura e o mobiliário das escolas, a divisão das aulas em tempos (hora aula), os métodos de ensino baseados na cópia, na exposição dos conteúdos pelos professores e na

decoreba por parte dos alunos, que dessa forma devolviam ao professor as informações que ele expôs na aula, como demonstração de aprendizagem.

Os alunos, em sala, dispostos em carteiras enfileiradas, a postura do professor como detentor do saber, a falta de liberdade para falar e o não incentivo à expressão dos alunos, que deveriam erguer o dedo para poder falar ou perguntar, são situações vistas na escola tradicional.

Neste contexto, propõe-se o estudo do Construtivismo como forma de superar a visão compartimentada de educação e exploração de vivências e experiências para que as crianças construam o conhecimento a partir da realidade em que vivem, com os instrumentos e possibilidades que lhes são ofertadas, com as descobertas que realizam, em interação com o meio e com outros indivíduos.

Desde o final do século XX o Construtivismo foi inserido nos projetos político pedagógicos, em algumas salas de aula e existe como uma teoria pedagógica. Como teoria, ainda é recente e é necessário bem mais tempo para que se tenha segurança nas afirmações de sua sistematização, por isto, como teoria extremamente importante na educação atual é muito complexo contextualizar sobre o Construtivismo e relatar toda uma ciência pedagógica em poucas páginas.

Mas há unanimidade em um aspecto, conforme apontam Niemann e Brandoli (2012), o Construtivismo tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) e ganhou divulgação em meados do século XX, a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço, que desenvolveu seus estudos e percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que vive.

Como salientam as mesmas autoras, é inegável o compromisso e contribuições de Piaget para a educação. Os resultados de suas pesquisas têm grandes implicações pedagógicas sobre o desenvolvimento das crianças. Entretanto, não se pode afirmar que Piaget foi o criador do Construtivismo porque antes dele, outros pesquisadores empregaram essas concepções que foram mais pesquisadas e consolidadas por ele. Portanto o Construtivismo não é uma teoria pedagógica, mas sim Psicológica que estuda os processos de desenvolvimento da inteligência.

Os estudos de Piaget ganharam muita divulgação com os trabalhos de sua aluna e colaboradora Emília Ferreiro que se dedicou a estudar o processo de

alfabetização infantil utilizando o Construtivismo como sua teoria de base, conforme destacam Niemann e Brandoli (2012):

Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. (NIEMANN; BRANDOLI, 2012, p. 5).

Há vertentes diferentes dentro do entendimento do que seja o Construtivismo. Delval (2000) afirma que o foco da teoria é a relação entre o sujeito e o meio e esta interação é a responsável por transformações no sujeito, quando age sobre a realidade. É o que prometem muitas escolas e, por esta razão afirma que “(...) hoje todos são construtivistas”. Nesta perspectiva, as instituições afirmam formar sujeitos críticos e autônomos, capazes de fazer escolhas e tomar decisões de forma competente.

Outros autores, como Sanches e Mahfoud (2010) destacam que provavelmente este discurso do construtivismo se deve ao fato de que no campo educacional, “a teoria construtivista foi muitas vezes transformada em métodos pedagógicos, a partir da escolha de partes ou conceitos da teoria a serem tomados para aplicação em determinados aspectos da aprendizagem escolar”. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 18).

Interessante citar outras considerações sobre a definição do Construtivismo para ampliar o estudo a cerca do assunto. Custódio e outros autores consideram que “(...) existem vários significados diferentes para o termo Construtivismo, mesmo com o mesmo princípio de construção do conhecimento tem variedade de entendimentos, o que gera algumas controvérsias para os interpretadores do tema”. (CUSTÓDIO, et al, 2011, p. 15).

Há outra designação do Construtivismo atualmente como sendo: “um conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados”. (SANCHIS; MAHAFUD, 2010, p. 18). Por esta abrangência, a prática do Construtivismo orienta ações metodológicas para a sala de aula com o objetivo de propor uma atitude escolar reflexiva.

Para Fosnot (1996, p. 9), “O Construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o ‘conhecer’

como do modo como ‘se chega a conhecer’. Baseada na psicologia, na filosofia e na antropologia, esta teoria descreve o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente.”

É bom que se diga que o Construtivismo não se aplica apenas à Educação Infantil, talvez pelas teorias iniciais tenha se confundido, mas somente por falta de registros teóricos. Becker (1994) discorre sobre sua profundidade e importância da interação com o meio para construção do conhecimento quando afirma que

O Construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Assim, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimento, que insiste em ensinar algo já pronto através de inúmeras repetições como forma de aprendizagem. Na concepção construtivista a educação é concebida como um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído. (BECKER, 1994, p. 89).

A prioridade é formar o raciocínio e o senso crítico o que não quer dizer que se dispense o conhecimento técnico, até porque para raciocinar é necessário ter conhecimento, assim como para criticar. O que a teoria construtivista faz é estimular a busca do conhecimento, sem cansar com textos prontos e decorados.

Isto implica ceder atenção maior ao aluno, já que cada um tem seu jeito particular de aprendizado, mas não se quer aqui que o professor centralize atenção em um aluno somente, o que se torna impraticável, com o número elevado de alunos por sala, mas sempre é possível dar mais atenção no caso de se formar grupos ou outras técnicas que envolvam o aluno e lhe passe o seu papel no processo de aprendizagem. Niemann e Brandoli (2012) falam sobre a participação da criança no processo de construção do conhecimento, destacando que

O Construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. Noções como proporção, quantidade, causalidade, volume e outras, surgem da própria interação da criança com o meio em que vive. Vão sendo formados esquemas que lhe permitem agir sobre a realidade de um modo muito mais complexo do que podia fazer com seus reflexos iniciais, e sua conduta vai enriquecendo-se constantemente. Assim, constrói um mundo de objetos e de pessoas onde

começa a ser capaz de fazer antecipações sobre o que irá acontecer. (NIEMANN; BRANDOLI, 2012, p. 7).

Neste sentido, admite-se o erro porque serve para que o aluno tenha oportunidade de refazer, repetir a lição. Repetindo, reelabora, fixa o conhecimento, sem padrões rígidos pré-fixados como única opção de aprendizado como é o método de ensino por apostilas quando este é a única e obrigatória forma de aula que leva a decorar o conteúdo mecanicamente.

Os estudos sobre o Construtivismo mostram que para acontecer a aprendizagem é necessário um processo de construção do conhecimento e não mera reprodução de saberes de forma acumulativa, como se concebia no ensino tradicional.

Contudo, levando-se em conta esta compreensão, não se quer aqui dizer que estão descartadas aulas por apostila, mas sim a forma mecânica de conduzir as lições descritas nela. Há como aprender deste modo, caso contrário, os professores não adotariam mais o recurso das aulas teóricas. O que não se quer, pelo Construtivismo, é que esta seja a única opção.

Com base na teoria construtivista, o professor organiza o trabalho didático-pedagógico com o objetivo de que o aluno gerencie seu próprio aprendizado. O professor é mediador deste aprendizado. Isto requer uma atualização constante dos professores para ganhar confiança dos alunos sem lhes impor o conteúdo, mas trabalhando de forma a incentivar os alunos a descobrir as fontes de conhecimento e raciocinar sobre elas.

Piaget sempre insistiu que o indivíduo forma o seu conjunto de saberes e a educação deveria não tolher, mas estimular a busca particular do aprendizado. Para ele, "(...) o principal objetivo da educação é criar indivíduos capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram." (PIAGET, 1979, p. 53).

O pensamento de Piaget foi muito bem traduzido por Martins e Duarte (2010), quando citam que

A teoria do conhecimento de Jean Piaget sustenta-se na tese de que o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja: cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia denominada construtivismo. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 56).

O conhecimento é construído de forma individual e o saber não é algo que está concluído, mas em constante formulação. O aprendiz é capaz de elaborar conhecimentos numa perspectiva que supera o ato mecânico de decorar e devolver ao professor o que recebeu pronto.

Talvez por isso a necessidade do professor repensar a cerca do que deve propiciar que os alunos construam e o que deve ensinar e instruir. As crianças aprendem, muito cedo, que bola é bola, que cadeira é cadeira, por exemplo, porque têm acesso ao conhecimento destes objetos como algo disponível a elas. Moretto (2011) explica que este é um conhecimento objetivo:

Uma árvore é uma árvore porque as experiências do observador mostraram um conjunto de características por ele selecionadas empiricamente e que constituem os elementos que o sujeito atribuiu ao objeto de conhecimento que ele construiu: a árvore. (MORETTO, 2001, p. 46-47).

Os conhecimentos, os objetos de conhecimento e a realidade são construídos pelos sujeitos por meio da linguagem. Ao observar a bola, a cadeira ou a árvore, por exemplo, quando descreve a natureza e os objetos como eles são, o sujeito aprende o que é bola, cadeira ou árvore. Nesse sentido, para Moretto (2001, p. 47), “(...) o conhecimento científico é distinto dos outros porque é um conhecimento objetivo”, descreve os objetos como são de fato, o que independe do que espera o observador.

Os conhecimentos objetivos são, dessa forma, ensinados e estão disponíveis no universo simbólico. O adulto ou o professor instruem a criança quando nomeiam os objetos e apresentam seus significados. Antes, porém, “(...) o conhecimento diz respeito à classificação e à organização de um mundo construído por nossa experiência” (MORETTO, 2001, p. 63), portanto a necessidade de deixar com que as crianças observem e manipulem os objetos visando à construção do significado.

Quando o professor trabalha com um conhecimento de objeto físico, por exemplo, estimula os alunos a agirem sobre ele, refletirem acerca do que exploraram e sobre suas reações. Quando precisa ensinar um conteúdo convencional, como explicar que *um é um*, ou porque *a letra A se chama A*, é necessário explicar às crianças e o professor o faz com segurança.

No Construtivismo há ênfase na possibilidade de deixar as crianças refletirem sobre os objetos, estabelecendo relações sobre os mesmos. Isto requer que o

professor utilize muito conhecimento pessoal e empenho, já que fugirá aos métodos pré-dispostos e não terá uma direção contínua na sua aula, pois os encaminhamentos e a sequência didática dependem do desenvolvimento dos alunos.

Fica em evidência a necessidade de o aluno assumir a responsabilidade de construir seu próprio conhecimento. Para que esta construção ocorra, é necessário que o professor se adapte à metodologia que seja mais proveitosa ao aluno, ultrapassando o método tradicional de ensino onde é lhe dado o status de detentor do conhecimento.

O Construtivismo é uma teoria da aprendizagem e a aprendizagem só acontece se houver desenvolvimento. O indivíduo se desenvolve e, dessa forma, aprende sobre o mundo e sobre si mesmo. Maturação, manipulação (experiência ativa), interação e equilíbrio são os fatores apontados por Piaget em meados do século XX que colaboram para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano:

1. Maturação é um fator biológico (interno). São as condições biológicas / genéticas próprias de cada sujeito.
2. Manipulação é um fator externo, proveniente do meio, do contexto (experimentação e exercícios com os objetos). A experimentação, a manipulação e o exercício com o objeto variam de acordo com as possibilidades contextuais de cada indivíduo. Para manipular, experimentar e se exercitar é preciso ter brinquedos e parceiros. Brincar com companheiros modifica o resultado da aprendizagem. A experiência, a quantidade da manipulação e o tempo de exercício com o objeto são determinados pela necessidade do sujeito.
3. As transmissões (mediação) e as interações sociais são também fatores externos. Vygotsky aproveita esse fator apontado por Piaget e o desenvolve, destacando a importância do papel do mediador (professor ou adulto) nessa interação, bem como o papel do companheiro que sabe mais. Já Piaget considera que a interação com qualquer companheiro altera a aprendizagem de ambos.
4. Equilíbrio é um fator interno que organiza os demais fatores. É responsável pelas diferenças de tempo, ritmo e qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem. Precisa de tempo para agir e atua de modo diferente em cada indivíduo. É o fator diferenciador do desenvolvimento e das aprendizagens.

Piaget reconhece a influência exercida sobre o desenvolvimento por diversos fatores, tais como a maturação orgânica, o exercício dos esquemas e a experiência que o sujeito adquire interagindo com a realidade física, além da transmissão social e educativa. Entretanto, atribui um papel central ao fator de equilibração, como processo de construção interna, mas não hereditária, ao qual estão subordinados todos os outros fatores. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 346).

É o processo de equilibração que constitui o fator determinante do desenvolvimento, para Piaget. Este fator se baseia na contínua alternância “(...) entre assimilação e acomodação<sup>6</sup>, interações e construções que geram uma modificação gradual das estruturas da ação e do pensamento” (LEGENDRE, 2013, p. 346), permitindo ao sujeito se adaptar à realidade, ao conhecimento e realizar novas trocas com o ambiente.

A equilibração é a passagem de um estado de equilíbrio para outro, denominado equilíbrio majorante, que é uma etapa mais avançada que a anterior. Na construção do conhecimento, o indivíduo passa por inúmeros processos de equilíbrio e desequilíbrio. Essas mudanças ativas mostram o importante papel do meio e das interações e não reduzem o aprendizado somente aos fatores biológicos (maturação).

Além dos quatro fatores abordados, Piaget (1940) afirmou que o motor de todo o desenvolvimento é a afetividade. Para ele, a afetividade é o que leva as pessoas a se interessarem por aprender. Este era um fator já observado há mais de 2.000 anos por Platão, que também havia afirmado que todo aprendizado tem uma base emocional. Favorecer a afetividade é trabalhar com as motivações dos alunos e entender que o conhecimento é construção pessoal.

Outros fatores determinantes para o aprendizado, segundo Vygotsky (1896-1934), são os aspectos da estruturação e desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como a importância do meio e da interação social.

O psicólogo russo Vygotsky nasceu no mesmo ano que Piaget e, como seu contemporâneo, dedicou seus estudos com base na Psicologia do Desenvolvimento e se interessou pela compreensão do pensamento e da sua evolução. Valorizava o papel dos fatores de ordem biológica e atribuiu um papel central à experiência sociocultural da criança na formação do pensamento.

---

<sup>6</sup> “A assimilação é a incorporação de algo exterior ao organismo e implica uma modificação desse elemento externo, ou seja, a modificação do meio pela ação do organismo. Já a acomodação consiste numa modificação simultânea do próprio organismo. Ou seja, quando o organismo incorpora algo do exterior e o modifica, também modifica a si mesmo.” (DELVAL, 1997, p. 16).

Embora Vygotsky não tenha determinado estágios de desenvolvimento, afirmou que existem quatro grandes etapas para formação do comportamento, como descreve Legendre (2013):

A primeira etapa é a conduta primitiva. Depende das funções psíquicas elementares. A segunda etapa está ligada à descoberta, pela criança, de novas ferramentas, com as quais ela é posta em contato. É o caso da criança que aprende a recitar uma sequência de números sem necessariamente associá-los com objetos, ou que aprende a memorizar palavras associando-as com imagens, sem perceber a sua significação simbólica. A terceira etapa consiste na apropriação pela criança do funcionamento dessas ferramentas, no quadro de uma atividade que lhes dá sentido. A criança aprende a utilizar essas ferramentas em determinado contexto, que lhes confere uma significação particular. A quarta etapa é a da interiorização gradual dessas ferramentas (...) ocasionando uma reestruturação das formas de pensamento primitivo. (LEGENDRE, 2013, p. 370).

A criança primeiramente domina a estrutura externa de uma atividade ou conhecimento para depois construir processos internos e essa construção muitas vezes acontece por meio do auxílio de um adulto ou outra criança. Este processo é o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como sendo a distância entre o que a criança já sabe e o que ainda não consegue fazer sozinha, como resolver um problema, por exemplo. O que a criança já sabe é conhecimento real e o que pode fazer com auxílio, situa-se na zona de desenvolvimento proximal.

Fundamental, na teoria de Vygotsky, é o auxílio do adulto para que a criança tenha possibilidade de evolução e passe de um nível a outro. “Nessa perspectiva, o papel fundamental da educação é favorecer a apropriação de ferramentas culturais que terão como efeito ativar o desenvolvimento da criança e criar, ao fazer isso, novas ZDP.” (LEGENDRE, 2013, p. 374), e, com isso, acontecem novas relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

Socioconstrutivismo é o nome dado ao estudo do desenvolvimento do pensamento de Vygotsky, pois tem ênfase nas dimensões social e cultural e valoriza a elaboração e aquisição de conhecimento supondo a construção de significados e a reflexão sobre o próprio conteúdo do pensamento.

As interações sociais ocupam lugar de destaque na teoria socioconstrutivista no processo de elaboração de novos saberes, que também leva em conta o desenvolvimento do sujeito e a mediação, por isso as teorias de Piaget e Vygotsky se complementam. Ambos “(...) reconhecem a influência das aprendizagens sobre o

desenvolvimento e a necessidade de que a criança reconstitua ativamente, com a ajuda das ferramentas à sua disposição, o que lhe é trazido do exterior.” (LEGENDRE, 2013, p. 384).

Piaget e Vygotsky, autores-chave do Construtivismo, são bastante influentes na educação que tem por base a construção do conhecimento pelo sujeito em interação com o meio. Mas tais concepções não podem ser reduzidas à ideia de que no Construtivismo o aluno descobre tudo por si mesmo, que a transmissão do conhecimento é inconcebível e para que aprendam os alunos devem fazer trabalhos em equipe.

As ideias acima são extremamente redutoras, mas constantemente reproduzidas nas instituições escolares. É preciso considerar que ainda não houve uma boa estruturação de seus princípios para os profissionais da educação, sobretudo os professores. Por isso se fala que o Construtivismo é teoria nova. E, se assim o é, como esperar que os professores executem suas atividades com base nestas teorias?

A resposta complexa contempla a ideia de que o Projeto Político Pedagógico da instituição, quando bem elaborado, valoriza o contexto dos educandos e a formação continuada dos professores para ampliar as possibilidades de aprendizado.

Uma abordagem construtivista espera sempre mais do educando e do educador quando pressupõe que, se ao aluno forem ofertadas possibilidades de aquisição do conhecimento e se for instigado, poderá realizar descobertas por si mesmo e se desenvolver porque atua, executa e constrói seu saber na relação com o meio e com os indivíduos.

Para trabalhar na concepção construtivista, é necessário compreender as etapas do desenvolvimento infantil para que sejam ofertados os estímulos de acordo com a fase em que a criança se encontra que, no caso deste estudo, é o primeiro nível do pensamento pré-operatório, segundo Piaget.

#### 2.4.1 Caracterização do desenvolvimento humano no primeiro nível do pensamento pré-operatório (2 a 7 anos) segundo Piaget

Na perspectiva da aprendizagem, o desenvolvimento acontece de forma contínua, sendo resultado da experiência, do que a criança aprende e de uma

mudança em seu comportamento. Piaget é um importante teórico da aprendizagem porque seus estudos promovem a compreensão dos processos de aprendizagem escolar, por isso este trabalho enfatiza a Teoria Piagetiana.

Becker (2003) afirma que é importante que os professores conheçam a Epistemologia Genética<sup>7</sup> para entender os processos de desenvolvimento das crianças e estimulá-las, destacando que

A Epistemologia Genética piagetiana constitui-se em um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem escolar. O conhecimento dessa epistemologia, pelo menos em suas noções básicas, possibilita ao professor compreender esse processo, alinhar-se a ele (...) e até acelerá-lo. (BECKER, 2003, p. 69).

Na Educação Infantil, é importante este entendimento, assim como nas outras etapas escolares, para que sejam ofertados estímulos que as crianças sejam capazes de aprender, mas, ao mesmo tempo, sintam-se desafiadas. Por isso,

(...) é fundamental conhecer como se dá o processo de aprendizagem dos educandos. A escola, muitas vezes, ignora ou desconhece as particularidades desses sujeitos e determina uma padronização, acreditando que todos aprendem da mesma forma. Sabe-se, hoje, que cada um possui seu tempo para aprender e cabe à escola adequar-se a essa nova realidade. (WINKELER; SANTOS, 2012, p. 4).

É importante que os professores compreendam não só como as crianças aprendem, mas também como acontece o aprendizado em cada fase do desenvolvimento infantil.

A etapa posterior ao período sensório-motor é o período pré-operacional ou pré-operatório e vai dos 2 aos 7 anos, segundo a teoria de Piaget. Nesta fase a criança começa a utilizar um elemento ou objeto para se referir a outras coisas, ampliando suas possibilidades de atuação no mundo, pois "(...) já não é necessário agir diretamente sobre as coisas, podendo-se lançar mão de diversos significantes, como palavras, desenhos, gestos ou imagens." (DELVAL, 1997, p. 48).

Nesta fase, o uso da linguagem e sua ampliação, bem como a utilização de outros sistemas de representação darão início a algumas mudanças que se

---

<sup>7</sup> Epistemologia Genética é a teoria elaborada por Jean Piaget que estuda a gênese (origem) do conhecimento. Segundo Piaget, o conhecimento acontece de acordo com estruturas individuais, em decorrência da interação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos.

prolongarão até a idade adulta. Delval (1997) apresenta situações e descobertas desta fase e explica que todas essas conquistas significam que

(...) a criança adquiriu uma grande habilidade no manuseio dos objetos: sabe pegá-los, atirá-los, encaixá-los uns nos outros. Significa também que ela irá aperfeiçoar essa habilidade no decorrer da infância. Mas isso não quer dizer que seja capaz de representar essas habilidades e de explicar o que faz. (...) A criança de 2 anos se locomove perfeitamente bem dentro de casa, sabe ir de um cômodo a outro, mas levará ainda muitos anos, até depois dos 7 anos, para poder representar o que faz e explicar como é sua casa. E a criança de 7-8 anos aprendeu a fazer o percurso até a escola, mas não é capaz de explicá-lo, de desenhá-lo num papel ou de representá-lo numa maquete. (...) Em todos os casos, a ação vai à frente da explicação e da conscientização. (DELVAL, 1997, p. 48-49).

Por isso a importância das vivências, das experiências. Na etapa pré-operatória a criança é concreta: precisa manipular, olhar, pegar e sentir. Estas experiências proporcionam a elaboração do pensamento e consequente explicação de suas ações.

Entre 2 e 7 anos de idade há um crescente desenvolvimento da linguagem e a criança começa a interiorizar o meio e a representá-lo mentalmente, além de criar símbolos para representar a realidade.

Com relação às brincadeiras e atividades em grupo, a liderança não é um fator marcante e as crianças trocam constantemente colegas e pares com os quais brincam. Gostam de inventar e criar, a fantasia aparece muitas vezes durante as brincadeiras. Papalia e Feldman (2013, p. 62) explicam que “Neste estágio, a criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações desse estágio.”

A fase do pensamento pré-operatório pode ser dividida em duas etapas: dos 2 aos 4 anos e dos 5 aos 7 anos. Será dada ênfase à etapa compreendida dos 2 aos 4 anos pois este estudo foi realizado com crianças entre 3 e 4 anos de idade. A primeira etapa do pensamento pré-operatório (2 aos 4 anos), “(...) é dominada pela aquisição linguagem e por sua inserção na ação. Há uma lenta substituição da experiência pela dedução, estabelecendo-se uma subordinação das ações sensório-motoras ao trabalho realizado por intermédio da representação.” (DELVAL, 1997, p. 52).

O mesmo autor explica também o egocentrismo presente nesta fase porque a criança ainda não consegue se colocar no lugar do outro e acredita que aquilo que

está claro para ela, está claro e pode ser entendido pelas outras pessoas também. Afirma que

O pensamento pré-operatório também costuma ser chamado de pensamento 'intuitivo', porque a criança afirma sem ter provas e não é capaz de dar demonstrações ou justificações de suas crenças. A bem dizer, não é que não seja capaz de dar provas; ela nem sequer tenta, porque não sente necessidade de fazê-lo. Trata-se de uma manifestação do que se chama *egocentrismo*, a dificuldade de se colocar no lugar do outro. Se a própria crença ou afirmação é evidente, e difícil é se colocar na perspectiva do outro, não há necessidade de prova ou de justificação do que se diz, pois isso será igualmente evidente tanto para os outros como para si mesmo. (DELVAL, 1997, p. 52, grifo do autor).

A etapa do pensamento pré-operatório antecede o período das operações concretas, por isso é também conhecida como "(...) etapa de pensamento pré-lógico, pela ausência de uma lógica de classes e de uma lógica de relações." (DELVAL, 1997, p. 52).

A criança considera todas as coisas de somente um ponto de vista e tem dificuldade de se colocar no lugar do outro, característica do egocentrismo que é também uma fase importante no desenvolvimento infantil.

Com relação à linguagem, o autor afirma que sua função é basicamente comunicar uma ideia e cita que Piaget observou, em 1923, que grande parte da linguagem das crianças não se destinava à comunicação, mas sim pode ser entendida como base da ação. Exemplifica relatando que duas crianças podem estar sentadas numa mesa, desenhando e falando sobre seus desenhos, inclusive perguntando a cerca dos registros, porém não esperam respostas. É a linguagem como forma de organizar o pensamento, ao qual Vygotsky explicou como sendo "(...) a linguagem egocêntrica que se transforma na linguagem interior dos adultos." (DELVAL, 1997, p. 53).

Por volta dos 4 anos a criança brinca e compreende a vida dentro do faz de conta. Para ela a realidade é menos real do que é para o adulto. Ela se desenvolve muito mais a partir de suas percepções, como era no período sensório-motor, até os 2 anos, porém agora "(...) as percepções, imitações e ações se prolongam em representações." (DELVAL, 1997, p. 53).

A criança compreende bem as situações que pode representar e atribuir significado. Embora ainda não haja "(...) uma leitura correta da experiência, daquilo

que ocorre diante de si.” (DELVAL, 1997, p. 53), como é possível observar no exemplo de conservação de quantidade experimentado por Piaget:

Mostramos a uma criança (de 4 anos) dois recipientes, dois copos iguais, um cheio de um líquido vermelho e outro, de um líquido verde. Despejamos o conteúdo de um dos copos em outro recipiente alto e estreito, no qual o líquido chegará muito mais acima. A criança assiste à realização da transformação. Perguntada se há o mesmo conteúdo tanto no copo A como no copo alto e estreito, frequentemente a criança responde que não, que há mais conteúdo no copo alto. Ela nos viu derramando o líquido de um recipiente em outro, e isso aparentemente deveria levá-la a pensar que se trata do mesmo líquido, mas, para ela, a quantidade variou, porque perceptivamente parece haver mais líquido nesse recipiente. (DELVAL, 1997, p. 54-55).

Este experimento revela que a criança pré-operatória considera somente um aspecto de cada vez. Só compreende o que observa no momento, a situação que mais lhe chama atenção, no caso o copo mais alto, de tamanho maior, desconsiderando a largura dos recipientes.

Entender as fases do desenvolvimento infantil é muito importante para aqueles que atuam com crianças na primeira infância. Becker (2003, p. 68) afirma que “(...) o trabalho da educação caracteriza-se de forma peculiar” por um fazer e utiliza uma comparação para enfatizar a necessidade de o professor saber como se constitui o conhecimento:

O operário da construção civil não precisa saber como se fabrica o cimento, o tijolo ou o ferro para construir o prédio com êxito; o operário da linha de montagem não precisa saber a definição operacional de aerodinâmica para fabricar o automóvel. Ele é *treinado* para fazer o que os outros pensaram. E ninguém, na linha de montagem, solicitará dele que explique o que fez e por que o fez. (BECKER, 2003, p. 68).

O saber não vem da prática, mas sim da reflexão sobre a prática que é condição necessária da teoria, parafraseando o autor. Por isso a necessidade de compreensão, por parte dos professores, da constituição do conhecimento, das etapas de desenvolvimento da criança e dos processos de aprendizagem escolar em cada fase.

## 2.4.2 Concepção de infância: breve relato histórico

A criança não é uma cera mole que possamos modelar à vontade; a criança tem dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, uma energia criativa e assimiladora. (BLOCH, 1973, p. 31).

A criança de hoje, que brinca, interage, experimenta e se desenvolve no seu ritmo, nem sempre foi vista como criança e teve as necessidades próprias da infância atendidas.

Até o século XVIII todos os princípios de educação tinham como objetivo a formação do homem para alguma coisa. Educava-se com o intuito de formar o homem correto, crente, para fazer dele um cidadão, um letrado. “A educação utilizava o homem de tamanho reduzido (a criança) como um meio para atingir um objetivo, realizar um modelo.” (MARTINEAU, 2013, p. 144).

A criança era vista como adulto em miniatura, a quem era necessário educar com rigor. Mas, do ponto de vista de Rousseau, essa situação deveria mudar radicalmente.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo, músico e escritor, com a publicação de sua obra “Emílio” quis promover uma reforma profunda do indivíduo, tornando-o tal como ele é no seu estado de natureza original:

Rousseau queria transformar a sociedade, que se tornou má e pervertida por ter se afastado demais da natureza. Criar um ser humano ‘natural’ pela educação é, nesse sentido, criar um indivíduo livre, que poderá mudar a sociedade (uma revolução social não se faz sem uma revolução educativa). (MARTINEAU, 2013, p. 142-143).

O filósofo afirmava que a criança é o ser natural que ainda não foi corrompido e que, se educada segundo a natureza, poderia aprender a necessidade das coisas e não o arbítrio dos homens.

Para Rousseau, o objetivo da pedagogia não era só planejar uma educação com vistas à formação futura, mas também propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança. Intuiu na infância várias fases de desenvolvimento que foram retomadas e estudadas no século XX por Maria Montessori, Decroly, John Dewey, Piaget, entre outros.

Lembrem-se sempre de que o espírito da minha instituição não é ensinar à criança muitas coisas, mas impedir que, em seu cérebro, entrem ideias que não sejam justas e claras. (ROUSSEAU, 1966; apud MARTINEAU, 2013, p. 146).

Para Rousseau, a criança deveria ser educada em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos. Ele condenava os métodos de ensino utilizados até ali, por se escorarem na repetição e memorização de conteúdo, e pregava sua substituição pela experiência direta por parte dos alunos, a quem caberia conduzir, pelo próprio interesse, o aprendizado. Mais do que instruir, para Rousseau, a educação deveria se preocupar com a formação moral e política.

Seus estudos contribuem para o entendimento da infância como importante etapa de formação e desenvolvimento da inteligência e por isso são citados com o objetivo de compreender a criança como agente de construção do conhecimento e entender como se processa a aprendizagem na visão do pensador do século XVIII.

Para Rousseau, a criança tem uma natureza que lhe é própria e é diferente da natureza do adulto. É assim que hoje **Rousseau recebe legitimamente o título de descobridor da infância como estado fundamental da vida, estado distinto da existência adulta**. Com essa tese fundamental nasce toda a pedagogia moderna que se baseia não sobre um conhecimento daquilo que a criança deve ser quando for adulta, mas, antes, sobre aquilo que ela é (um conhecimento da sua própria natureza). (MARTINEAU, 2013, p. 145, grifos nossos).

A pergunta: quem é a criança?, para Rousseau, implicava uma observação do educando por parte do professor para que pudesse compreendê-lo como ele é. Afirmou: “Tente conhecer seu aluno, antes de educá-lo”, por isso sua pedagogia foi considerada inovadora, pois apresentava um caráter psicológico, preocupada em conhecer a psicologia da criança e defender seu desenvolvimento em função da evolução de diferentes estágios. “Nesse sentido, pode ser visto como um dos precursores da psicologia dos estágios do desenvolvimento que, no século XX, será consideravelmente aprofundada, notadamente por Piaget.” (MARTINEAU, 2013, p. 146).

O objetivo da educação, segundo o filósofo, não era preencher a cabeça das crianças com mil e uma coisas inventadas e imaginadas pelos adultos, mas sim, favorecer o seu livre desabrochar natural com ênfase na formação de um indivíduo livre e responsável.

Schmidt (1997) descreve que os séculos XVII e XVIII foram os séculos da descoberta da infância e o século XIX o momento fundante da produção de saberes na tentativa de explicá-la, mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o século da criança.

Embora o século XVIII tenha sido marcado por um novo olhar voltado à infância, proposto por Rousseau, "(...) não houve mudança importante e duradoura nas práticas pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX." (GAUTHIER, 2013, p. 154).

No final do século XIX e início do XX surge o movimento da pedagogia nova, importante reforma pela educação da sociedade destruída pela guerra, com o objetivo de superar a tradição pedagógica.

Garanhani e Moro (2000) explicam como surgiu a educação da infância, falam sobre a valorização do trabalho com as crianças e sobre a necessidade de uma educação com vistas a novas formas de atuação com as crianças. As autoras citam Kramer (1987) para esboçar o cenário educacional do século XX pós-guerra e afirmam que,

Após a Primeira Guerra Mundial, no século XX, houve um momento significativo de debates e discussões em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. Mas foi somente após a Segunda Guerra Mundial que ocorreu um movimento de valorização e expansão do atendimento escolar à criança pequena, que assumiu um caráter de assistência social devido ao trabalho feminino. Segundo KRAMER (1987), esse movimento despertou o interesse de novas formas de atuação com as crianças, as quais passaram a vivenciar situações antes desconhecidas, como a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Assim, surgiu, na educação da infância, uma preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças. (GARANHANI; MORO, 2000, p. 116).

Entre os grandes nomes da pedagogia nova estão Dewey, Claparède, Montessori e Decroly. Para Claparède, "a psicologia é a ciência talhada para sustentar a pedagogia." (GAUTHIER, 2013, p. 165).

John Dewey (1859-1952) foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. Afirmou que, quando a criança vai à escola, leva consigo os interesses e as atividades do seu lar e do entorno em que vive:

(...) as crianças não chegavam à escola como lousas em branco e passivas, nas quais o professor haveria de escrever as lições sobre a civilização. Ao ingressar na escola, a criança 'já é intensamente ativa e a incumbência da

educação consiste em assumir essa atividade e orientá-la. (DEWEY, 1899 apud WESTBROOK, 2013, p. 185).

Claparède é enfático quando afirma que, “à imagem do horticultor que deve ter certo conhecimento de botânica, o pedagogo deve conhecer a criança.” (CLAPARÈDE apud GAUTHIER, 2013, p. 165).

Maria Montessori (1870-1952), médica neurologista italiana, dedicou-se a estudar o desenvolvimento das crianças com retardo mental. Seus estudos a encorajaram a se dedicar também aos problemas pedagógicos e à educação infantil. Fundou a Casa das Crianças, espaço destinado às crianças no qual elas “(...) podiam conhecer o mundo e desenvolver suas aptidões para organizar a própria existência.” (RÖHRS, 2013, p. 203).

A educadora defendia que o ambiente deveria ser adaptado para permitir a liberdade de circulação e ação. Segundo ela, a criança tem um período sensível muito prolongado até os 5 ou 6 anos, tornando-a um observador capaz de captar ativamente as imagens do ambiente por meio dos sentidos. (LIBLIK et al, 2011, p. 54-55).

Montessori, citada por Röhrs, afirma que “É importante deixar a natureza agir o mais livremente possível; assim, quanto mais livre for a criança em seu desenvolvimento, tanto mais rapidamente e mais perfeitamente ela atingirá suas formas e funções superiores.” (MONTESSORI apud RÖHRS, 2013, p. 204-205).

Os autores da pedagogia nova compartilham a ideia de centrar a educação sobre a criança e não sobre os conhecimentos a transmitir. “O objetivo da educação nova é, pois, fazer frutificar todos os dons que a criança traz consigo ao nascer.” (DEWEY, apud GAUTHIER, 2013, p. 170).

A escola não se limita, daí em diante, às dimensões intelectuais: ocupa-se da totalidade dos aspectos do ser humano, concentrando seus esforços no desenvolvimento das capacidades manuais, artísticas, morais e intelectuais das crianças. (...) Para atingir esse fim, era preciso modificar consideravelmente a concepção da criança. Na perspectiva da pedagogia nova, a criança não é mais um humano reduzido, mas um ser integral, distinto do adulto, que tem as suas maneiras de pensar e de agir. (GAUTHIER, 2013, p. 170).

Garanhani e Moro (2000) explicam que as transformações profundas na escolarização da infância ocorreram nos anos 60, desencadeadas segundo Kramer (1987) e Spodek e Brown (1996), por uma série de fatores sociais, políticos,

econômicos e ideológicos, sendo um deles o interesse renovado da comunidade científica sobre o papel do meio no desenvolvimento humano. Nessa época, as pesquisas que tinham como tema a educação infantil, estavam centradas nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar.

As autoras explicam que “(...) os anos 70 constituíram-se nos anos pródigos em currículos e programas educativos para a criança e desencadearam, nos anos posteriores, pesquisas sobre as formas de fazer e de pensar a educação da pequena infância.” (GARANHANI; MORO, 2000, p. 117).

A valorização da infância e da criança modificou sua relação com o professor. Hoje há um movimento de superação da ideia de que o professor é o detentor do saber a quem as crianças devem obediência cega e abertura ao pensamento de que as crianças e o professor podem aprender juntos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) trazem a Constituição de 1988 e indicam quais são os deveres da família, da sociedade e do Estado para com as crianças, que são inseridas no mundo dos direitos humanos:

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. (BRASIL, 2009, p. 12-13).

O documento citado destaca que é importante apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2009, p. 17).

Com seus direitos previstos em lei, as crianças que frequentam a Educação Infantil devem ter espaço garantido para brincar, descobrir, aprender e se desenvolver, conforme citam as Diretrizes:

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular<sup>8</sup> (BNCC) apresenta a definição de criança que consta nas DCNEI e aponta como direitos das crianças a apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, e que a elas sejam ofertadas oportunidades de brincadeiras, convivência e interação com outras crianças:

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4º) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura. (...) O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania. (BRASIL, 2016, p. 54).

De acordo com as leis, a BCNN, os autores citados e concebendo a criança como um sujeito ativo, pode-se entender como importante objetivo da Educação Infantil propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança.

---

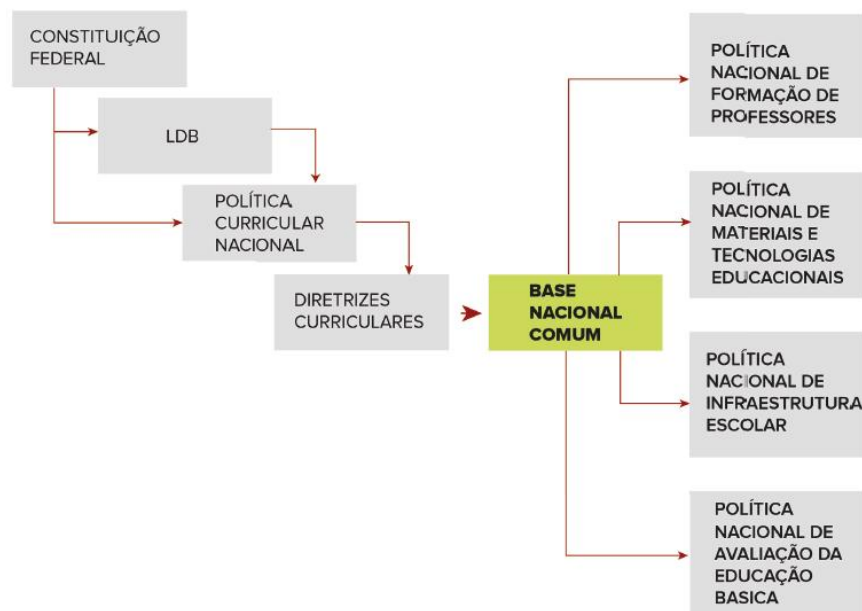
<sup>8</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos. A Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas. Em 30 de julho de 2015 foi lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da Base e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo. Fonte: Portal da Base Nacional Comum Curricular.

## QUADRO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA BNCC

No período da produção desta dissertação (2015 e 2016) a BNCC se encontrava em andamento, conforme informação disponibilizada no Portal da Base:

Uma nova fase no processo de construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se em andamento: os Seminários Estaduais, voltados a debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) são as instituições responsáveis pela articulação e organização dos seminários. A partir desses encontros, Consed e Undime sistematizarão as contribuições e desenvolverão relatório para entregar ao Ministério da Educação (MEC) até o final de agosto (2016).

Em outubro/2016 era possível acessar a segunda versão da BNCC, que integra a Política Nacional de Educação Básica, conforme figura a seguir:



FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 26).

## 2.5 APRENDIZAGEM POR PROJETOS

Quais são os aprendizados que as crianças podem adquirir na Educação Infantil? Quais vivências as escolas possibilitam para os que ficam em tempo integral? Para John Dewey, a escola não é uma preparação para a vida. A escola é a própria vida. Sendo assim, como garantir esse dinamismo nas escolas e atividades condizentes ao contexto das crianças?

Para aprofundar a reflexão sobre tais questões, são apresentadas as contribuições de teóricos como John Dewey, Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Miguel Arroyo, Juan Delval, Josette Jolibert e William H. Kilpatrick, que mostram que o trabalho por projetos é inovador, mas não é novidade. Há mais de um século é tema de estudo, porém poucas escolas adotam como concepção pedagógica a modalidade que visa à articulação dos saberes integrando as diversas áreas do conhecimento e utilizando diferentes linguagens, motivo que torna este trabalho inovador e desafiador.

Muitas instituições afirmam trabalhar com projetos, mas o que acontece é senso comum devido à complexidade que esta proposta exige. Às vezes, na prática, a relação entre as áreas é forçada na tentativa de um trabalho integrado.

Nogueira (2001) diz que hoje praticamente todas as escolas trabalham ou dizem trabalhar por projetos e que a falta de conhecimento sobre essa prática tem levado muitos professores a chamar de “projetos” quaisquer atividades que resultem na elaboração de cartazes, visitas, jogos, festas escolares, numa visão reducionista da verdadeira amplitude e organização didático/pedagógica que o assunto requer.

John Dewey iniciou seus estudos sobre Pedagogia Ativa em 1920, afirmando que a educação é a própria vida e não uma preparação para ela. Preocupado em tornar o espaço escolar um ambiente vivo e real, Dewey valorizava a experiência e a educação como processo de vida, reforçando a importância de a escola representar a vida presente.

Para o autor, a educação tem função social e deve promover o sujeito de forma integrada, valorizando as vivências, pois “(...) é através da experiência que se prova o valor dos conhecimentos ou dos dados e das ideias; que em si mesmos eles são hipotéticos ou provisórios.” (DEWEY, 1979, p. 209). O autor afirma ainda que

A educação significa a empresa de suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento – a adequação da vida. (...) A tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendem com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. (DEWEY, 1979, p. 209).

O educador Fernando Hernández, a partir da década de 1990, na Espanha, propôs um currículo integrado a partir do trabalho com projetos. Seus estudos, que

surgiram de uma inquietação pessoal ao perceber que muitos professores não conseguiam avaliar seus alunos e saber o que de fato estes aprendiam, tiveram grande repercussão no Brasil e servem como referência para estudantes e escolas.

Para que os alunos aprendam e para tornar o aprendizado significativo, é necessária a conexão entre o conhecimento prévio e aquilo que já dominam, com o novo saber, com hipóteses que possam ser estabelecidas sobre o problema ou tema. Coll (1986 apud Hernández; Ventura, 1998) afirma que a aprendizagem não se realiza por uma simples adição ou acumulação de novos elementos às estruturas e capacidade de aprender do aluno, pelo contrário:

As pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. O trabalho com projetos é uma forma diferente de conceber a relação ensino-aprendizagem. Não é um novo enfoque didático que se interesse em elaborar novas sequências ou formas de apresentação dos conteúdos disciplinares, nem responde a uma nova articulação das disciplinas, essa visão supera a acumulação de saberes, exige do professor flexibilidade e facilita o aprendizado para os alunos. (COLL, 1986 apud HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 57-58).

Quando o objetivo é a aprendizagem significativa, a transmissão e a reprodução dos conteúdos não têm espaço. Pensando nisso, o neurobiólogo chileno Humberto Maturana, criador da biologia do conhecer e um dos propositores do pensamento sistêmico e do construtivismo radical, diz que muitas vezes o professor de Educação Infantil trai as crianças fazendo-as com que executem o que ele quer que elas executem e, com essa preocupação, escreveu a poesia “Oração do Estudante” para o professor do seu filho, que inibia o desabrochar da criatividade da criança querendo impor-lhe um modelo rígido:

Não me imponha o que você sabe;  
quero explorar o desconhecido,  
e ser a origem das minhas próprias descobertas.  
Que o seu saber seja minha liberdade, não minha escravidão.  
O mundo de sua verdade pode ser minha limitação;  
sua sabedoria, minha negação.  
Não me instrua; vamos caminhar juntos.  
Deixe que minha riqueza comece onde a sua termina.  
Mostre-se a mim, de maneira que eu possa  
subir em cima dos seus ombros e ver mais longe.  
Revele-se para que eu possa ser  
alguma coisa diferente.  
Você crê que todo ser humano  
pode amar e criar;

Compreendo, por isso, seu medo,  
quando lhe peço que deixe-me viver de acordo com minha sabedoria.  
Você nunca saberá quem eu sou,  
se escutar apenas a si mesmo.  
Não me instrua; deixe-me ser;  
seu fracasso é que eu seja idêntico a você.

Maturana desejou que seu filho fosse livre para trilhar seus caminhos e aprender com seus experimentos, sem a imposição do adulto. Que, a sua maneira, pudesse realizar suas descobertas e crescer sendo ele mesmo, criança, com a possibilidade de criar, caminhar, amar, ser e viver.

A modalidade de articulação dos conhecimentos é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. Hernández e Ventura (1998) explicam a importância do ensino por meio de projetos na construção dos saberes dos alunos quando falam que

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Para os autores da pedagogia por projetos, a organização do trabalho nessa perspectiva pode seguir um determinado eixo:

A definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria, dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Destacam, ainda, a necessidade de seguir algumas bases teóricas para que a organização do currículo por projetos seja efetiva:

- Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.

- Assume como princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
- Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
- Realiza-se com um evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
- Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
- Por último, a avaliação trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das interrelações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62-63).

A ideia fundamental no trabalho com projetos é relacionar conteúdos e áreas do conhecimento, conforme afirmam os autores quando ressaltam a importância do significado do aprendizado contextualizado ao explicar que

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente num processo no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos projetos. A aprendizagem, nos projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade. (...) as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63-64).

Há alguns aspectos a serem levados em conta no desenvolvimento de projetos com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas aqui é dado enfoque à referência dos autores para a faixa etária de 4 anos, que é objeto de estudo dessa pesquisa: aprender a construir definições de objetos e fatos a partir de seus atributos e funções.

A pesquisadora concorda com os autores que esse aprendizado só é possível quando as crianças estão interessadas no tema em questão e o professor ciente de sua intencionalidade ao trabalhar por projetos. Solé (2009, p. 31) igualmente afirma que “(...) o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber.”

Mas o que torna possível este interesse? O que faz com que algumas crianças demonstrem interesse por determinado assunto e outras não ou, ainda, a mesma criança tenha curiosidade ao desenvolver uma atividade em um dia e, em uma oportunidade diferente, sintam-se desmotivada a desempenhar a mesma tarefa?

Solé (2009) comenta que não existe uma resposta única para estes questionamentos e que devem ser levadas em conta as competências individuais e as capacidades cognitivas de cada sujeito. A autora completa afirmando que

(...) intervêm na aprendizagem numerosos aspectos de tipo afetivo-relacional (...) e que talvez por termos tido por muitos anos uma visão enormemente simplificadora do ensino, o aspecto afetivo-relacional foi ficando de lado, assim como o acompanhante fiel e discreto que, às vezes, ajuda, às vezes, interfere e, às vezes, bloqueia. (SOLÉ, 2009, p. 32-33).

As crianças aprendem quando se sentem interessadas por determinado assunto, conteúdo ou conhecimento. Esta abordagem considera o aspecto afetivo-relacional e a problematização do interesse das crianças por parte do professor. Delval (2006) diz que é “(...) quase impossível ensinar a um indivíduo o que não lhe interessa aprender ou tentar fazer com que aprenda”. (DELVAL, 2006, p. 88).

Para Kilpatrick (1951, p. 257) “buscar interesse por parte do educando é respeitá-lo como pessoa. (...) Não se exagera quando se afirma que valorizar o interesse (das crianças) é uma estratégia crucial na teoria de aprendizagem e que utilizar o interesse na educação é essencial para uma boa vida.” (tradução nossa).

Ainda falando sobre o interesse, que é a chave para o aprendizado, Solé (2009) explica que as crianças aprendem quando veem significado para determinado conteúdo ou vivência e que

Para sentir *interesse*, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar). Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. (SOLÉ, 2009, p. 35, grifo da autora).

Quando o aluno se interessa e, conseqüentemente, aprende, ele se motiva. O aprendizado traz satisfação e a certeza de que, ao aprender um conteúdo, não se aprende somente um conteúdo, mas se aprende também que é capaz de aprender. “(...) quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, (...) o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem.” (SOLÉ, 2009, p. 39).

Além dessas possibilidades, no trabalho por meio de projetos os alunos têm a oportunidade de empregar na prática o que aprenderam em sala de aula, articulando os diversos saberes ao estudar os diferentes aspectos de um mesmo processo.

Segundo Hernández e Ventura (1998), o projeto de trabalho é entendido como uma oportunidade para os alunos perceberem que o conhecimento não é exclusividade de determinada disciplina. A articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental de um projeto, uma vez que rompe com a forma rígida de enquadrar os conteúdos.

Os benefícios pedagógicos com relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças também são grandes quando lhes são ofertadas possibilidades de reflexão, criação e experimentações a cerca do que será trabalhado no projeto e dos materiais que desejam utilizar na realização das atividades.

Miguel Arroyo, que nasceu na Espanha e veio morar no Brasil (Belo Horizonte – Minas Gerais), onde atualmente é professor emérito da UFMG, acredita na organização do trabalho por meio de projetos educativos com ênfase na construção e elaboração do conhecimento.

Arroyo (1994) defende também maior tempo de permanência da criança na escola e fala sobre currículo. Aponta para a necessidade de um currículo plural nas instituições e a presença de temas emergentes quando explica que,

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. (ARROYO, 1994, p. 31).

Ainda de acordo com o autor, em outra obra (2007), os educandos devem ser reconhecidos como sujeitos da ação educativa e não apenas como empregáveis, como mercadoria para o emprego. Os educadores por sua vez, nessa perspectiva

são vistos como treinadores e preparadores de mão de obra habilitada. Arroyo (2007) afirma que superar essa visão será condição para repensar os currículos quando ressalta que

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos. (ARROYO, 2007, p. 38).

O aluno será visto em sua totalidade humana, como sujeito cognitivo, ético, estético, corpóreo, social, político, cultural, de memória, sentimento, emoção e identidade diversos. Arroyo afirma que, ao contrário, é uma visão das dimensões recortadas da totalidade humana. Assim, incorporando a formação dessa pluralidade de dimensões conseqüentemente os currículos, a docência e a pedagogia serão enriquecidos.

Um ensino que considera a totalidade da pessoa é destaque dos estudos de Delval (1997), que também valoriza o processo de construção do conhecimento por parte das crianças e a necessidade de integrar "(...) o conhecimento escolar com as formas de aprendizado e construção do conhecimento que o sujeito espontaneamente elabora", pois dessa forma a escola propicia o pensamento e "(...) favorece a construção de novos conhecimentos por intermédio da participação ativa do sujeito." (DELVAL, 1997, p. 160-161).

Para dar conta de toda essa demanda, Arroyo (2006) diz que a escola não pode se esquecer da infância e deveria alongar esse tempo, pois é um período curto e passa muito rápido se analisada a quantidade de descobertas que as crianças podem fazer. Apresenta uma ideia de divisão do longo período da infância em três fases:

Se tivesse uma política de educação em que a infância fosse de 0 a 9 anos, nós não estragaríamos essa fase com os pré-escolares e escolares de 1ª a 4ª série. Se partíssemos dos tempos da vida, de suas especificidades, poderíamos dividir esse longo tempo da infância em três outros períodos: de 0 a 3 anos, um período da primeira infância; de 3 a 6, um período da segunda infância; de 6 a 9, a terceira infância. (ARROYO, 2006, p. 6).

A fala do educador reflete suas suposições e ilustra um movimento contrário ao que acontece nos dias atuais, quando as exigências do Ensino Fundamental são cada vez mais intensas e os conteúdos, muitas vezes desconexos, divididos em disciplinas fragmentadas. Arroyo defende que “(...) a educação se faz na interação entre professores e professores, alunos e alunos, e professores e estudantes (...)” e afirma que “(...) os projetos de desenvolvimento integrado merecem uma análise crítica de sua função social e educativa.” (ARROYO, 1991, p. 35).

A BNCC para Educação Infantil também ressalta a importância da integração das áreas do conhecimento, denominando-as como CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, conforme explicação a seguir:

#### QUADRO 2 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nesses direitos (de aprendizagem e desenvolvimento), são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas.

Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua **integralidade**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca **romper** com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se

orienta por **práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a.**

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 45).

Hernández (2000) faz uma análise da forma de trabalho por projetos ao afirmar que esta abordagem possibilita uma aprendizagem crítica e reflexiva, além de um repensar e recriar a escola, organizando o espaço, o tempo, a relação entre alunos e professores e a redefinição do discurso a cerca do conhecimento escolar.

O autor aponta que os projetos de trabalho supõem, nos debates e experiências, uma abordagem do ensino que procura redefinir a concepção e as práticas educativas e dar respostas às mudanças sociais, às mudanças experimentadas e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

Maria Cândida Moraes (2016b), em “Transdisciplinaridade, criatividade e educação”, fala sobre projetos curriculares. Em suas palavras, o currículo teria que ser, necessariamente, integrado, explica que

Um projeto didático de trabalho é uma forma de desenhar o currículo e de organizar atividades educativas com base em princípios pedagógicos que permitem uma aprendizagem global e integrada.(...) o sentido maior de um projeto reside em sua capacidade para gerar aprendizagens integradas e personalizadas a partir do esforço individual e/ou coletivo, da busca de informações, da pesquisa, do exercício da criatividade, do trabalho cooperativo etc. (MORAES, 2016b, p. 136-137).

Mas o que é possível ensinar e trabalhar por meio de projetos? Jolibert (2006) afirma que há diferentes tipos de projetos e responde que **tudo** pode ser objeto de uma proposta com as crianças. Em seu livro “Além dos muros da escola”, a autora francesa explica que “Tudo o que faz parte da vida diária, das atividades escolares pode ser objeto de um projeto, desde a organização do seu espaço e tempo até as atividades e as aprendizagens a desenvolver.” (JOLIBERT, 2006, p. 36).

Hernández e Ventura (1998, p. 68) também têm esse entendimento e explicam que “Não existem temas que não possam ser abordados através de projetos. (...) os docentes também podem e devem propor aqueles temas que considerem necessários (...)”.

Sobre as infinitas possibilidades de trabalhar com projetos, Jolibert (2006) apresenta o estudo que coordenou na França e a pesquisa-ação realizada em parceria com outros colaboradores. A pesquisa-ação foi realizada em 3 escolas de Educação Infantil e fundamentada em 5 eixos, dentre os quais serão destacados nesta pesquisa o enfoque construtivista da aprendizagem e a pedagogia por projetos.

A autora valoriza o Construtivismo ao afirmar que os alunos aprendem com mais facilidade quando executam uma tarefa e têm o professor como mediador do conhecimento, ressaltando que

Os alunos aprendem fazendo, dialogando e interagindo entre eles, o que se torna possível com o novo papel do professor que, de simples transmissor de conteúdos, transforma-se em mediador e facilitador dos processos de aprendizagem. As crianças aprendem quando se leva em conta as suas competências anteriores, seus desejos e suas necessidades presentes e a representação dos resultados futuros que desejam alcançar. (JOLIBERT, 2006, p. 16).

As crianças aprendem e descobrem formas de desenvolver competências e habilidades necessárias para o aprendizado quando interagem com seus colegas e professores. É por isso que Jolibert (2006) incentiva o trabalho por meio de estratégias construtivistas e a pedagogia por projetos, ao afirmar que

A eficiência e a profundidade das aprendizagens dependem do domínio que os aprendizes têm sobre as atividades que desenvolvem: o que estas significam para eles, como se representam as tarefas necessárias, como organizam o seu tempo, o espaço e os recursos, como avaliam o seu respectivo resultado, uma vez concluído um projeto, para tirar frutos dele. Além disso, o clima afetivo e o entusiasmo, que proporcionam à vida cooperativa e ao trabalho em conjunto, permitem o desenvolvimento de personalidades sólidas, flexíveis e solidárias. (JOLIBERT, 2006, p. 16).

Solé (2004) destaca que uma proposta construtivista leva em conta o desenvolvimento integral do sujeito e de suas capacidades humanas quando observa a qualidade das experiências educativas ao ressaltar que

(...) o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo cuja finalidade seja promovê-lo. A chave desta intervenção promotora de desenvolvimento reside na qualidade das experiências educativas propostas às crianças. Para a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar, a aprendizagem constitui um motor do desenvolvimento, concebido como um duplo processo de socialização e de construção da identidade pessoal. (...) Assim, postula-se uma ação

educadora ajustada às necessidades, aos êxitos e aos obstáculos que as crianças experimentam para que possam crescer e dispor de recursos cada vez maiores para conhecer e atuar sobre a realidade, para se verem de forma positiva e ajustada. (SOLÉ, 2004, p. 53-54).

A ação educativa ajustada às necessidades das crianças por meio do trabalho com projetos pode preocupar alguns professores justamente porque flexibiliza o conteúdo programático. Na escola, o planejamento direciona e prevê quais tarefas e objetivos deverão ser atingidos em determinado tempo (bimestre, trimestre, semestre e ano letivo). Nas palavras de Jolibert (2006), se perguntarmos a qualquer colega: “O que você fará na aula hoje com os seus alunos?”, seguramente a sua resposta será algo assim: ‘Tenho minhas aulas planejadas com bastante material e muito ativas, de acordo com os conteúdos exigidos pelo programa’.” (JOLIBERT, 2006, p. 34).

É comum que os professores tenham a preocupação com o conteúdo: planejam e utilizam métodos para dar suas aulas esperando que os alunos recebam, apliquem e memorizem os aprendizados. Mas, ao contrário disso, Jolibert (2006) diz que a proposta de trabalho com projetos é um convite a vivenciar com os alunos a experiência e a surpresa, para o professor, ao descobrir o quanto esta proposta pode ser enriquecedora para o grupo que experimenta “(...) viver suas alegrias, seus conflitos, suas qualidades e fragilidades, e o quanto as suas experiências e vivências podem contribuir para o processo de aprendizagem.” (JOLIBERT, 2006, p. 34).

Um dos caminhos é iniciar perguntando às crianças o que elas desejam aprender. É comum que crianças na faixa de 4 anos, segundo Jolibert (2006), respondam que querem brincar; querem saber por quê .....!; querem ler uma história; querem ir ao zoológico; querem fazer entrevistas... Geralmente nesta faixa etária as crianças se referem a ações.

Se o professor realiza tal questionamento às crianças e se depara com estas respostas, é possível que surjam dúvidas e o professor se pergunte: “Parece interessante, mas como posso EU fazer isso com os MEUS alunos? Como posso inserir o que me exige o programa no que eles querem fazer?”. (JOLIBERT, 2006, p. 34, grifo da autora).

Pode parecer uma prática inviável, mas a autora francesa afirma que é possível trabalhar desta forma quando enfatiza que “Os projetos nascem das

necessidades que surgem no dia-a-dia da sala de aula ou da escola; as propostas podem ser formuladas pelos alunos ou **pela professora.**” (JOLIBERT, 2006, p. 34, grifo nosso).

Hernández e Ventura (1998) explicam que o ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho é a escolha do tema. Discorrem sobre algumas alternativas para auxiliar os professores nesta importante tarefa:

Em cada nível e etapa de escolaridade, essa escolha adota características diferentes. (...) O tema **pode pertencer ao currículo oficial**, proceder de uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, **surgir de um problema proposto pela professora** ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 67, grifos nossos).

Existe flexibilidade na escolha do tema desde que as principais características do trabalho por projetos sejam mantidas: espaço para experiências, vivências e respeito às necessidades das crianças.

A BNCC defende a organização do currículo considerando os interesses das crianças, mas sem deixar de trabalhar o que é previsto nos programas das escolas. Afirma que se pode instigar a curiosidade das crianças por meio de estratégias lúdicas e que

O currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana. A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo. (BRASIL, 2016, p. 59).

Jolibert (2006) explica porque escolher uma pedagogia por projetos é uma excelente estratégia de trabalho com as crianças. A autora valoriza a aprendizagem significativa e o papel do professor como um facilitador para a aquisição do conhecimento ao afirmar que a pedagogia por projetos:

- a) (...) dá sentido às atividades do curso, que ganham significado para as crianças, já que respondem as suas necessidades;
- b) (...) ajuda os alunos a organizar o seu trabalho escolar, a hierarquizar as tarefas, a definir as atividades, a fazer combinações e acordos, executá-los e buscar informações;
- c) (...) permite aos alunos tomar decisões, assumi-las com responsabilidade, vivenciá-las e avaliá-las;
- d) (...) permite aos alunos realizarem um trabalho cooperativo, favorecendo as relações intergrupais e incrementando a socialização e autoestima;
- e) (...) facilita a abertura da escola à família, ao bairro, à comunidade, a partir da construção de uma rede de comunicações e ações. (JOLIBERT, 2006, p. 34).

Todas as facilidades elencadas pela autora ao se trabalhar por meio de projetos podem ser conquistadas porque este trabalho possui diferentes abordagens.

#### QUADRO 3 – DIFERENTES TIPOS DE PROJETOS

Pode-se implementar projetos:

- de realizações (convivências, visitas, exposições);
- de estudo (exemplo: “Por que nossos dentes caem aos 6 ou 7 anos?” ou “Aprofundemos o conceito de lenda”);
- de pesquisa (levantamentos, entrevistas, busca de informações, etc).

Pode-se elaborar projetos:

- envolvendo toda a classe;
- em pequenos grupos;
- individuais – sempre que os resultados sejam socializados;
- **de aula, do próprio curso;**
- **com séries paralelas ou envolvendo outro (s) curso (s) por correspondência escolar;**
- envolvendo a unidade educativa, a comunidade, o município, o bairro, a cidade.

Pode-se incentivar:

- projetos multidisciplinares ou específicos;
- projetos anuais, mensais, semanais, ou de curto prazo (1 a 6 dias).

FONTE: JOLIBERT (2006, p. 36, grifos nossos).

A estudiosa de projetos educativos acrescenta que é possível conversar com os alunos e atender seus desejos, apresentando “(...) a exigência dos conteúdos de formação que correspondem ao período, aqueles que o sistema educacional avalia no final do ano e que, em geral, preocupa somente os professores”. (JOLIBERT, 2006, p. 36).

Não há porque privar as crianças de falarem sobre o que apreciam fazer na escola e dar espaço às criações e descobertas tornando o trabalho pedagógico que dá conta do currículo ainda mais prazeroso, atingindo o objetivo central que é o trabalho com o lúdico na Educação Infantil.

A tarefa das crianças é apresentar suas demandas, criar e falar sobre seus desejos. Ao professor cabe organizar o espaço e tempo pedagógicos inserindo “(...) as necessidades do ‘programa’, ou seja, acrescenta os requisitos de aprendizagem e a construção de competências próprias de cada série” (JOLIBERT, 2006, p. 36) sem desconsiderar o protagonismo infantil.

QUADRO 4 – EXEMPLO DE UM PLANO ANUAL PARA ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
(5 ANOS)

**Queremos:**

- Aprender
- Brincar
- Cantar
- Escovar os dentes
- Escrever
- Fazer festas
- Fazer ginástica
- Fazer tarefas
- Lanchar
- Ler histórias
- Pintar
- Sair para fazer visitas
- Sair para passear

FONTE: JOLIBERT (2006, p. 37).

O exemplo apresentado acima retrata a lista de desejos de crianças francesas com 5 anos de idade. O relato é semelhante quando crianças brasileiras nesta mesma faixa etária são questionadas e respondem quais **ações** gostariam de fazer. Falam sobre ações porque isto é que é possível para crianças que estão no estágio de desenvolvimento pré-operatório. São as ações que têm significado para elas e o que mais gostam de fazer é brincar, ler, pintar e se movimentar.

No exemplo são elencadas atividades relacionadas a grandes eixos: Identidade e Autonomia, Linguagem e Movimento. Esta estratégia é uma oportunidade interessante para o professor escutar os desejos e as necessidades de seus alunos e organizar o projeto, integrando “(...) áreas de conhecimento específico (competências e conteúdos) e apoiando as aprendizagens” (JOLIBERT, 2006, p. 38).

Hernández e Ventura (1998, p. 95-97) também apresentam algumas razões para escolha do tema pelas crianças e destacam que “(...) com frequência, os interesses dos alunos de 5 anos não têm um motivo claro, não se produz uma argumentação significativa baseada em critérios argumentados de interesse pela aprendizagem, e sim se movem por critérios subjetivos (“porque gosto de sorvete”), afetivos (“porque meu amigo falou a mesma coisa”, “porque tenho um cachorro de quem gosto muito”), (...)”. E que, em geral, “(...) os alunos da Educação Infantil dizem querer saber aquilo que já conhecem (...)”.

O enfoque construtivista e a educação integral “(...) como concepção e metodologia que assegura vivências e experiências que vão além dos saberes e conteúdos ministrados” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93) têm suas bases nos métodos ativos. Yus (2002 apud Coelho; Portilho, 2009) ressalta a importância da experiência quando

(...) apresenta-nos a filosofia progressivista e seu enfoque na concepção experimental de educação, que teve em John Dewey e William H. Kilpatrick seus idealizadores, sendo Dewey (1859-1952), no plano teórico, e Kilpatrick (1871-1965), em sua realização prática, os que confrontaram o saber livresco para ressaltar a experiência, isto é, os métodos ativos. (YUS, 2002, p. 96 apud COELHO; PORTILHO, 2009, p. 92).

Os estudos de John Dewey já foram apresentados neste trabalho e podem ser ampliados valorizando as questões práticas enfatizadas por Kilpatrick ao tratar da importância da experiência para o aprendizado.

William H. Kilpatrick (1871-1965) foi um grande educador dos Estados Unidos, professor dos cursos de Pedagogia e vinculado por laços ideológicos e de amizade com John Dewey, com quem compartilhava a ideia de que a experiência é grande mestra e ponto de partida do conhecimento.

Aquilo que tem sentido e interessa a criança, é motivo de curiosidade e descoberta, gerando conhecimento. Kilpatrick (1951) afirma que as pessoas aprendem o que vivem quando explica que

Todo mundo sabe que aprendemos algumas coisas melhor que outras. Algumas são esquecidas rapidamente, outras, não esquecemos nem deixamos de lado ainda que tentássemos. O que faz com que uma coisa se aprenda melhor que outra? Uma discussão completa seria longa e complexa. O ponto de partida é que aprendemos o que vivemos (KILPATRICK, 1951, p. 229, tradução nossa).<sup>9</sup>

Para o autor, valorizar o interesse do aluno é também respeitá-lo como pessoa e ao mesmo tempo utilizar a dinâmica biológica no processo de aprendizagem. (KILPATRICK, 1951). É conceber a escola "(...) como um lugar onde se vive o melhor tipo de vida que queremos desenvolver." (KILPATRICK, 1951, p. 277, tradução nossa).

Luciana Esmeralda Ostetto, que atua como professora na Universidade Federal Fluminense, é estudiosa da Educação Infantil - práticas pedagógicas (planejamento, avaliação e formação de professores), também é defensora da proposta de trabalho por meio de projetos.

Ostetto (2000), quando indagada sobre por que trabalhar com projetos, afirma que esta metodologia de trabalho abre os horizontes do professor e amplia as possibilidades de aprendizado dos alunos. A autora fundamenta suas ideias em Souto-Maior (1997) indagando e respondendo:

Por que "projetos de trabalho"? Primeiro porque projeto traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. Segundo, porque em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo para cada grupo um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades. 'Tal

---

<sup>9</sup> "Todo el mundo sabe que se aprenden algunas cosas mejor que otras. Algunas, se olvidan tan pronto pasan; otras, ni podemos olvidar ni dejar de lado aún si lo intentáramos. (...) ¿Qué es lo que hace que una cosa se aprenda mejor que otra? Una discusión completa sería larga y compleja. (...) El punto de partida es que aprendemos lo que vivimos." (trecho original).

projeto de trabalho pode nascer de qualquer situação acontecida no grupo, desde que a educadora a julgue importante para favorecer a produção e a construção do conhecimento das crianças. Assim, a observação das crianças feita pelo educador pode ser considerada o grande impulso para o planejamento por projetos, por deixar de lado o “didatismo”, privilegiando o olhar da criança, o que ela pede ou questiona. (...)’ (SOUTO-MAIOR, 1997, p. 53 apud OSTETTO, 2000, p. 196).

O trabalho por meio de projetos em uma proposta construtivista contempla o desabrochar da curiosidade das crianças e o encantamento da descoberta porque valoriza o pensamento criativo, a integração das áreas do conhecimento e oferece tempo e espaço para vivências lúdicas.

## 2.6 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliar promove um repensar e analisar escolhas, planejar o futuro e vislumbrar novas possibilidades. Na escola, avaliar significa acompanhar, observar, verificar os aprendizados e desenvolvimento dos alunos para contribuir em suas construções. As crianças na fase da Educação Infantil estão todo momento construindo aprendizagens por meio da interação com os objetos, com o meio e com as pessoas.

A forma de analisar e verificar a aplicabilidade do trabalho por projetos, seus resultados e suas inúmeras possibilidades ocorre por meio de instrumentos de avaliação. A seguir serão apresentadas estratégias de avaliação na proposta da pedagogia de projetos e instrumentos que podem ser utilizados pelo professor para acompanhar o aprendizado das crianças, refletindo sobre o papel da avaliação nessa concepção de aprendizagem.

Os autores construtivistas já citados deixam claro que para que a avaliação do aprendizado seja efetiva, é necessário conhecimento dos professores sobre os processos de desenvolvimento infantil e aquisição de habilidades, o que possibilitará a oferta de estímulos necessários a esse crescimento.

Para Hoffmann (2012, p. 25), “(...) a permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender.”

Assim, o exercício de observação e acompanhamento atentos e criteriosos por parte dos professores das produções e comportamentos dos alunos possibilitará

o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a criação de estratégias visando avanços no desenvolvimento infantil.

Ostetto, na obra de 2008, também ressalta a importância da observação atenta dos alunos por parte dos professores e do registro (documentação) do observado para reflexão da prática pedagógica:

Centrada no olhar da criança em suas interações, a documentação é processo cooperativo que contempla não apenas o levantamento e o recolhimento de dados, mas, sobretudo, a análise coletiva do observado. Pressupõe a interpretação junto com outros educadores e crianças. Nesses termos, a documentação pedagógica diz respeito a um processo e a um conteúdo. (OSTETTO, 2008, p. 30).

Com relação à documentação pedagógica ser um processo e um conteúdo, a mesma autora cita Dahlberg; Moss e Pence (2003) que explicam o que os processos de observação, documentação e avaliação promovem:

A “documentação pedagógica” como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. (...) Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2003, p. 194 apud OSTETTO, 2008, p. 30, grifos dos autores).

A aprendizagem na Educação Infantil acontece principalmente mediante interação e ação conjunta dos professores e alunos, de modo que a qualidade da intervenção pedagógica, da observação, dos registros e da avaliação são aspectos de extrema relevância.

Dessa forma a avaliação tem a intenção de melhorar a realidade da escola. Diego (2003) explica que o momento de avaliar o processo educativo é importante para que o professor ajuste sua intervenção na interação com o grupo afirmando que

A grande importância da avaliação ocorre pelo papel de instrumento para ajustar continuamente a intervenção do professor à resposta dos alunos. A avaliação é entendida como uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar os fatos para ajustar sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno em particular. (DIEGO, 2003, p. 61).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem orientações para que as instituições elaborem, avaliem e atualizem suas propostas pedagógicas. No artigo 10, tratam especificamente sobre avaliação na Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.<sup>10</sup> (BRASIL, 2009, p. 4).

As Diretrizes enfatizam que o professor de Educação Infantil não avalia com o sentido de promoção nem mesmo o de preparar seus alunos para o Ensino Fundamental. A BNCC também dá enfoque a não retenção da criança em nenhuma etapa da Educação Infantil e, sobre avaliação, destaca que

As instituições de Educação Infantil são responsáveis por criar procedimentos para o acompanhamento dos percursos das crianças e para a avaliação do trabalho pedagógico. A avaliação, feita pelo professor/pela professora, torna-se um modo de acompanhar as crianças em uma perspectiva processual. A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica. (BRASIL, 2016, p. 60).

Para Hoffmann (2012), a avaliação é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e seu objetivo é sempre a melhoria do objeto avaliado.

---

<sup>10</sup> Merece destaque o inciso V que ressalta a **não retenção das crianças na Educação Infantil**. (BRASIL, 2009, p. 4). Também por isso a avaliação do Projeto, bem como das práticas pedagógicas na Educação Infantil, merece um olhar que supere a avaliação tradicional.

A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas. Conseqüentemente, o ato de avaliar não pode levar a uma classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” e tampouco pode servir de instrumento para que as crianças sejam retidas em alguma etapa da educação infantil ou para que tenham seu ingresso no ensino fundamental adiado. As referências para se proceder à avaliação devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deva corresponder, portanto não faz sentido, por exemplo, retê-la numa etapa da educação infantil sob o argumento de que ela não tenha alcançado determinados objetivos. (MICARELLO, 2010, p. 3-4).

Segundo a LDB 9.394/96, a avaliação na Educação Infantil é formativa e visa o diagnóstico e o acompanhamento da criança em todos os seus aspectos, fato que exige do professor reflexão sobre como avalia seus alunos e qual concepção de avaliação infantil adota, conforme exposto a seguir.

#### 2.6.1 O papel dos professores na avaliação do aprendizado na Educação Infantil

Planejar, desenvolver e propor atividades, observar e avaliar são tarefas do professor de Educação Infantil com base no conhecimento dos objetivos e habilidades que precisa auxiliar seus alunos a desenvolverem, com foco no processo.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Ele precisa ter clareza que “a avaliação deve cumprir diferentes funções, como regular o processo de ensino e aprendizagem, seguir a evolução de cada aluno, informar os alunos, informar a família e outros profissionais”. (DIEGO, 2003, p. 61).

Avaliar não é uma tarefa simples. Para uma avaliação abrangente, Luckesi (2011) esclarece que:

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, afim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. A meta é propiciar-lhe as condições, as mais adequadas possíveis – seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a efetiva avaliação da aprendizagem -, para que possa desenvolver segundo suas possibilidades e características. Para tanto, importa saber como ele é, de modo que saibamos atuar com ele. (LUCKESI, 2011, p. 29).

Ao acompanhar a evolução dos alunos, o professor pode comprovar se eles estão progredindo e definir estratégias para auxiliá-los na superação de seus limites.

Não para simplesmente dar uma nota, conceito ou preencher o Parecer Avaliativo, mas para ter conhecimento dos avanços das crianças e qual caminho trilhar. “Não devemos esquecer que a educação formal tem a intenção explícita de procurar que todos os alunos avancem até o máximo de suas possibilidades com relação aos objetivos, e a avaliação deve informar sobre esse avanço”. (DIEGO, 2003, p. 62-63).

A mesma opinião sobre o assunto tem Hoffmann (2003, p. 72), quando afirma que “(...) observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela”.

O enfoque de avaliação classificatória em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos que espera que as crianças apresentem. “As observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças.” (HOFFMANN, 2003, p. 72).

Ostetto (2008) também explica porque considera o processo de reflexão sobre a avaliação do desenvolvimento infantil fundamental para a qualificação do trabalho docente ao afirmar que

O fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. (OSTETTO, 2008, p. 30).

O registro do professor se configura como material importante que auxilia no processo de aprendizado das crianças e professores porque possibilita a lembrança do vivido quando o professor lê o que anotou de suas aulas com relação às descobertas dos alunos e também sobre a forma como encaminhou as atividades e que vivências proporcionou.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do compromisso do professor da Educação Infantil em interagir com as crianças de forma a assegurar que elas se expressem e elaborem conhecimentos, destacando a avaliação como fundamental no processo de aprendizagem:

O compromisso dos/as professores/as e das instituições de Educação Infantil é observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos

saberes infantis, está a ação dos/as docentes em selecionar, organizar, refletir, mediar e **avaliar** o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola. (BRASIL, 2016, p. 59, grifo nosso).

Ostetto (2008) ressalta que o registro do vivido não auxilia o professor somente a refletir sobre seu fazer pedagógico e forma de encaminhar o trabalho com as crianças, mas também sobre sua prática, promovendo uma reflexão na ação para melhoria de sua atuação.

(...) o registro do educador contempla o vivido diariamente, apresentado na escrita de forma descritiva e também analítica. Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia, dia a dia (embora isso já seja um ótimo começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência. Trata-se de fazer e trazer para a consciência a “coisa feita”. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador. (OSTETTO, 2008, p. 20).

Na mesma obra a autora cita Warschauer quando enfatiza que o registro auxilia a guardar na memória o vivido para acessá-lo sempre que necessário refletir e melhorar a atuação, aprendendo com a experiência:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (WARSCHAUER, 1993, p. 62 apud OSTETTO, 2008, p. 20).

Para que o desenvolvimento dos alunos seja avaliado continuamente, os professores podem utilizar diferentes recursos de registro de observação em cadernos, fichas avaliativas, tabelas e quadros que facilitam o controle e observação dos conteúdos, objetivos e habilidades trabalhadas nas aulas, o que oportuniza detectar os pontos que precisam ser reforçados com cada aluno.

## 2.6.2 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil

As estratégias e metodologia adotadas na escola precisam de instrumentos para que sejam avaliadas. Tais instrumentos têm o objetivo de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, no decorrer das

aulas, os professores não encontram momento para reflexão de forma a acompanhar e auxiliar os alunos na construção do conhecimento.

Micarello (2010) apresenta algumas formas de registro das aulas para acompanhamento do aprendizado dos alunos e posterior avaliação do processo destacando sua variedade sem obediência de um modelo padrão pré-estabelecido, e explica que,

Para facilitar a reflexão posterior, quando a aula já encerrou e no momento de avaliar o processo, os professores podem utilizar a forma de registro que acharem mais apropriada para cada situação, etapa e atividade realizada, seguindo alguns princípios:

- a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) são necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c) a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira no processo de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (MICARELLO, 2010, p. 6).

A intencionalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil requer planejamento como afirma Micarello (2010) que o planejamento deve prever espaço para observação e avaliação com objetivo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Afirma que, sem planejamento,

(...) as atividades propostas às crianças acabam se tornando ações com um fim em si mesmas, desconectadas umas das outras e que não alcançam plenamente seus objetivos. Entretanto, não é suficiente apenas prever o que será feito, é necessário avaliar os resultados do que foi planejado, principalmente no que se refere ao modo como as crianças acolhem e respondem às propostas. Por isso é importante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar as reações das crianças ao que foi proposto, os pontos positivos e negativos percebidos no desenvolvimento das atividades e o que pode e deve ser modificado numa próxima vez. Seja qual for o tipo de planejamento organizado pelos docentes – de um projeto de trabalho, diário, semanal, por tema gerador etc – ele não pode prescindir de um espaço no qual sejam registradas reflexões sobre o trabalho desenvolvido. (MICARELLO, 2010, p. 6).

Diariamente as crianças vivenciam experiências e aprendizados e, para que o professor registre tais acontecimentos, é necessário que tenha um olhar atento e exercite sua capacidade de observá-las. Nesta perspectiva acontece também uma mudança na lógica do planejamento, de uma concepção fragmentada para um entendimento em rede, em processo, pautado nos pressupostos da complexidade.

Os autores citados concordam que os registros de cada aluno devem ser individuais e cabe ao professor descrever características da criança, comportamento, descobertas e dificuldades, preferências, vivências, falas e atitudes. Todo esse material comporá o relatório de avaliação que mostrará o processo de desenvolvimento e avanços da criança.

Com relação à elaboração do relatório avaliativo e à forma como os professores realizam seus registros, Paniagua e Palacios (2007) comentam que muitos professores preferem registrar as informações sobre os alunos com anotações fechadas e rápidas a realizar o registro com informações mais abertas e bem elaboradas em função da quantidade de alunos e também da rotina diária, que demanda tempo e energia.

A visão dos autores denota que o registro do professor precisa superar esta visão fragmentada de ensino e avaliação para atingir processos reflexivos do fazer pedagógico, considerando os pressupostos da complexidade, que propõe os saberes em rede.

A avaliação de um projeto construtivista precisa superar a fragmentação e buscar planejar, replanejar, observar e avaliar tendo em vista a relação do todo e suas partes e suas partes com o todo. Avaliar todos os momentos, desde a preparação do projeto, dos espaços, a observação da atuação das crianças, suas falas e a forma como interagem, bem como seus avanços nas diferentes áreas do conhecimento.

É o que propõe Ostetto (2008) quando afirma que o caminho para avaliar na perspectiva de superar o ensino tradicional, fragmentado, é observar e registrar, aprender a desabituar o olhar. Explica que “O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente *observar* ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também”. (OSTETTO, 2008, p. 21, grifo da autora).

Talvez este seja um exercício da complexidade para que o professor avalie de forma ampla, integral e integrada: avaliar sua própria atuação integralmente para que, na prática, aprenda a avaliar também os alunos na concepção construtivista.

Para facilitar o processo de avaliar, várias são as opções de materiais e recursos segundo Hoffmann (1993), que destaca:

Ao redigir o relatório de avaliação do aluno, o professor precisa estar atento e ser cuidadoso no uso das palavras e informações. Algumas vezes, o relatório é pré-determinado pelas escolas e os professores os seguem. Outras vezes, os próprios professores estabelecem tais roteiros e uniformizam os relatórios de todo um grupo de crianças. (HOFFMANN, 1993, p. 132).

Outra possibilidade de registro apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é a criação de procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico para avaliação do desenvolvimento das crianças, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças empregando relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.

O parecer do Conselho Nacional de Educação explicita que a observação sistemática do comportamento de cada criança, dos grupos, das brincadeiras e das interações entre as crianças no cotidiano, feita ao longo do período, em diversificados momentos, é condição necessária para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

O recurso de filmagem em vídeo possibilita análise de como transcorreu o aprendizado dos alunos, a avaliação das interações, aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, sendo autorizada sua utilização em documento legal.

Tais instrumentos são também citados na BNCC que coloca em lugar de destaque o registro do professor para acompanhamento e avaliação das crianças, como se vê:

Para acompanhar e avaliar as crianças, é importante a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada uma, dos grupos, das brincadeiras e interações entre elas no cotidiano. Além disso, é fundamental a utilização de múltiplos registros, realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), em diversificados momentos. (BRASIL, 2016, p. 60).

Independente dos recursos adotados para observação do processo e do formato da avaliação, o que precisa ser levado em conta é o caráter reflexivo contido neste momento necessário para planejamento e replanejamento das ações educativas, reflexão sobre a prática docente e redirecionamento das estratégias visando o aperfeiçoamento do trabalho do professor e a garantia do desenvolvimento das crianças.

## 2.7 ESTUDOS PUBLICADOS NO BRASIL SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: PROJETO CONSTRUTIVISTA, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Com o objetivo de aprofundar os estudos para produção desta dissertação, bem como conhecer o cenário atual de pesquisas sobre as temáticas propostas (projeto construtivista, Educação Infantil, educação integral e tempo integral), a pesquisadora consultou algumas bases de dados: Google Acadêmico, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online).

Foram utilizados os seguintes descritores: projeto construtivista, Educação Infantil, educação integral e tempo integral para elaboração deste levantamento bibliográfico, que verificou o impacto do trabalho por meio de projetos construtivistas em escolas de Educação Infantil em tempo integral nos últimos dez (10) anos.

A pesquisadora encontrou muitas publicações sobre as temáticas em questão, porém sempre isoladas. Foi um desafio acessá-las e separá-las por categorias. Algumas abordavam a temática construtivista em Psicologia ou Saúde, além de diversas em Educação, mas poucas em Educação Infantil. Outras traziam a questão do tempo integral, mas a maioria relacionada ao Ensino Fundamental, o que as excluía do montante de publicações destinadas a este estudo, que trata da Educação Infantil.

Não foi encontrada nenhuma pesquisa que tratasse da educação integral infantil e da proposta construtivista, o que, no entendimento da pesquisadora, seria uma abordagem metodológica adequada para trabalho com as crianças pequenas em sua integralidade.

Optou-se por destacar alguns estudos dentro das temáticas, isoladamente, o que ainda assim permitiu à pesquisadora aprofundar seus conhecimentos e estabelecer relações entre eles para elaboração desta dissertação.

TABELA 1 – ESTUDOS PUBLICADOS NO BRASIL SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: PROJETO CONSTRUTIVISTA, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

DESCRITORES UTILIZADOS	ANO DA PUBLICAÇÃO	AUTORIA
Educação Infantil, Educação Integral, tempo integral.	2015 Artigo	Barbosa, Richter e Delgado
Construtivismo, Projeto, Educação Infantil.	2015 Dissertação	Mandaji
Construtivismo, Educação Infantil.	2012 Artigo	Polese
Construtivismo, Educação.	2010 Artigo	Sanchis e Mahfoud
Construtivista, Educação Infantil.	2006 Artigo	Queiroz, Maciel e Branco
Escola de tempo integral.	2016 Artigo	Coelho e Maurício
Crianças, infância. Educação (em tempo) Integral.	2015 Artigo	Carvalho
Educação Integral, jornada escolar ampliada, aumento do tempo.	2012 Artigo	Branco
Educação em tempo integral.	2012 Artigo	Torales
Escolas de tempo integral.	2009 Artigo	Cavaliere

FONTE: A autora (2016).

O início deste levantamento bibliográfico apresenta a única publicação encontrada pela pesquisadora com as temáticas Educação Infantil, educação integral e tempo integral relacionadas: o artigo “Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?”, publicado em Educação em Revista (Belo Horizonte, 2015), pelas autoras Barbosa, Richter e Delgado, Doutoradas em Educação e Professoras do curso de Pedagogia.

Este artigo é considerado de extrema importância para o estudo em questão e também porque as autoras relatam, tal como apresentado nesta pesquisa, que

consultaram as bases de dados e constataram a existência de um número reduzido de trabalhos referentes ao tema:

A fim de consultar as concepções de educação integral presentes nas produções acadêmicas, fizemos o levantamento no SCIELO do assunto “tempo integral” em dois campos – palavras do título e assunto. Foi possível observar o **número reduzido** das publicações em revistas qualificadas relativas a essa temática, **o que pode evidenciar seu caráter de tema emergente, ou, então, não valorizado na pesquisa educacional brasileira**. Apenas dois artigos, os de Cavaliere (2007) e Ferreira e Rees (2015), encontram-se disponibilizados nesse importante site de divulgação científica e ambos estão relacionados ao Ensino Fundamental. Também consultamos o portal da CAPES de Teses e Dissertações a partir do descritor “tempo integral” e foram encontrados 383 trabalhos. Porém, ao fazermos uma busca avançada, juntamente com o descritor “educação infantil”, localizamos 21 trabalhos e, após análise dos resumos, estes foram reduzidos a quatro estudos (...). (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 98-99, grifos nossos).

Barbosa, Richter e Delgado acreditam que a ausência do descritor “tempo integral” nas produções relativas à Educação Infantil demonstra ser o tema uma característica não discutida suficientemente no contexto brasileiro. Explicam que a escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades..

Com relação à questão do turno integral nas escolas de Educação Infantil, ressaltam três tópicos para reflexão: articulação entre políticas públicas e formação integral; integralidade pedagógica do projeto educativo; e integralidade das relações no tempo e nos espaços. Afirmam que o conhecimento não pode ser fragmentado em necessidades corporais ou necessidades intelectuais, pois a criança é/possui um corpo total que, desde o nascimento, sente e pensa para literalmente dar os primeiros passos de seu percurso de vida. Por isso, a tarefa é unir, re-unir, ligar e re-ligar adultos e crianças em torno de experiências que os signifiquem no coletivo.

A seguir serão apresentadas outras pesquisas relevantes sobre Construtivismo e trabalho por meio de projetos na Educação Infantil, educação integral e tempo integral em duas seções para facilitar a visualização dos resultados.

### 2.7.1 Pesquisas relevantes sobre Construtivismo e trabalho por meio de projetos na Educação Infantil

Foram encontradas diversas publicações sobre Construtivismo em áreas variadas: Educação Física, Música (canto), Ciências e até em Saúde. Poucos estudos sobre a proposta de trabalho por meio de projetos e Construtivismo combinadas na Educação Infantil, talvez porque uma proposta de trabalho com projetos já seja compreendida como construção de conhecimento.

O Projeto “Brincando com a Luz” na Educação Infantil foi tema da dissertação de Mandaji (2015) e explora as possibilidades de ensino e aprendizagem de fenômenos e conceitos no campo das Ciências da Natureza na Educação Infantil. A pesquisadora desenvolveu o Projeto "Brincando com a Luz" com crianças de 3 a 5 anos de Educação Infantil em Campinas-SP a fim de entender os conhecimentos construídos pelas crianças com base na argumentação.

Conta que foram realizadas atividades didáticas integrando diferentes áreas de conhecimento para trabalhar conceitos e fenômenos como: o que é luz; o movimento da luz; a sombra; a reflexão da luz; a visão; projeções espaciais e perspectiva. As crianças puderam organizar informações, levantar e testar hipóteses, concordar ou discordar dos colegas e reelaborar seus conhecimentos prévios.

Mandaji relata que foi possível perceber avanços nas relações estabelecidas pelas crianças sobre os conteúdos tratados, na mudança de atitudes ao ouvir o outro para refutar ou completar as ideias dos colegas e da professora e na obtenção de uma nova postura questionadora diante do estudo de fenômenos e do ato de conhecer.

Polese (2012), mestranda e especialista em Educação Infantil, escreveu o artigo “Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender” com o objetivo de compreender as formas com que as crianças aprendem e como os professores auxiliam na construção dessa aprendizagem. Além disso, a proposta era desmistificar o que se entende como Construtivismo, pois fala-se de forma equivocada que, se não há um método nesta proposta, então as crianças podem fazer o que quiserem no momento que elas definirem, mas isso não é verdade.

A autora explica que o Construtivismo não é um método de ensino, com etapas pré-fixadas. Uma proposta pedagógica que tem como base a teoria

construtivista de aprendizagem não pode estabelecer etapas rígidas, mas sim deve estar baseada na ideia da interação do sujeito com o meio físico e social. Aborda as fases de desenvolvimento motor, verbal e mental com base em Teberosky, Ferreiro, Bassedas, Piaget, nas escolas de Reggio Emilia e no documento Referencial Curricular para a Educação Infantil e afirma que,

Para que a organização escolar se concretize é necessário que a instituição tenha seu Projeto Político Pedagógico bem elaborado, seguindo uma teoria e uma forma de ensinar/aprender condizente com o contexto em que as crianças estão situadas. Por isso, o corpo docente deve ter uma formação inicial, tendo um elo entre teoria e prática, e manter esse estudo através da formação continuada. (POLESE, 2012).

Sanchis e Mahfoud (2010) resgatam alguns dos importantes desdobramentos da teoria piagetiana no campo teórico e no desenvolvimento de práticas pedagógicas no artigo “Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da Educação”. Apresentam possibilidades de relação entre a teoria construtivista e a prática pedagógica.

Os autores, que são da área de Psicologia, citam Piaget (1975), quando diz que “A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria.” Trazem também os estudos de Fernando Becker, pois este estudioso se volta mais para as obras de Piaget em que são estudados os processos de construção e elaboração do conhecimento através de mecanismos como a tomada de consciência e a abstração reflexionante.

Baseados também em César Coll (1987) e Juan Delval (2000) alertam para alguns erros na interpretação do Construtivismo, como a ideia de que o sujeito deve construir tudo por si mesmo, que o sujeito é solitário na construção do conhecimento ou de que aprende unicamente mediante a manipulação de objetos físicos e valorizam a interação e mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Queiroz, Maciel e Branco (2006), no artigo “Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista”, discorrem sobre como e porque as crianças brincam, apresentando o significado desta atividade em cada cultura.

Discutem a temática da brincadeira e sua relevância para a compreensão científica do desenvolvimento infantil.

As autoras, da Universidade de Brasília, analisam o conceito da atividade de brincar a partir de diferentes autores, privilegiando quem a vê como socialmente construída. Abordam a importância da brincadeira do faz-de-conta como atividade que promove a representação e a metarepresentação no desenvolvimento da criança. Refletem sobre a brincadeira no contexto pedagógico vivenciado pelas crianças em instituições de educação infantil, sobre o papel do professor no desenvolvimento e sobre educação infantil.

Os estudos citam a teoria construtivista como importante para a construção do conhecimento porque nesta perspectiva a criança é ativa e sujeito que elabora sua própria aprendizagem. As pesquisas foram baseadas em Piaget, Fernando Becker, César Coll e Juan Delval, comprovando a importância dos teóricos para entendimento que o conhecimento acontece pela interação do sujeito com o meio físico e social.

A pesquisa sobre projetos na Educação Infantil e o estudo sobre brincadeiras e desenvolvimento infantil também corroboram com a ideia de que o lúdico tem papel importante na primeira infância e que as crianças aprendem quando experimentam, manipulam e interagem com os objetos, com outras crianças e adultos. Valorizam também a integração das áreas do conhecimento no trabalho com projetos, confirmando que esta é considerada uma metodologia adequada de trabalho na Educação Infantil.

### 2.7.2 Pesquisas relevantes sobre educação integral e escola de tempo integral

Neste levantamento de pesquisas foram encontrados diversos estudos que tratam da questão da Educação Integral e do tempo integral, porém poucos com ambas as temáticas relacionadas. Quantidade igualmente pequena quando a pesquisa inclui o descritor “Educação Infantil”. Pode ser que o foco da maior parte dos estudos seja no Ensino Fundamental em função do Programa Mais Educação e oferta de tempo integral nas escolas públicas, o que não é o caso deste trabalho.

Coelho e Maurício (2016), falando “Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral”, analisam a ampliação da jornada e a natureza da educação escolar no contexto dos projetos de sociedade que configuram a escola

pública de tempo integral, no Brasil. Refletem acerca da natureza dos conhecimentos veiculados pelas escolas que funcionam em tempo integral, a partir da relação entre os conhecimentos historicamente constituídos e os conhecimentos locais e discutem como a articulação das atividades diversificadas compõe o conhecimento praticado pela escola, tendo em vista a inclusão social e a construção da cidadania.

No artigo, as autoras refletem acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras. Apresentam os conhecimentos da cultura escrita, a língua, como eixo articulador dos demais conhecimentos e também mostram que esses conhecimentos necessitam aportar na cultura popular, sob pena de se mostrarem dissociados da realidade das crianças a quem se destinam e por quem precisam ser apropriados.

Afirmam que um trabalho de tal envergadura pode ser viabilizado em uma escola pública cujo tempo, ampliado, possibilite a criação de atividades diversificadas, prazerosas, sem, contudo, perder o rigor de sua cientificidade, de sua estética, enfim, o centro da natureza desses mesmos conhecimentos. Relatam algumas experiências de tempo integral que buscaram resgatar esses princípios e destacam que a tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu.

Carvalho (2015), no artigo “Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral”, realizou uma pesquisa etnográfica de cotidianos infantis com crianças de seis a oito anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. O foco do estudo do Professor Doutor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) foi a rotina diária de crianças que permanecem na escola em tempo integral. Buscou evidenciar uma trama que envolveu as reflexões acerca da infância e da educação (em tempo) integral no Brasil, não para avaliar o programa Escola Integrada, mas sim para analisar como sua especificidade contribui para uma maior compreensão da criança e de suas formas de participação na vida social.

O autor afirma que, ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. Para ele, é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que inter-relacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças.

Branco (2012) em “Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil” trata da percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios enfrentados para a implantação da Educação Integral ou do aumento de tempo da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil: Apucarana, Joinville e Porto Alegre.

A autora relata que algumas experiências fizeram parte da pesquisa realizada pelas universidades federais: UFMG, UNIRIO, UFPR e UNB, com o objetivo de mapear experiências de jornada escolar ampliada em andamento no Brasil, no ano de 2008 – estudo quantitativo, e em 2009 e 2010 – estudo qualitativo. E que, na etapa do estudo qualitativo, foram selecionadas vinte e uma experiências de todo o Brasil para serem acompanhadas e documentadas in loco. Na região sul foram selecionadas três experiências, uma de cada estado da região sul. Dessa etapa é que foram extraídos os dados coletados em entrevistas com os personagens citados, cujas análises compõem seu texto e apontam como principais desafios/dificuldades para a implantação do aumento do tempo da jornada escolar, entre outras, a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores e novos atores na equipe de trabalho escolar.

Além das análises citadas, Branco comenta que aparece fortemente marcada, no ideário dos entrevistados, a concepção de que a Educação Integral é um direito das famílias e não dos alunos, e uma modalidade escolar destinada aos alunos cujas famílias são carentes e não podem atender seus filhos.

Torales (2012), no artigo “Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola”, apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida nacionalmente – Educação

Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental: Concepções e Práticas na Educação Brasileira – que analisou as experiências de ampliação da jornada escolar em diferentes regiões do Brasil. Relata que a análise das experiências escolares desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná foi a base que permitiu estabelecer um diálogo entre empiria e teoria para a compreensão dos sentidos e das implicações do uso e da ampliação do tempo educativo escolar.

A autora procurou compreender o impacto provocado pelas modificações na jornada escolar tradicional, de quatro horas diárias, sem a participação efetiva e constante de outros agentes formativos. No processo de análise dos dados, identificou as mudanças na organização e no funcionamento das escolas, bem como na relação dessas com suas comunidades. Mais do que pensar em horários e rotinas, buscou pensar em horas concretas, em períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e no sentido que essa presencialidade adquire para os envolvidos nesse processo e para a própria sociedade.

Cavaliere (2009), em “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral” fala que a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Afirma que tanto os aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto o tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância.

No artigo, a autora trata dos formatos organizacionais pelos quais vem se dando, no Brasil, a ampliação do tempo escolar, entendendo-o como o período em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências.

Afirma que a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. Para a autora, construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Os artigos apresentados falam sobre a importância da articulação de atividades diversificadas na educação integral e refletem que os conhecimentos devem ser vistos em sua amplitude (científicos, estéticos, éticos, corporais). Dessa forma, a partir de práticas diversificadas e articuladas nas diversas áreas do conhecimento, pode-se trabalhar uma proposta de ensino integral.

A educação integral não pode ser dissociada da realidade das crianças, pelo contrário, para que se consolide, propostas de atividades diversificadas e prazerosas são uma boa opção, pois possibilitam espaço e tempo para a construção dos conhecimentos pelas crianças.

Pensar em educação integral demanda não somente ampliar o tempo, mas pensar em horas concretas, ocupando os tempos e espaços com a criação de oportunidades para uma formação integral, nas dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas e emocionais.

Este estudo, tal como foi verificado no levantamento bibliográfico, entende que a formação continuada dos professores é ponto importante para a consolidação de um ensino integral em tempo integral com qualidade para as crianças. Além disso, comprova-se a necessidade de superação do ensino fragmentado em tempos, áreas e conteúdos para que a oferta de ensino possa ser considerada realmente integral.

## 2.8 O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA COMPLEXIDADE

Para entender a complexidade presente na atuação docente na Educação Infantil em escolas de tempo integral é importante proporcionar aos educadores uma reflexão sobre o fazer pedagógico na escola de Educação Infantil em tempo integral à luz das contribuições do pensamento complexo.

Com essa finalidade é que se propõe uma revisão bibliográfica dos estudos sobre o pensamento complexo de Edgar Morin que é um dos principais estudiosos da complexidade na contemporaneidade. Propõe-se refletir sobre o fazer em sala de aula sob um olhar que religa os saberes, que proponha uma superação do conhecimento fragmentado e que procure compreender a condição humana.

### 2.8.1 O pensamento complexo de Edgar Morin

Pensar de forma complexa torna-se pertinente quando nos defrontamos (quase sempre) com a necessidade de articular, relacionar, contextualizar. Pensar de forma complexa é pertinente quando se tem necessidade de pensar. (MORIN, 2003, p. 38).

O educador Edgar Morin nasceu na França, em 1921. É formado em História, Geografia e Direito e desenvolveu estudos também nas áreas de Sociologia, Filosofia e Economia. Elaborou o Pensamento Complexo que propõe a circulação dos saberes e a superação da fragmentação do conhecimento, comprometido com uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

“Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão.” Com essas palavras Edgar Morin inicia o livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. Afirma, ainda, que “(...) o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.” (MORIN, 2011, p. 19-20).

O autor aponta que a mente humana, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis ou insignificantes. Daí a necessidade de uma educação dentro do contexto em que as crianças estão inseridas, para que haja significado e as relações de aprendizado sejam efetivas.

Ainda referente ao diálogo entre os saberes, Morin (2011) apresenta a diferença entre racionalidade e racionalização ressaltando que

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. (...) deve permanecer aberta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. (...) uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora. A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real (...); é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. (MORIN, 2011, p. 22-23).

Edgar Morin afirma que somente o paradigma complexo permitirá a religação dos saberes. O trabalho com o diálogo entre os saberes e as disciplinas é desafiador e necessário para superar o paradigma cartesiano que separa o sujeito e o objeto.

Sobre este aspecto, Morin, em entrevista à Revista Nova Escola (ABRIL, 2006), quando questionado sobre a fragmentação dos saberes e se é contra a divisão do saber em várias disciplinas, respondeu que as disciplinas, como estão estruturadas, só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. “A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.” (MORIN, 2006).

O conhecimento é incerto. É uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.” (MORIN, 2011, p. 29). Conclui essa reflexão teórica reiterando que é preciso encontrar metapontos de vista, fazer a crítica da autocrítica, civilizar as teorias, desenvolver teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas para cristalizar o pensamento complexo com o objetivo da criação de ideias complexas, que se tramam porque tecidas juntas.

Mas como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? O autor diz que, para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Esta é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento:

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (...) Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. (MORIN, 2011, p. 33-34, grifo do autor).

Para explicitar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, seguem definições do autor (MORIN, 2011, p. 34-36):

QUADRO 5 – PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO PERTINENTE

<b>O CONTEXTO</b>	O conhecimento das informações ou dos lados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.
<b>O GLOBAL</b>	É mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras. É preciso recompor o todo para conhecer as partes. Há presença do todo no interior das partes.
<b>O MULTIDIMENSIONAL</b>	Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo, racional. Não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras.
<b>O COMPLEXO</b>	O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. <i>Complexus</i> significa o que foi tecido junto. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

FONTE: A autora (2016, adaptado de MORIN, 2011, p. 34-36).

Considerando os princípios do conhecimento pertinente, o projeto realizado com as crianças do Infantil 4 (descrição no capítulo 4, p. 116) buscou integrar os turnos da manhã e da tarde e ampliar as possibilidades de vivências na escola e fora dela, com a realização de passeios, experiências diversificadas e relação das Oficinas do período integral com o trabalho do período regular (tarde).

A proposta foi valorizar o **contexto**, aproveitando inclusive os espaços da escola e as experiências das crianças, que relataram suas viagens e o que aprenderam ao visitar outras cidades e conhecer outras culturas, por exemplo; o **global**, quando trabalharam o país, Brasil (o todo) e seus estados e cidades (as

partes); o **multidimensional**, que é o ser humano, igual porque da mesma espécie, mas diferente porque de regiões, culturas e costumes diferentes; e o **complexo**, ao trabalharem o dia todo o mesmo conteúdo, o mesmo projeto, integrando a rotina do período regular e as Oficinas do Integral, que antes do projeto aconteciam isoladamente, não havendo integração entre objetivos e propostas.<sup>11</sup>

Com o objetivo de retomar o questionamento anterior acerca da possibilidade de articulação e organização das informações é importante ressaltar que a fragmentação, o recorte das disciplinas, “impossibilita apreender ‘o que está tecido junto’, o complexo, (...) como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente.” (MORIN, 2011, p. 38-39).

Muitas vezes, nas escolas, as matérias são trabalhadas isoladamente para manutenção da disciplina. Alunos que permanecem na escola em tempo integral realizam propostas diferenciadas para os dois turnos, o que pode parecer que frequentam duas escolas diferentes, uma pela manhã e outra à tarde. A compreensão do todo fica comprometida e os conhecimentos desarticulados.

A escola ensina a separar, fragmentar, isolar os conhecimentos, sendo difícil estabelecer relações entre os objetos de estudo, entre as ciências, entre os fatos e a própria vida. Morin (2011, p. 39), afirma que “(...) a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.”

Uma possibilidade de vivência dos conteúdos, experimentação e religação dos saberes em escola de tempo integral seria ajustar o tempo durante o dia todo entre a teoria e prática, e passeios e experiências acontecendo tanto pela manhã, quanto à tarde, com diálogo entre os profissionais envolvidos com essas turmas que merecem atenção especial justamente porque permanecem na escola em horário ampliado. Foi justamente esta a proposta do projeto construtivista realizado em tempo integral com as turmas do Infantil 4.

Sá (2013, p. 145) traz outra contribuição importante na perspectiva de superação do ensino fragmentado quando afirma que “O diálogo com os pressupostos teóricos da complexidade contribuirão para que possamos superar

---

<sup>11</sup> Os princípios do conhecimento pertinente serão abordados como categorias de análise do projeto no item 4.2 (página 152).

uma concepção disjuntiva, fragmentada, compartimentada do conhecimento, da sociedade, do homem e da vida”.

Moll e outros autores (2011) também enxergam na complexidade um caminho para superação do ensino fragmentado. Afirmam que a realidade exige múltiplos olhares e os avanços na educação precisam romper as fronteiras setoriais e disciplinares para despertar o interesse das crianças, ressaltando que

Hoje, para se continuar inovando, tornou-se necessário um olhar, pensar e agir multidimensional. A complexidade da realidade exige múltiplos olhares, porém convergentes. Um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse de crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras. (MOLL et al, 2011, p. 94).

A ideia das informações desconexas e dos saberes em grande quantidade leva à reflexão proposta por Morin, quando cita, no livro “A cabeça bem-feita”, a frase de Montaigne:

Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2014, p. 21).

Na Educação Infantil, uma proposta de ensino tradicional, que transmite o conteúdo às crianças de forma mecânica, com aulas expositivas, seria uma forma de ilustrar “uma cabeça bem cheia”. Cheia de palavras, frases, conteúdos desconexos que muitas vezes não fazem sentido para a criança.

No projeto realizado com as turmas do período integral, a proposta de valorizar as experiências e vivências das crianças foi pensada para estimular a descoberta pelo lúdico. Aos 4 anos de idade, as crianças são concretas. Além de observar os objetos, as obras de arte, os animais, os diferentes materiais, precisam tocar, sentir e experimentar, utilizando-se dos cinco sentidos. Isto é complexidade. É valorizar e entender a criança integralmente, atendendo as suas necessidades.

Morin traz apontamentos pertinentes e um olhar para a complexidade, para a importância do contexto e para a inteligência geral ao afirmar que “Quanto mais

desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral". (MORIN, 2014, p. 22).

Na obra de 2012, o autor afirma que a escola mata a curiosidade das crianças. Em muitas escolas a atitude perante o conhecimento é a reprodução e um ensino conteudista. Isso acontece também na Educação Infantil, quando os pequenos precisam aprender a olhar com os olhos dos adultos e toda curiosidade, própria da infância, vai aos poucos sendo deixada de lado.

Edgar Morin ressalta a importância de instigar a curiosidade das crianças e diz que os saberes não devem assassiná-la, como frequentemente se faz na escola. Pensando numa reforma do pensamento e na educação para o século XXI, em 1999 o educador francês recebeu o convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para esse repensar e escreveu o livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2011).

Além da preocupação com a complexidade dos saberes necessários à educação do futuro, Edgar Morin ressalta, também, a necessidade do aprendizado sobre a condição humana para entender a era planetária atual e que o conhecimento acontece também em meio à incerteza e ao erro. Afirma que um dos principais objetivos da educação é ensinar valores, os quais são incorporados pela criança desde muito cedo. É preciso mostrar a ela como compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a humanidade em geral.

Nem sempre o ensinamento de valores e o cuidado com o outro é assegurado nas escolas. Por isso Morin afirmou que a educação ainda não está fazendo sua parte nesse sentido. O sistema educativo não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. Para o autor, a reforma mais ampla no ensino poderia começar pelos professores e pela reorganização das escolas, para depois alcançar as crianças.

Moraes (2016a) também ressalta a necessidade de se repensar a escola. A autora fala sobre a importância do trabalho com valores, do cuidado consigo e com o outro, destacando que esta abordagem deve estar presente no contexto educacional e que

(...) precisamos repensar a escola, o currículo, as metodologias, os ambientes de aprendizagem, a necessária formação de professores (...) de forma a incluir estratégias que cultivem a imaginação, a atividade criadora na sala de aula e incentivem a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor, a curiosidade, o questionamento de si mesmo, criando condições favoráveis para (...) o respeito às diferenças, para a cooperação e o compartilhamento, para a aceitação de si mesmos e dos outros. (MORAES, 2016a, p. 166).

Esta seria uma proposta interessante de repensar a escola, os professores e as crianças atentando para a formação moral e o cuidado do outro e com o outro. Um repensar na estrutura e em encaminhamentos educativos das escolas integrais para uma educação com objetivos para a formação integral do sujeito.

### 2.8.2 Formação integral das crianças em uma instituição complexa: a escola de tempo integral

Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais. (TEIXEIRA, 1968, p. 51).

A pretensão nesse momento é falar sobre a complexidade das relações, do tempo e do espaço em escolas integrais, iniciando com a seguinte reflexão:

Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. (...) O novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente, assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes. (MORIN, 2011, p. 43-44).

O que as crianças podem aprender na escola de tempo integral? O ensino ampliado oportuniza vivências reais?

Ao falar sobre aprendizado, Anísio Teixeira (1968, p. 46) afirmou: “Para aprender, a criança sente. Pode ficar satisfeita ou aborrecida, esperançada ou desanimada.” A criança experimenta uma atitude favorável ou desfavorável que lhe será útil ou prejudicial. Aprende não só o objetivo primário, que se queria aprender, mas várias outras coisas associadas ou concomitantes, o que torna o ato de aprender sumamente complexo.

Sim, a criança sente e, por isso, a escola deve ser real. Nela há vida. Nada substitui o mundo real e a escola é o mundo real. A escola cria mercadinho, brinca

de feira, mas não leva o aluno para além de seus muros. A vida não está na escola e a escola não é um lugar de vida, ao contrário do que afirmou John Dewey quando falou que a escola deve ser viva.

Um importante papel da instituição escolar é trabalhar a relação e aplicabilidade dos conteúdos, porém a escola, atualmente, dá as mesmas informações que os alunos têm acessando a internet, lendo jornais ou revistas; dá o conteúdo em forma de informação. Com a grande quantidade de conteúdos, impede as crianças de brincarem, experimentarem e viverem a infância.

Ao professor cabe o papel de despertar para os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos.

Moraes (2016a) explica que a educação possibilita aos indivíduos uma atitude mais curiosa e crítica diante da vida quando utiliza uma metodologia com base na pesquisa, em estratégias que incentivam a resolução de problemas e tomadas de decisão, e ressalta que

(...) a educação precisa prever que o indivíduo necessita aprender continuamente, utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias para a resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomadas de decisão. As crianças precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento, que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida. (MORAES, 2016a, p. 144).

Mudança de metodologia, novo olhar que enxerga e valoriza o desenvolvimento infantil e propicia espaços e tempos para as crianças serem crianças, incentivo à pesquisa por parte dos educadores e dos alunos são estratégias fundamentadas no pensamento complexo.

Sá, Carneiro e Asinelli-Luz (2013) propõem uma reforma de pensamento pedagógico que, no sentido de possibilitar às crianças oportunidades para pensar e se desenvolver,

(...) exige dos educadores (...) capacidade de gerar mudanças e transformações na maneira de perceber a realidade educacional e de construir o conhecimento. (...) é importante que os educadores, comprometidos com as novas gerações, desenvolvam um ensino que

possibilite aos educandos pensar a realidade de forma complexa, em vista da sua formação como cidadãos éticos. (SÁ, CARNEIRO e ASINELLI-LUZ, 2013, p. 162).

Os autores citados respaldam suas ideias no pensamento complexo, que, ao ser relacionado à concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira, estabelece a importância do diálogo sobre a necessidade de compartilhar experiências e vivências entre as crianças.

No fazer pedagógico, Morin valoriza as trocas, o pensar tecido, a teia do conhecimento, justamente o que Anísio Teixeira idealizou nas escolas integrais: que os saberes fossem vividos, relacionados, reais, integrais, que pudessem ser compartilhados.

As trocas, a relação entre professor e alunos, alunos e alunos, acontece para crescimento coletivo. Cada sujeito é um, é único. Revelado em sua complexidade, é ao mesmo tempo biológico, cultural e multidimensional.

O olhar para o que é tecido junto estava presente na Escola Parque de Anísio Teixeira. Havia preocupação com o trabalho de um currículo rico, com a utilização de espaços diferenciados para aulas e práticas de esportes, oficinas, artes, teatro, música, biblioteca, assegurando uma aprendizagem real. Durante as vivências, os alunos sentem, pensam, refletem, trocam com seus pares.

Para aproveitar essa infinidade de relações e articulações, Morin propôs, na Conferência “Diários de um caminhante”, no SESC SP, em outubro de 2012, quando esteve no Brasil para o lançamento de sua Coleção Diários, que os alunos escrevessem em um caderno ou bloco de anotações, todos os dias ou quando sentissem desejo de relatar um fato ou aprendizado. Este seria um valioso instrumento para compartilharem saberes, experiências, dúvidas e emoções, pois o diário faz a integração entre experiência, consciência e inteligência.

Morin (2012) fala sobre a importância de ensinar as crianças a observar o ambiente, as informações e a si mesmas e, após se auto-observarem, que sejam propiciados momentos de trocas, nos quais as crianças poderiam compartilhar com os colegas suas diferentes percepções e como perceberam ou sentiram um mesmo conhecimento. Quando a criança se auto-observa pode observar melhor os outros. Esta é uma proposta de reforma do ensino na Educação Infantil.

Na mesma ocasião, Morin (2012) afirmou: “(...) ao compreender que cada um de nós temos carências e fraquezas, se sentimos isso em nós, seremos muito mais

compreensivos com as fraquezas e os erros dos outros. Todo conhecimento é uma tradução, uma reconstrução da percepção de cada indivíduo. Não há conhecimento sem autoconhecimento”.

Em entrevista à Nova Escola, Abril (2012), quando questionado sobre como o professor vai aprender a trabalhar de forma conjunta, Morin respondeu que “(...) ele vai se autoformar quando começar a escutar os alunos, que são os porta-vozes de nossa época. Se há desinteresse da classe, ele precisa saber o porquê. É dessa postura de diálogo que as novas necessidades de ensino vão surgir. Ao professor cabe atendê-las.”

A fala acima remete à expressão bastante utilizada por Edgar Morin: “O que não se regenera, degenera”. E, sobre essa questão, novamente é possível relação com as ideias de Anísio Teixeira (1968, p. 17) quando diz que “As escolas já não são as mesmas e urge reformá-las”.

Em entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral durante o I Seminário Internacional de Educação Integral – TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), Branco (2014) analisou as demandas do século XXI e endossou a necessidade da mediação na aprendizagem, que pede um repensar das práticas escolares e, sobretudo, novo posicionamento por parte do professor, que deve sustentar uma postura orientadora, dialógica e ser capaz de ampliar os conhecimentos para além do território escolar. Ressaltou que o professor pode atuar como mediador valorizando o aprendizado das crianças sobre o que fazer com a leitura e com a escrita no mundo. Afirmou que as crianças devem sair da escola, ler as placas e cartazes e estabelecer significado para o que aprendem.

Quando questionada se os professores estão preparados para a função apresentada acima, a professora e pesquisadora respondeu que os professores não são formados para isso. As universidades ainda trabalham como se os docentes fossem reproduzir a sua lógica de ensino; muitos professores universitários nunca pisaram em uma sala de aula. As discussões nas formações abordam teoria ou filosofia, mas não as práticas de ensino.

Ainda sobre o tema formação dos professores, Morin (2012) contribuiu quando disse que hoje existe um abismo entre as humanidades e as ciências, o que é grave para as duas. Ressaltou a necessidade de haver comunicação entre elas para que uma nova cultura surja. Um novo olhar que perpassasse a formação de todos os profissionais, inclusive os professores.

### 2.8.3 Reflexões sobre a complexidade e educação integral

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. (Anísio Teixeira).

A complexidade é a vida, é da vida. É rede de eventos, ações e acasos. É a tessitura do conhecimento, da reflexão, do pensar sobre o pensar. (Edgar Morin).

É imprescindível a reflexão sobre as oportunidades que a escola oferece às crianças de Educação Infantil que passam o dia todo na escola. As crianças passam o dia todo na escola fazendo o quê? Mais do mesmo? A proposta de educação integral de Anísio Teixeira considera uma educação na prática e com vivências, extrapolando os muros da escola. Supera a visão de escola tradicional que pretende formar os alunos enfatizando a transmissão dos conteúdos.

Pensar em uma educação integral de qualidade implica repensar a prática diária das escolas e uma preocupação com o desenvolvimento humano. Uma prática voltada aos experimentos, às vivências em grupo, nas quais as crianças aprendem a conviver. Uma escola que valoriza o compartilhar e as trocas de experiências, a expressão dos sentimentos para que as crianças aprendam a ser. Ser pensantes, ser reflexivas, ser criativas, ser humanas.

A Educação Infantil é um tempo e um espaço que oportuniza tais vivências para o desenvolvimento de habilidades não somente técnicas e cognitivas, mas sobretudo relacionais, emocionais e humanas. É tempo de proporcionar aulas passeio, visto que a sala de aula não é o único local onde a aprendizagem acontece. É tempo de brincar, de sentir, de ser curioso. Tempo dos “porquês”.

O pensamento complexo auxilia na compreensão da educação integral, pois valoriza a amplitude de saberes e olhares, propondo o contato com o mundo real. É necessário que os professores reflitam sobre as oportunidades que os aprendizes precisam experimentar na escola, pois o aprendizado efetivo na Educação Infantil só acontecerá quando a criança tiver a possibilidade de experimentar e construir o mundo a partir de suas vivências, em contato com a realidade. Isso é complexidade.

Investir na formação dos professores nesse sentido é fundamental. É preciso educar os educadores, enfatiza Morin, que também propõe uma grande reforma educacional.

O autor afirma que nenhuma mudança é feita de uma só vez. Não adianta um ministro querer revolucionar a escola se os espíritos não estiverem preparados. A reforma vai iniciar por uma minoria que sente necessidade de mudar. É preciso começar por experiências pilotos, em uma sala de aula, uma escola ou uma universidade onde os saberes necessários para uma educação do futuro componham o currículo. Com temas, desde o começo da escolarização, sobre a compreensão humana; a época planetária em que se buscaria entender o tempo atual, com seus dilemas e desafios; o estudo da condição humana em seus aspectos biológicos, físicos, culturais, sociais e psíquicos. Dessa forma o progresso e as mudanças começariam a acontecer.

Os estudos das reflexões de Anísio Teixeira sobre a educação integral e o pensamento complexo de Edgar Morin instigam à mudança necessária na educação contemporânea. Querer é poder, diz o ditado. Que cada pessoa, cada professor, de pouquinho em pouquinho, faça sua parte para que a religação dos seres e dos saberes seja possível.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para realização deste estudo, responder ao problema apresentado e atender aos objetivos propostos, foi elaborado o referencial teórico e realizada a pesquisa na escola, com execução do projeto e sua elaboração junto com as professoras.

Antes de iniciar o trabalho na escola, a pesquisadora realizou os procedimentos necessários para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná (Parecer número 1.433.394). A escola onde aconteceu a pesquisa também autorizou e aprovou o projeto.

No primeiro encontro com as professoras, para explicação do projeto, antes do início de sua execução, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um documento que garante às professoras participantes o respeito aos seus direitos.<sup>12</sup>

Considerando que o presente estudo trata do planejamento, execução e acompanhamento de um projeto construtivista em escola de tempo integral na Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos, a pesquisa é de **abordagem qualitativa** e centra-se na modalidade ou desenho da **pesquisa-ação**.

Gatti (2006, p. 26) afirma que “A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente (...)”.

Flick (2009) explica que um dos objetivos da pesquisa qualitativa é promover soluções para os problemas enfrentados pelo pesquisador e mudança do cenário em que a pesquisa se situa, ressaltando que

---

<sup>12</sup> Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a **justificativa de cada opção feita**. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. (ANDRÉ, 2013, p. 96, grifo nosso).

A pesquisa qualitativa muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. As abordagens de pesquisa participativa ou pesquisa-ação envolvem pessoas (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas que pretendem produzir resultados relevantes a elas (não apenas aos discursos científicos). (FLICK, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa torna possível a pesquisa na instituição e o projeto como aspecto essencial a ser investigado pelo pesquisador, além de trabalhar com as relações entre os envolvidos no estudo, conforme explica Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Lüdke e André (2013) citam Bogdan e Biklen (1982) para explicar o conceito de pesquisa qualitativa e suas características, sendo que este estudo destaca a primeira característica por se tratar de um projeto desenvolvido no ambiente natural da pesquisadora:

Em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo. (Bogdan; Biklen, 1982 apud Lüdke; André, 2013, p. 12).

As autoras explicam que, na abordagem qualitativa, “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13).

O contato direto da pesquisadora com a escola, com as professoras e com as crianças participantes deste estudo enfatizou mais o processo do que o produto e se preocupou em retratar os acontecimentos na perspectiva dos participantes, conforme sugerem as autoras citadas acima, fundamentando a ideia de que “O foco

da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

A pesquisa qualitativa prevê os caminhos metodológicos a trilhar, mas é no decorrer do processo que os encaminhamentos vão sendo avaliados e repensados. Os autores citados acima trazem uma metáfora utilizada por Grinnel, Williams e Unrau (2009) que ilustra o trajeto da abordagem qualitativa: “é como entrar em um labirinto, sabemos onde começamos, mas não onde iremos terminar. Entramos com convicção, mas sem um ‘mapa’ preciso”. (GRINNEL; WILLIAMS; UNRAU, 2009 apud SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 377).

Nas palavras dos autores, “(...) o ponto de partida de uma pesquisa qualitativa é a presença do pesquisador no contexto, que é onde começa sua indução.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 381).

Lüdke e André (2013) explicam o surgimento da pesquisa-ação (uma modalidade ou desenho de pesquisa da abordagem qualitativa) como alternativa para responder questões atuais de pesquisa educacional e afirmam que,

Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. Assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 8-9, grifo nosso).

Para Franco (2005, p. 483), “(...) a pesquisa-ação deve ser uma pesquisa intencionada à transformação participativa em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos.”

A autora explica que a pesquisa-ação é uma modalidade que se utiliza da ciência não só para produzir novos conhecimentos, mas também para compreender a prática educativa, ressaltando que

A pesquisa-ação, estruturada dentro de princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 483).

Sampieri, Collado e Lucio (2013) também denominam **desenhos** de pesquisa-ação como sendo uma modalidade da pesquisa qualitativa e se utilizam de diferentes autores para explicá-los:

A finalidade da pesquisa-ação é resolver problemas cotidianos e imediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) e melhorar práticas concretas. Seu propósito principal é trazer informação que oriente a tomada de decisão para programas, processos e reformas estruturais. (...) Elliot (1991) conceitua a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro dela. Para León e Montero (2002) é o estudo de um contexto social no qual, utilizando um processo de pesquisa com passos “em espiral”, o pesquisador ao mesmo tempo pesquisa e intervém. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 514).

Franco (2005) reflete sobre as palavras pesquisa e ação e como caminham juntas nesta abordagem de pesquisa, afirmando que, “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.” (FRANCO, 2005, p. 485).

A mesma autora explica que, quando falamos de pesquisa-ação, estamos nos referindo a: pesquisa **na** ação; pesquisa **para a** ação; pesquisa **com** ação; pesquisa **da** ação; ação **com** pesquisa; ação **para a** pesquisa; ação **na** pesquisa. (FRANCO, 2005, p. 495, grifos nossos).

Flick (2009) também traz reflexões nesse sentido quando afirma que a pesquisa-ação é uma “Abordagem na qual a pesquisa tem a função principal de mudar o lugar que está sendo estudado e ativar e capacitar os participantes para dar início a mudanças.” (FLICK, 2009, p. 153).

Franco (2005) explica que as mudanças decorrentes da pesquisa e atuação no projeto no ambiente profissional geram mudanças no próprio sujeito e por isso é importante que “(...) durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito.” (FRANCO, 2005, p. 500).

Dada a relação de troca e intercomunicação presentes nos momentos de pesquisa e ação, a autora sugere outra forma de apresentação do nome da modalidade de pesquisa-ação ao afirmar que

O que importa deixar delimitado é que a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade. (FRANCO, 2005, p. 496).

A pesquisa apresentada foi uma pesquisa-ação participativa<sup>13</sup> porque a pesquisadora e as professoras regentes elaboraram o planejamento prévio do projeto para um mês, realizado nas turmas do Infantil 4 e, semanalmente, se encontraram para acompanhamento e replanejamento e avaliação do projeto.

Todo o andamento do projeto foi construído e adaptado para atender às exigências da construção de um projeto construtivista, na qual as curiosidades das crianças, quando possíveis de serem atendidas, foram pensadas pela pesquisadora e professoras regentes, a fim de tornar o aprendizado mais significativo.

### 3.2 PARTICIPANTES

Essa pesquisa aconteceu com participação da pedagoga da escola, que é a pesquisadora, em parceria com 4 professoras regentes. A pesquisadora fez observação participante dos encaminhamentos do Projeto e participou das reuniões de planejamento e avaliação com as professoras, anotando suas observações em um diário de campo. Além disso, contou com os relatos das professoras regentes sobre os encaminhamentos realizados, em encontros semanais, durante dois (2) meses, entre outubro e novembro de 2015.

Participaram dessa pesquisa 40 alunos de 3 turmas de Infantil 4 com idade de 3 a 4 anos e 4 professoras regentes das respectivas turmas. Foram selecionadas

---

<sup>13</sup> Na pesquisa-ação participativa ou colaborativa os membros do grupo, organização ou comunidade atuam como copesquisadores. Mertens (2003) diz que o desenho de pesquisa-ação participativo deve envolver os membros do grupo ou comunidade em todo o processo de estudo (...) e implementação de ações, produto ou indagação. Esse tipo de pesquisa combina a *expertise* do pesquisador ou da pesquisadora com os conhecimentos práticos, vivências e habilidades dos participantes. (MERTENS, 2003 apud SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 515, grifos dos autores).

todas as turmas de Infantil 4 do período integral da Educação Infantil da escola onde a pesquisadora trabalhava.

TABELA 2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

<b>INFANTIL 4</b> (crianças que completam 4 anos no decorrer do ano letivo)		
<b>TURMAS</b>	<b>PROFESSORAS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>
Infantil 4A	Professora “A” em período integral	15
Infantil 4B	Professora “B” em período integral	13
Infantil 4C	Professora “C”: manhã* Professora “D”: tarde	12
Total de turmas: 3	Total de professoras: 4	Total de alunos: 40
* Professora “C” trabalhava o dia todo na escola, porém de manhã com o Infantil 4C (período integral) e à tarde com o Infantil 4F (período regular).		
Os nomes das professoras não serão divulgados neste trabalho. As mesmas serão identificadas como “A”, “B”, “C” e “D”.		

FONTE: A autora (2016).

### 3.2.1 Perfil das professoras

TABELA 3 – PERFIL DAS PROFESSORAS

<b>PROFESSORA</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO / OCUPAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ED. INFANTIL</b>
Professora “A”	28 anos	Fez Magistério e Pedagogia. Trabalhava em tempo integral com a turma do Infantil 4A.	8 anos
Professora “B”	26 anos	Formada em Pedagogia. Trabalhava em tempo integral com a turma do 4B.	6 anos

Professora "C"	22 anos	Fez Magistério. Cursando o 7º período de Pedagogia (noite). Trabalhava em tempo integral na escola: de manhã com o Infantil 4C e à tarde com o 4F.	7 anos
Professora "D"	23 anos	Fez Magistério. Cursando o 7º período de Pedagogia (noite). Trabalhava na escola somente à tarde, como professora do Infantil 4C.	3 anos

FONTE: A autora (2016).

Não participaram da pesquisa as professoras do meio período, pois o objetivo era analisar o trabalho com um projeto construtivista em período integral. A faixa etária das turmas participantes escolhidas foi entre 3 a 4 anos, pois a proposta foi implementar um projeto em turmas em fase de pré alfabetização e nas quais os alunos já têm a linguagem oral desenvolvida para que a possibilidade de verificação do aprendizado com o trabalho com projetos fosse aumentada.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

- Reunião prévia de planejamento da unidade e das oficinas do período da manhã com as professoras regentes.
- Reuniões semanais para acompanhamento, replanejamento e avaliação do projeto com o registro das decisões.
- Observação da execução das atividades planejadas com registro, fotografias e filmagens.
- Roda de conversa avaliativa processual com as professoras regentes sobre o envolvimento dos alunos e apreciação do processo pelas professoras.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise e a discussão dos dados serão apresentadas no decorrer da descrição do projeto que, ao relatar as etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, interpreta os dados à luz do referencial teórico.

Minayo (2001) explica que dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa são destacados os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos não ocorrem necessariamente de forma sequencial.

Optou-se pela descrição interpretativa do projeto, procedimento que vai além do relato, e pela apresentação de categorias para análise dos dados, as quais são apresentadas em destaque no decorrer do texto que segue e serão retomadas no item 4.2 (Categorias de análise do projeto, página 152).

### 4.1 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL<sup>14</sup>

Essa pesquisa aconteceu em uma Escola<sup>15</sup> da rede privada de Curitiba, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental (até 9º ano) e atende aproximadamente 1000 (mil) alunos em tempo integral e meio período. Destes, 400 alunos são da Educação Infantil.

A infraestrutura da escola na qual a pesquisa foi realizada é adequada para a realização das atividades. É uma Escola de Educação Infantil com 18 anos de existência. As salas de aula, os espaços externos, refeitório, biblioteca, horta e “Mini Fazenda” são adaptados às crianças da Educação Infantil e apropriados à realização das atividades e brincadeiras que foram propostas durante a pesquisa e execução do projeto pedagógico.

---

<sup>14</sup> Nos relatos, **algumas** colocações das professoras e “(...) diálogos citados baseiam-se nas minhas recordações e não numa transcrição ou gravação. Envidei meus melhores esforços para recontar com precisão o diálogo e identificar os oradores.” (FOSNOT, 1996, p. 229). Aqui a pesquisadora, tal qual Catherine T. Fosnot, ao descrever sua pesquisa e observações, ora relatou os acontecimentos baseada em suas anotações no diário de campo e registros das professoras, ora baseada em suas recordações.

<sup>15</sup> Em todo relato aparece a palavra **ESCOLA** e não Centro de Educação Infantil, nomenclatura correta para oferta de ensino a crianças de 0 a 5 anos. A utilização do termo ESCOLA deve-se ao fato de a pesquisa ter sido realizada em uma Escola que oferta da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A elaboração, implantação e acompanhamento da pesquisa aconteceu entre os meses de setembro e dezembro de 2015, sendo que a previsão inicial de duração seria de 1 mês (outubro), mas o projeto se estendeu até novembro com encerramento e apresentação às famílias no início de dezembro.

- **Encontro 1 com as Professoras para apresentação da proposta:**

No início do mês de outubro aconteceu o primeiro encontro com as professoras para explicar a ideia do projeto e verificar o interesse de todas em participar da proposta. As 4 professoras aceitaram o desafio, então os encontros para organização das ideias do projeto foram sendo agendados de acordo com a disponibilidade do grupo.

Nesse primeiro encontro com as professoras, verificou-se que duas delas conheciam a metodologia de trabalho com projetos, uma já havia trabalhado nessa perspectiva em outra instituição (Professora “A”) e outra havia estudado na graduação essa abordagem com elaboração de projetos para a disciplina, porém sem ter ainda aplicado em nenhuma escola (Professora “C”). As outras duas professoras não conheciam o trabalho com projetos (Professoras “B” e “D”).

- **Encontro 2 com as Professoras para planejamento e organização do Projeto:**

O segundo encontro aconteceu com o grupo quase completo, somente a Professora “D”, que trabalha à tarde não pode comparecer, pois a reunião foi agendada pela manhã, período em que aconteceram também os próximos encontros, visto que neste turno foi possível utilizar as aulas especiais das 3 turmas para esse momento de troca entre as professoras e a coordenação, sem prejuízo para as crianças.

Nesta ocasião, o projeto foi organizado e planejado para durar 1 mês, entre meados de outubro e meados de novembro. Não foi possível iniciá-lo no começo de outubro, conforme planejado, devido à organização da Semana das Crianças, momento em que a escola faz um planejamento especial para comemorar a data, com brincadeiras, gincanas e animação e os conteúdos pedagógicos formais não são trabalhados.

A ideia, após a reorganização das datas, seria iniciar efetivamente a proposta do trabalho com o projeto após a semana das crianças. E assim aconteceu. O

Projeto, intitulado “Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer!”, foi baseado no livro didático adotado pela escola, porém a ideia era extrapolar as estratégias indicadas no material e criar novas possibilidades para os alunos que permanecem na escola o dia todo, na perspectiva do trabalho construtivista. E por que esse pensamento? Porque dessa forma poderia ser atrelado o objeto de estudo da pesquisadora com uma prática que oferecesse às crianças possibilidade de estarem o dia todo, na escola, em contato com o Projeto.

- **Organização das turmas do Infantil 4 de período integral nos 2 turnos – Oficinas do Integral, utilização do livro didático e organização do tempo:**

Para contextualizar, cabe relatar a organização da escola nos 2 turnos: pela manhã a Educação Infantil realizava trabalho com Oficinas, sendo 1 Oficina por dia, conforme organização a seguir:

QUADRO 6 – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DO INTEGRAL

Segunda-feira: Oficina do Meio Ambiente e Saúde
Terça-feira: Oficina das Artes Plásticas
Quarta-feira: Oficina da Expressão Corporal
Quinta-feira: Oficina da Literatura
Sexta-feira: Oficina de Jogos e Brincadeiras

FONTE: A autora (2016), com base na organização da escola.

Tal organização foi pensada para que as crianças pudessem ter contato com diferentes áreas do conhecimento no trabalho com as Oficinas, diferenciando a proposta do período regular, no qual a preocupação com os conteúdos do currículo era mais intensa.

No **Integral**, o trabalho com os conteúdos acontecia por meio de brincadeiras, dentro da **Oficina** e temática do dia, proporcionando momentos de construção, brincadeiras livres, com menos registros formais, visto que estas eram as exigências do período da tarde e sem ligação com as propostas deste período.

As turmas do Infantil 4 trabalhavam 1 (uma) Unidade do **livro didático** adotado pela Escola por mês. Utilizavam 4 livros no decorrer do ano, sendo que cada livro tinha 2 Unidades com duração de 1 bimestre.

TABELA 4 – ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

<b>Livro didático – Infantil 4</b>	
UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	MÊS
1. Roda pião, bamboleia pião...	Março
2. Pessoas e bichos são diferentes	Abril
3. Muitos amigos	Maio
4. Festa com os números	Junho
5. Plantas em vários lugares	Agosto
6. Vivendo a vida	Setembro
7. Rodando por aí, há muita coisa para conhecer	Outubro
8. Viva as diferenças	Novembro
Cada Unidade do livro tinha em média 25 páginas.	
Nos meses de fevereiro, julho e dezembro o livro didático não era trabalhado. Eram desenvolvidos projetos integrados com as seguintes temáticas: Fevereiro: período de adaptação – “Convivendo eu aprendo”. Julho: férias. Dezembro: “Auto de Natal”.	

FONTE: A autora (2016, com base no material do Infantil 4).

O livro adotado pela escola era de uma coleção para Educação Infantil de um grupo educacional com abrangência nacional. O material apresentava as áreas do conhecimento / eixos integrados e se destina a todas as faixas etárias da Educação Infantil, com coleções diferentes para cada faixa etária.

Algumas estratégias apresentadas no material eram avaliadas pelas professoras e pela coordenação como além do esperado para a faixa etária. Havia uma discussão no grupo da Educação Infantil da escola, encabeçada pela coordenadora, para adequação do material à idade das crianças, pois no livro dizia: “para crianças com 4 anos”, por exemplo.

No Infantil 4, algumas crianças passavam o ano todo com 3 anos e faziam aniversário somente no final do ano. Este pode ser um dos motivos pelo qual não acompanhavam as propostas do material quanto aos registros e sistematização dos conteúdos. No início do Infantil 4, por exemplo, já era solicitado que as crianças escrevessem o nome no livro, sendo que muitas ainda não conseguiam realizar a escrita. Entende-se que é um processo, mas algumas mães questionavam: “Se está pedindo aqui é porque meu filho deve ser capaz de fazer...”. Esta era uma preocupação de muitas famílias e até de algumas professoras.

As propostas que o livro apresentava eram criativas e abordavam temas da curiosidade do universo infantil, embora às vezes solicitassem que as crianças

preenchessem tabelas, colorindo-as, de forma exaustiva, o que não fazia sentido nenhum para esta faixa etária (nas palavras de algumas professoras e com o que a pesquisadora concorda). Exemplo: gráfico da preferência de frutas dos alunos do Infantil 4. Cada criança escolhia sua fruta preferida nas 6 possibilidades apresentadas no livro e a professora registrava coletivamente as escolhas no quadro. Após, as crianças deviam pintar um quadradinho para cada fruta escolhida, para compor um gráfico de colunas e verificar qual fruta foi a mais votada. Um tanto cansativo para as crianças de uma turma com 16 alunos, tendo que colorir 16 quadrinhos sendo que ainda estavam no processo de construção das quantidades.

A assessoria pedagógica responsável pelo material na instituição era solícita em atender aos pedidos e aberta a sugestões. Sempre que professoras e coordenação identificavam alguma falha no material ou questão que julgavam pertinente reavaliar, passavam à assessora que encaminhava à Editora.

Nem sempre as solicitações eram revisadas já para o ano seguinte. A assessora explicou que era necessário terminar os livros que eles tinham em estoque para nova reimpressão.

Voltando ao assunto da discussão com relação à faixa etária das turmas e adequação dos livros, a coordenadora propôs que o livro para crianças de 3 anos fosse utilizado no Infantil 4, no lugar do livro para crianças com 4 anos, visto que entende-se que o livro se destina a crianças que já têm 4 anos.

A sugestão havia sido feita em 2015, porém sem adequação para 2016, mas com planejamento para ser viabilizada em 2017 porque necessitava de ajustes em todas as séries que adotavam o livro (Infantil 4 e 5) e 2016 foi o primeiro ano que as turmas do Infantil 3 não adotaram livro, por isso poderiam chegar no Infantil 4, em 2017, com o material de 3 anos completos sem prejuízo na sequência dos livros.

O livro adotado era trabalhado sempre no período regular, ou seja, à tarde, respeitando uma Unidade por mês. Os registros, desenvolvimento dos conteúdos anuais para cada série<sup>16</sup> e encaminhamentos do livro eram obrigações da série, motivo pelo qual se optou em realizar este projeto ampliando as possibilidades de trabalho com a temática do livro do mês de outubro, mês em que o projeto foi realizado com as turmas do Infantil 4.

---

<sup>16</sup> A grade curricular e a organização do trabalho visando desenvolver as habilidades e competências para cada faixa etária, bem como os conteúdos a serem trabalhados em cada série, atendem aos requisitos legais propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Às vezes acontecia de ter que terminar algum conteúdo nos meses de julho ou dezembro em função de imprevistos em alguma turma, como por exemplo: entrada de um aluno novo, o que demanda tempo e estratégias diferenciadas por parte da professora para acolher o novo integrante da turma; professora que falta ou fica alguns dias afastada por motivo de saúde, o andamento do trabalho sofre uma interrupção até que a nova professora se adapte à turma e as crianças a ela e o ritmo de trabalho seja reestabelecido ou situações em que a turma ou alguns alunos necessitam de mais tempo para desenvolver uma tarefa / conteúdo, seja por interesse maior ou por necessidade de tempo ampliado para elaboração / entendimento do tema em questão.

Havia flexibilidade nesse sentido e cada professora responsável pela turma procurava a Coordenação para fazer ajustes no planejamento, individualmente. O PPP da escola também ressalta a questão da flexibilidade no trabalho com as habilidades, como se vê:

#### QUADRO 7 – EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Seguindo as orientações do Referencial Curricular Nacional, o Centro de Educação Infantil “X”<sup>17</sup> tem como eixos principais para o desenvolvimento do trabalho da Educação Infantil: a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade, a matemática e o movimento. Eles são trabalhados de forma integral e global pelo docente abrangendo tanto o desenvolvimento das crianças em suas capacidades afetivas e de interação com o grupo e com o meio, como também o seu processo de construção das diferentes linguagens e as relações que estabelecem com o conhecimento.

Este documento apresenta cada um desses eixos, especificando seus objetivos, atividades e encaminhamentos metodológicos, em consonância com a proposta educativa para Educação Infantil, que embasa toda prática educacional do CEI. No entanto convém ressaltar seu caráter flexível; uma vez que, mesmo definidas no Projeto Político Pedagógico as habilidades que as crianças devem

---

<sup>17</sup> Omissão do nome da escola / O PPP traz a nomenclatura **CEI** (Centro de Educação Infantil), pois é o documento legal que valida o espaço da escola destinado à Educação Infantil e tem registro com outro nome, porém os funcionários, uniformes escolares, logotipos e papel timbrado utilizados por todos no prédio da Educação Infantil levam o nome da Escola e não do CEI.

desenvolver, o professor possui autonomia para trabalhar outras, que julgue pertinentes à realidade e suas crianças.

FONTE: PPP da escola (2015).

O PPP traz o trabalho por meio de habilidades, mas até o ano de 2015 a Educação Infantil ainda organizava o currículo por conteúdos. Outra questão importante a ressaltar é que não consta no documento uma seção que contemple o trabalho no período da manhã para as crianças que permanecem na escola em período integral.

O documento explica o uso do material didático e trabalho por meio de projetos. Na proposta da escola consta que o trabalho na Educação Infantil acontece fundamentado na metodologia de projetos, porém com as turmas do Infantil 4 o livro era utilizado como base para tais propostas, com pouco espaço e tempo para outras criações.

#### QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Visando cumprir suas intenções educativas, a organização curricular do Centro de Educação Infantil “X” não restringe os conteúdos de aprendizagem àqueles que desenvolvem única e isoladamente as capacidades cognitivas da criança, mas procura estruturá-los de forma multidisciplinar proporcionando integração entre nos eixos de trabalho.

Esta instituição conta ainda com o material didático, cuja organização curricular e mediação pedagógica são referenciais de qualidade, eficiência e inovação no âmbito educacional brasileiro. Vem somar aos nossos princípios e finalidades educativas priorizando a multidisciplinaridade, onde a articulação dos temas transversais ocorre por meio de projetos e trabalhos comuns entre os eixos, o que propicia um ambiente de constante troca de experiências, de interação e investigação científica.

#### **METODOLOGIA DE PROJETOS**

A metodologia a ser utilizada será de Projetos de trabalho, tidos como um conjunto de atividades articuladas que trabalham com conhecimentos específicos constituídos a partir de temas que podem ser gerados ou pelo interesse espontâneo

dos grupos de crianças, mediante suas narrativas e necessidades, vivências ou **pela iniciativa dos educadores**<sup>18</sup>, segundo uma intencionalidade pedagógica bem definida.

Esta será a forma de organizar o trabalho pedagógico. Os projetos precisam ser planejados, controlados, revisados e divulgados, tendo o lúdico como elemento articulador.

OBS: Neste item, o PPP cita Piaget, Vygotsky e Freinet.

Em geral as atividades giram em torno de uma situação de resolução de problema ou de um produto final que se deseja obter. Estes regulam a duração do projeto que é flexível podendo se estender em etapas ao longo de um mês, semestre ou ano.

Os conteúdos serão organizados por projetos didáticos com tempo determinado pelos mesmos.

FONTE: PPP da escola (2015).

Os **planejamentos** eram elaborados mensalmente, por uma professora do Infantil 4, sendo que eram 6 turmas no total, incluindo as turmas do período da tarde e, por este motivo, algumas professoras planejavam somente uma vez por ano. Era utilizado o mesmo planejamento para os alunos do período regular e integral, com a diferença que o integral tinha mais um planejamento para as Oficinas que aconteciam de manhã.

No período regular, as crianças realizam as atividades propostas pelo livro didático, com registros no próprio livro, em folha, no caderno de desenho ou coletivamente, em cartolina ou papel bobina. Era comum ouvir as professoras falarem que estavam com o planejamento atrasado e nem sempre davam conta de realizar as práticas sugeridas no material de apoio do professor em função da grande quantidade de atividades do livro didático.

As unidades do livro eram seguidas em ordem, assim como as páginas de cada unidade. Os demais registros e atividades práticas aconteciam de acordo com a demanda da turma e disponibilidade de tempo.

As turmas do Infantil 4 tinham 8 aulas integradas (aulas especiais), dentro da grade curricular. Para as turmas de meio período, essas aulas aconteciam à tarde e

---

<sup>18</sup> Projetos pensados pelas professoras para atender às exigências do currículo, porém considerando os interesses das crianças, conforme apresentado neste estudo, página 75.

para as turmas de período integral, eram divididas entre os períodos da manhã e da tarde: Desenvolvimento Motor, Música, Artes, Biblioteca, Inglês, Ballet e Judô, Informática e Psicomotricidade Relacional. Todas as aulas com duração de 30 minutos, uma vez por semana.

Além das aulas integradas, as turmas também tinham horário de brincar nos ambientes externos durante 30 minutos por período, sendo um ambiente por dia da semana: parque, areia colorida, cavalinhos, gramadão e piscina de bolinhas.

- **O Projeto:**<sup>19</sup>

A intenção com o trabalho a partir de um projeto construtivista foi ampliar o **tempo** de descobertas e vivências relativas ao assunto trabalhado no regular também no integral, visto que as crianças estão na escola em horário ampliado, a escola é a mesma e as crianças também são as mesmas. Muitas vezes surgia a fala, por parte das professoras regentes, de que parecia que as crianças frequentavam duas escolas distintas, pela manhã era a escola legal, com tempo para brincar, criar, descobrir, realizar experiências, dialogar... E à tarde a escola “chata”, com exigências formais, atividades em folha, onde era preciso dar conta do livro e das demandas da série.

Por isso a discussão em torno da possibilidade de ampliar o trabalho com o projeto, estendendo-o para o período integral, foi bem recebida pelo grupo de professoras, todas demonstraram entusiasmo em aprender na prática essa nova proposta.

O tema planejado para o mês de outubro, seguindo os capítulos do livro didático para a turma do Infantil 4 era “Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer!” e enfatizou as seguintes áreas do conhecimento: Cultura, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes e Movimento dentro da intenção de trabalhar o país onde as crianças moram: Brasil, suas regiões, cultura, costumes, localização no mapa.

A seguir recorte da justificativa do projeto:

---

<sup>19</sup> O Projeto não será relatado integralmente, pois teve duração de 2 meses. Essa descrição aborda as atividades mais relevantes.

## QUADRO 9 – JUSTIFICATIVA DO PROJETO

O Brasil é um grande país, riquíssimo em belezas naturais, arquitetônicas e culturais. Sua vasta diversidade cultural está presente em nosso cotidiano e se expressa na música, na dança, na culinária, na linguagem e nas brincadeiras.

A identidade do indivíduo é constituída no decorrer de sua vida e por meio de suas experiências em sociedade. É fundamental que os alunos sintam-se pertencentes a essa nação e compreendam a existência de culturas diferentes dentro do nosso país, aprendendo a respeitar suas manifestações, valorizando as diferenças e reconhecendo a singularidade de cada região.

Tendo em vista toda essa pluralidade e inclusão das diversas culturas, o projeto “Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer!”, que compreende a unidade 7 do livro didático da Coleção “X”, convida os alunos a “viajar” pelo Brasil, conhecendo as regiões brasileiras e suas características.

Além da identificação como cidadãos brasileiros, as atividades propostas permitem que as crianças se divirtam com a viagem lúdica por alguns pontos turísticos do país, estimulando assim, a imaginação e o prazer fundamentais nesta faixa etária, para a consolidação de uma aprendizagem permanente e significativa.

FONTE: Professoras regentes e pesquisadora (2015).

Como objetivo geral, o projeto “Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer!” almejava possibilitar aos alunos um maior conhecimento sobre o Brasil a partir de vivências relacionadas aos aspectos culturais, socioeconômicos, geográficos e ambientais.

As experiências planejadas visavam à manutenção dos valores morais do ser humano, que contribuíram para organizar o trabalho grupal, o respeito mútuo aos colegas, o respeito às diferenças, à diversidade e o desenvolvimento da identidade como cidadãos pertencentes a uma nação.

Os objetivos específicos foram:

- Desenvolver a identidade de cidadãos por meio da vivência social;
- Estimular a criatividade e a imaginação;
- Estimular a noção espacial;
- Ampliar a expressão oral;
- Desenvolver o senso investigativo;

- Identificar e reconhecer diferentes lugares;
- Perceber as diferenças culturais presentes em nosso país;
- Respeitar a diversidade cultural, étnica e religiosa.

Destaca-se que esta proposta está de acordo com o que consta na BNCC, quando afirma: “(...) o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas.” (BRASIL, 2016, p. 56).

Os encaminhamentos do projeto foram pensados tendo como ponto de partida os conteúdos e estratégias elencados no livro, com a intenção de ampliar, no período da manhã, as vivências na temática do estudo do país. Dessa forma, a cada região do Brasil estudada à tarde, pela manhã eram planejadas vivências, criações, brincadeiras e experimentos para concretizar e realizar descobertas sobre a cultura de cada estado e cidade, deixando de lado o trabalho com as Oficinas no formato que ele acontecia anteriormente (como já citado), durante o período em que o projeto foi desenvolvido.

Foram exploradas ações durante o projeto, embasadas na orientação da BNCC que apresenta Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa da Educação Infantil referidos às principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**. (BRASIL, 2016, p. 44, grifo nosso).

Com base nesses direitos, são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências, **que guardam relações com as áreas de conhecimento** que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês (0 a 18 meses); para as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); e para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2016, p. 45).

No destaque apontado na BNCC, mais uma vez ressalta-se a importância do trabalho integrando não só os turnos (manhã e tarde), mas também as áreas do conhecimento.

- **Desenvolvimento do Projeto – Primeira semana com os alunos / Organização da viagem:**

O início do Projeto nas turmas foi marcado por uma conversa informal das professoras questionando quais crianças já viajaram para outras cidades e que lugares do Brasil conhecem. Combinaram que quem tivesse fotos ou lembrasse alguma curiosidade de um local que conheceu, poderia compartilhar com a turma e levar as fotos no dia seguinte. As professoras levaram uma mala de viagem com roupas, calçados e acessórios e questionaram as crianças sobre como saber o que levar para uma viagem. Dessa forma, trabalharam as condições climáticas de cada região, vestimentas adequadas para cada ocasião, quantidade de roupas necessárias tendo em vista o tempo de permanência na cidade e até mesmo a organização da mala.

FOTOGRAFIA 1 – HORA DE ORGANIZAR AS MALAS!



FONTE: Professoras (2015).

Ficou acordado que iniciariam a viagem pelo Brasil. As professoras mostraram no mapa mundi e no globo onde se localiza o país onde moram. Observaram o Paraná e a cidade de Curitiba. Aproveitaram a oportunidade para observar a localização de outras cidades, onde moram familiares, a avó, por exemplo, e após elencaram nomes de cidades que gostariam de conhecer.

Com esta estratégia foi possível trabalhar a função social da escrita, regiões do Brasil e quantidades (quantas são as regiões do Brasil), quais estão localizadas mais perto ou mais longe da cidade onde moram. Após, fizeram uma lista das cidades do Brasil que gostariam de conhecer, elencando os nomes em um cartaz

que foi fixado em lugar visível na sala. Esta estratégia estimulou a criatividade e a imaginação; estimulou a noção espacial; ampliou a expressão oral; desenvolveu o senso investigativo; e propiciou a identificação e reconhecimento de tipos diferentes de lugares.

Utilizando a técnica de projetar imagem no retroprojektor, as crianças desenharam o contorno do mapa do Brasil.

#### FOTOGRAFIAS 2 E 3 – DESENHO DO MAPA DO BRASIL



FONTE: Professoras (2015).

Enquanto não estavam contornando o mapa, foi possível explorar aquela máquina tão diferente, que muitos alunos nem conheciam (o retroprojektor), brincando de fazer sombras com as mãos na parede.

As crianças gostaram de descobrir possibilidades de fazer sombras com as mãos e o corpo e tentavam entender o mistério da projeção, analisando criteriosamente o retroprojektor.

FOTOGRAFIA 4 – BRINCANDO COM A SOMBRA



FONTE: Professoras (2015).

Depois que fizeram o contorno do mapa, iniciaram a pintura das 5 regiões do Brasil com as cores escolhidas por cada turma.

FOTOGRAFIAS 5 E 6 – PINTURA DO MAPA DO BRASIL



FONTE: Professoras (2015).

As crianças colocaram o mapa exposto na sala para poderem acompanhar diariamente os destinos da viagem e confeccionaram um avião de materiais recicláveis simbolizando o meio de transporte utilizado para levá-los de uma região a outra. Conversaram também sobre outros meios de transporte utilizados em viagens e para ir à escola.

A cada nova região explorada, o avião era movimentado e as crianças recebiam passagens aéreas para preencher (tentativa de escrita do nome) e


arquivar no diário de viagem, trabalhando o objetivo de ampliação da noção espacial, imaginação e criatividade.

FOTOGRAFIA 7 – OS VIAJANTES, O MAPA E O AVIÃO



FONTE: Professoras (2015).

FOTOGRAFIA 8 – PASSAGEM AÉREA

<b>LOGO DA ESCOLA</b>	
<b>LINHAS AÉREAS</b>	<b>SR(A)</b> _____
	<b>DE:</b> _____
	<b>PARA:</b> _____
	<b>DATA:</b> ____/____/____

FONTE: Professoras (2015).

Havia a proposta de uma aula passeio ao Aeroporto Internacional Afonso Pena / Aeroporto de Curitiba para que as crianças pudessem observar a rotina de um aeroporto, as pessoas indo ou voltando de viagem, os painéis eletrônicos com os nomes das cidades brasileiras e de outros países, as placas visuais com nomes para localização das pessoas, conteúdo que estavam trabalhando em sala no mês anterior e, ainda, fariam entrevistas com alguns “viajantes” para saber de onde estavam vindo ou para onde iriam. E, quem sabe, se encontrassem comissários, poderiam também conversar com eles sobre sua profissão e bater fotos.

Seria um passeio riquíssimo, porém a Direção não autorizou a ida das turmas devido à distância entre a Escola e o aeroporto que fica em São José dos Pinhais. Sendo assim, as professoras passaram vídeos do YouTube de voos e as crianças que já viajaram de avião contaram aos amigos como é essa experiência.

Na roda da conversa as professoras perguntaram às crianças quem já viajou de avião e menos da metade de cada turma afirmou ter essa vivência, por isso mostraram vídeos numa outra oportunidade, quando estavam estudando o encontro das águas dos rios Negro e Solimões (relato a seguir) visto de cima, aproveitaram para observar um avião e como é a vista lá de cima, ainda que por vídeo.

Assim encerrou a primeira semana de introdução ao assunto, contextualização e apresentação das possibilidades para a viagem ao Brasil que iniciou, efetivamente, na semana seguinte.

- **Encontro 3 com as Professoras para avaliação e replanejamento do Projeto:**

Ao final da primeira semana, as professoras e a coordenadora pedagógica / pesquisadora se encontraram para conversar e avaliar o trabalho inicial e realimentar o projeto. As professoras relataram que as crianças estavam animadas com o projeto e já observaram relações estabelecidas entre as experiências ocorridas pela manhã, no Integral, e à tarde, no regular.

A Professora “A” comentou que o projeto instiga e ajuda a fixar o conteúdo. A Professora “C” relatou falas das crianças durante a estratégia da mala de viagem: “O que é desodorante, professora?” e, ainda, questionamentos sobre as regiões do Brasil: “Quem mora aqui?” (e apontavam outras regiões), sempre colocando o dedo na Região Sul e em Curitiba: “Nós moramos aqui!”.

Outra questão destacada foi a superação das crianças ao realizarem a tarefa de contornar o mapa do Brasil, o que, para alguns, não foi fácil. Mesmo assim, ora contando com o auxílio da professora, ora dedicando-se ao máximo para respeitar a linha, obtiveram êxito no trabalho da coordenação motora fina e os mapas ficaram alegres, coloridos e caprichados.

As crianças gostaram tanto dessa atividade que cuidavam do mapa que ficou colado durante o projeto todo ao alcance das mãos dos pequenos, contrariando a ideia de que as crianças estragam o que é colado na parede. Quando eles

produzem e a atividade tem sentido para eles, há zelo, responsabilidade e preocupação coletiva.

A Professora “B” relatou que percebeu que os alunos estavam relacionando o conteúdo do Integral também à tarde quando abriu o livro didático em uma página onde havia o mapa do Brasil e disse: “Olha o mapa do Brasil! Nós moramos aqui!”. Ressaltou também a importância de dar tempo para as crianças criarem, observarem, contemplarem, pois no dia a dia muitas vezes os conteúdos são acelerados e as crianças não têm tempo de viver o prazer do momento, por exemplo, na manhã em que estavam pintando o mapa do Brasil, coletivamente, no chão, cada um cuidando da sua região para não borrar, não misturar as cores das tintas e até mesmo se sujar, vivenciaram experiências que nem sempre são permitidas pelos adultos.

Ainda na estratégia de pintura do mapa do Brasil, foi possível observar comportamentos das crianças, visualizando quem são os líderes, aqueles que quase não participam, porque acontecem os conflitos e como são solucionados pelo grupo. No trabalho em grupo não é a *minha* produção, mas a *nossa* produção, o que confere unidade à turma.

A Professora “A” frisou que muitas atividades são individuais, cada criança com seu livro ou sua folha, no seu espaço, com os seus materiais, o que não favorece o relacionamento e o diálogo entre os pares e acredita ser necessário superar esse conceito.

Após relatos da primeira semana de trabalho com as crianças, as atividades da segunda semana foram revisitadas e o cronograma semanal foi organizado coletivamente com a divisão das tarefas entre as professoras e a pesquisadora: quem vai baixar o filme, quem vai buscar os materiais no almoxarifado, quem vai trazer materiais de casa, etc.

- **Início da viagem – de Curitiba para as regiões Norte e Nordeste:**<sup>20</sup>

A segunda semana de realização do projeto foi marcada pelo início da viagem pelo Brasil. Ponto de partida: Curitiba. Destino: Regiões Norte e Nordeste. Primeiramente as turmas foram conhecer a Amazônia, na Região Norte.

---

<sup>20</sup> É importante explicar que as expressões “viagem” e “as crianças foram conhecer a Amazônia”, por exemplo, foram usados simbolicamente. A viagem aconteceu de forma lúdica, na imaginação, com utilização de recursos como fotografia, vídeos e imagens dos locais estudados.

Para introduzir o assunto, assistiram trechos do filme *Tainá*, com observação atenta das paisagens, vestimentas, costumes e cultura dos indígenas retratados no filme. Dias antes, as professoras solicitaram que as famílias que tivessem, enviassem materiais indígenas, como cocares, colares e objetos para enriquecer o trabalho. Este encaminhamento possibilitou a percepção das diferenças culturais presentes no Brasil e o respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa.

As crianças manusearam os objetos trazidos de casa e depois pintaram o rosto como os indígenas. Montaram uma oca com tecidos e brincaram dentro dela. Aprenderam alguns significados das pinturas indígenas que, diferente do que estavam acostumadas a ver, a tradicional pintura com dois riscos em cada bochecha, os indígenas utilizam as pinturas em diferentes momentos, ocasiões e cerimônias, sendo que as cores, os desenhos e formatos possuem significados distintos para cada momento.

FOTOGRAFIAS 9 E 10 – BRINCADEIRA INDÍGENA



FONTE: Professoras (2015).

FOTOGRAFIA 11 – BRINCANDO NA OCA



FONTE: Professoras (2015).

Fizeram uma canoa de papelão simbolizando as construções dos indígenas utilizadas para pesca. E, por falar em rio e pescaria, visualizaram um vídeo do encontro das águas amazonas do Rio Negro com o Rio Solimões, perto de Manaus e o fenômeno que faz com que as águas não se misturem foi explicado pelas professoras com auxílio do vídeo, fotos e representação com pedaços de TNT marrom e preto: a cor marrom representando as águas barrentas do Rio Solimões e o preto representando as águas escuras do Rio Negro, que tem esse nome justamente em função de sua cor. Brincaram no rio com as dobraduras de barco que confeccionaram.

FOTOGRAFIAS 12 E 13 – CONFECÇÃO DO BARCO DE DOBRADURA



FONTE: Professoras (2015).

## FOTOGRAFIAS 14 E 15 – BRINCANDO COM OS BARCOS NOS RIOS NEGRO E SOLIMÕES



FONTE: Professoras (2015).

Para conhecer Fortaleza, observaram fotos das praias e dunas enquanto ouviam a música “Minha jangada”, de Dorival Caymmi. No livro didático, havia a foto de uma jangada e as crianças aprenderam que este é um meio de transporte típico da região. Foi proposto que as crianças deitassem para ouvir a canção de olhos fechados, para imaginarem o passeio da jangada no mar:

*“Minha jangada vai sair pro mar  
 Vou trabalhar, meu bem querer  
 Se Deus quiser quando eu voltar do mar  
 Um peixe bom eu vou trazer...  
 Meus companheiros também vão voltar  
 E a Deus do céu vamos agradecer!” (Dorival Caymmi)*

Conversaram sobre a profissão dos pescadores e construíram uma jangada com palitos de sorvete e rolha, para que ela flutuasse na água, como imaginaram ao ouvir a música. Brincar na fonte com as jangadas foi um momento prazeroso:

## FOTOGRAFIAS 16 E 17 – AS JANGADAS NAVEGANDO



FONTE: Professoras (2015).

Nesta estratégia, sem que as Oficinas fossem trabalhadas no formato antigo, uma Oficina por dia, respeitando os dias da semana, ainda assim foram explorados conteúdos de Linguagem (letra da música), Artes Plásticas (confeção da jangada) e Meio Ambiente (pesca) = **PLANEJAMENTO INTEGRADO**.

As crianças conheceram o Projeto Tamar de Fortaleza e aprenderam sobre as tartarugas. Alguns alunos contaram que já foram visitar o Projeto Tamar em Florianópolis e nenhum deles teve esta experiência em Fortaleza. As professoras levaram imagens do Projeto Tamar e ressaltaram sua importância para a preservação e proteção às tartarugas marinhas.

As professoras levaram as turmas à Mini Fazenda, espaço na escola com alguns animais, como tartarugas, periquitos, peixes, galos, galinhas e pintinhos. As crianças sempre iam passear na Mini Fazenda, mas neste dia olharam as tartarugas com mais curiosidade e alguns até desejaram pegá-las na mão.

FOTOGRAFIA 18 – AS TARTARUGAS DA MINI FAZENDA



FONTE: Professoras (2015).

Em sala, brincaram com uma tartaruga de pelúcia e confeccionaram uma tartaruga com garrafa pet, papel crepom e cartolina.

FOTOGRAFIAS 19 E 20 – CONFECÇÃO DE TARTARUGAS COM GARRAFAS PET



FONTE: Professoras (2015).

Esta é uma tartaruga feita com massinha de modelar em outro momento, uma semana após terem estudado as tartarugas. A Professora “A” relatou que, brincando com massinha, espontaneamente, uma criança fez a tartaruga e a chamou para ver sua produção com riqueza em detalhes = **APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO.**

## FOTOGRAFIAS 21 E 22 – OBRA DE ARTE: TARTARUGA FEITA COM MASSINHA



FONTE: Professoras (2015).

No encontro seguinte das professoras com a pesquisadora / coordenadora, no início de novembro, a Professora “D” não pode comparecer. Ela trabalhava na escola somente à tarde e de manhã tinha outro emprego.

A Professora “A” relatou que as crianças demonstraram grande interesse no passeio à Mini Fazenda e olharam as tartarugas “*com outros olhos*” (olhos de curiosidade e de quem já sabia um pouco sobre o assunto). Queriam saber o que as tartarugas comem, por que elas têm “*cauda*”, contaram quantas tartarugas havia na escola e demonstraram curiosidade e encantamento ao verem a tartaruga esconder a cabeça no casco. A mesma professora disse que explicou às crianças que há espécies de tartarugas que vivem no mar e outras que não vivem no mar, como as tartarugas da escola, por exemplo.

Nesta ocasião, a Professora “C”, responsável pelo planejamento do próximo mês do Integral, contou que estava planejando as Oficinas de novembro (somente 15 dias, pois o Projeto tinha previsão de término em meados de novembro), relacionando o tema da Unidade do livro com as Oficinas, como acontecia no Projeto atual. Relatou que estava gostando de trabalhar com o projeto neste enfoque de relacionar os aprendizados das crianças nos períodos da manhã e da tarde. Disse que para ela era mais prazeroso e observava que mais significativo para as crianças.

- **Próxima parada – Região Sudeste:**

Depois de conhecer Fortaleza, as crianças viajaram para a Região Sudeste e conheceram São Paulo e Rio de Janeiro. A cada novo embarque, deslocavam seus aviões no mapa do Brasil fixado na parede da sala e preenchiam, com auxílio das professoras, suas passagens para compor o álbum de viagens.

As professoras investigaram se as crianças conheciam alguma das duas cidades e conversaram sobre os principais pontos turísticos de São Paulo e Rio de Janeiro. Realizaram a leitura do livro São Rio e mostraram imagens das cidades em PowerPoint. Esta atividade teve como objetivos identificar e reconhecer diferentes lugares e perceber as diferenças culturais presentes no Brasil.

Assistiram ao filme “Rio” identificando os pontos turísticos já trabalhados nas conversas anteriores e conversaram sobre costumes cariocas (gírias, sotaque, chá mate e biscoito globo na praia...).

Confeccionaram, coletivamente, alguns pontos turísticos do Rio de Janeiro:

#### FOTOGRAFIAS 23 E 24 – INFANTIL 4A CONFECCIONANDO O PÃO DE AÇÚCAR



FONTE: Professoras (2015).

#### FOTOGRAFIAS 25 E 26 – INFANTIL 4B CONFECCIONANDO O CRISTO REDENTOR



FONTE: Professoras (2015).

FOTOGRAFIA 27 – INFANTIL 4C CONFECCIONOU O CALÇADÃO DA PRAIA DE COPACABANA



FONTE: Professoras (2015).

Na foto acima aparece o calçadão da Praia de Copacabana e a região Sudeste montada pelas professoras para o dia da apresentação do Projeto às famílias (encerramento do Projeto), conforme relato a seguir.

- **Chegou a hora de conhecer a Região Centro-Oeste! Pantanal e Brasília, aí vamos nós!**

As professoras exploraram a diversidade de animais e plantas do Pantanal, que era também o enfoque do livro didático, por meio de imagens e fotografias projetadas em PowerPoint.

Pesquisaram sobre o tuiuiú, que é uma ave símbolo do Pantanal. Trabalharam a escrita dos nomes de alguns animais<sup>21</sup> com o alfabeto móvel e confeccionaram cartões com a palavra e desenhos.

---

<sup>21</sup> Ainda que este não seja um conteúdo central para as turmas do Infantil 4, o trabalho com alfabeto móvel e tentativa de escrita permeiam a prática pedagógica porque a alfabetização é entendida como um processo.

## FOTOGRAFIAS 28 E 29 – TENTATIVA DE ESCRITA COM O ALFABETO MÓVEL



FONTE: Professoras (2015).

Além disso, destacaram a importância da pesca para a região e que ela é um dos principais atrativos do Pantanal. Após conversa sobre o assunto, brincaram de pescaria na areia, realizando a contagem dos peixes pescados e trabalhando a coordenação motora (fina e grossa).

## FOTOGRAFIAS 30 E 31 – PESCARIA DA MATEMÁTICA



FONTE: Professoras (2015).

Após a pescaria, as professoras voltaram para a sala antes das crianças e prepararam uma surpresa. As crianças chegaram minutos depois, com as auxiliares, e descobriram que a pescaria tinha rendido frutos! Ou melhor, peixes... Todas as turmas ganharam um peixe beta para ser o mascote da sala. Junto com o peixe a tarefa de cuidar dele e alimentá-lo todos os dias. As crianças deram nome para o peixe, conversavam com o animal de estimação e alguns queriam levá-lo para casa!

No término do Projeto as professoras perguntaram quais famílias gostariam de participar do sorteio do peixe e assim fizeram. As crianças estavam ansiosas por este momento.

#### FOTOGRAFIAS 32 E 33 – GANHAMOS UM PEIXE!



FONTE: Professoras (2015).

Ainda na região centro-oeste, conheceram Brasília, a capital do Brasil. Ouviram e cantaram o hino nacional. Observaram fotos da cidade onde moram os presidentes e aprenderam que Brasília foi projetada por um importante arquiteto brasileiro: Oscar Niemeyer.

Aconteceu uma aula de campo no Museu Oscar Niemeyer (MON) e as crianças aprenderam, com os monitores do Museu, sobre a vida e obras do arquiteto, viram projetos da construção de Brasília e descobriram porque o museu é também conhecido como “Museu do Olho”.

O passeio ao MON, além de divertido, foi o primeiro passeio das crianças com a escola, foi um momento rico em experiências e aprendizados. Somente uma criança não teve autorização dos pais para participar do passeio com a turma e, por esse motivo, permaneceu na escola.

A seguir algumas fotografias ilustram o passeio:

## FOTOGRAFIAS 34 A 37 – MUSEU OSCAR NIEMEYER



FONTE: Professoras (2015).

- **Encontro 4 com as Professoras para avaliação e replanejamento do Projeto:**

No encontro seguinte, pela manhã, estavam presentes as 3 professoras do período da manhã e a professora da tarde “D” não pode comparecer. A Professora “C” contou sobre a estratégia de escrita dos nomes de alguns animais do Pantanal. Disse que deixou as crianças à vontade para manipularem as letras do alfabeto móvel e que, ao realizar a tentativa de escrita do nome do pássaro TUIUIÚ, um aluno não encontrou outra letra “U” e usou a letra “C”, virando-a para parecer com a letra “U”. Relatou que percebe o quanto as crianças são criativas e encontram soluções para seus problemas quando têm tempo “livre” para criar, imaginar. Ressaltou este como sendo um ponto importante do trabalho com o Projeto.

A Professora “B” compartilhou saberes antes do passeio ao MON dizendo que Oscar Niemeyer desenhava curvas valorizando o movimento da mulher brasileira e que poderiam contar esta curiosidade às crianças no dia da visita ao museu.

A Professora “A” relatou que um aluno seu perguntou, curioso: *“Prô, quando vamos para essa região aqui?”*, apontou no mapa a região sudeste. Ela respondeu: *“Logo iremos!”*. Disse, ainda, que seus alunos estavam comparando o mapa das outras turmas, pois cada turma escolheu de qual cor queria pintar as regiões do

Brasil. Contou que nas atividades na Mini Fazenda, quando foram observar as tartarugas, algumas crianças demonstraram grande interesse e curiosidade em pegar a tartaruga na mão, olharam atentamente as patas e olhos da tartaruga e passaram a mão no seu casco duro.

A Professora “C” disse que as crianças compararam o tamanho dos peixes, após a brincadeira de pescaria, quando estavam estudando o Pantanal. Falaram que o peixe parecia maior no saco plástico e no aquário de vidro ficou pequeno.

Contaram também os nomes eleitos para os peixes: Pantanal, Roberto e Jack Sparrow, que as crianças estavam apreciando cuidar do animal de estimação e que organizaram o momento de alimentar o peixe como tarefa do ajudante do dia (criança da lista alfabética do dia que ajuda a professora em algumas tarefas, como entregar as atividades, estojos), pois todos estavam ansiosos em contar as bolinhas (ração) dos peixes.

- **Para encerrar a viagem pelo Brasil – Região Sul... Hora de voltar para casa:**

Hora de voltar para a região sul, mas antes de chegar em casa as crianças foram conhecer Porto Alegre, a capital gaúcha. As professoras solicitaram que alunos que conheciam o Rio Grande do Sul relatassem para onde foram viajar e o que viram lá: costumes, clima e experiências da viagem.

As professoras levaram roupas gaúchas (bombacha e vestido gaúcho) e mostraram fotos da região. Vestiram-se com os trajes típicos e colocaram música gaúcha para as crianças ouvirem e dançarem, dentre elas “Fandango da Doralice” e “Bota aqui o seu pezinho”. Fizeram uma roda de chimarrão, experimentando a bebida que possui gosto amargo, mas ajuda a espantar o frio gaúcho.

## FOTOGRAFIAS 38 E 39 – DANÇA GAÚCHA DAS PROFESSORAS



FONTE: Professoras (2015).

## FOTOGRAFIA 40 – DANÇA GAÚCHA DAS CRIANÇAS “AI BOTA AQUI O SEU PEZINHO”



FONTE: Professoras (2015).

Partiram de Porto Alegre para Curitiba, retornando para casa. Agora foi a vez de aprender sobre a Gralha Azul, ave símbolo do Paraná. Assistiram a um vídeo da lenda do pássaro responsável pelo plantio da araucária. A ideia era comer pinhão, mas infelizmente não encontraram porque não estava na época (mês de novembro na ocasião desta estratégia), mas as professoras lembraram e mostraram uma pinha para a turma, explicando da onde vem o pinhão consumido na época da Festa Junina.

E assim terminou a viagem. As crianças retornaram para casa com a mala cheia de conhecimentos e vontade de vivenciar e sentir, com os 5 sentidos da vida real, as emoções que experimentaram ao fazer os passeios em locais vistos em vídeos e fotografias do país lindo onde moram!

- **Encontro 5 com as Professoras para avaliação do Projeto e organização da Culminância:**

Ao término desta longa viagem, as crianças continuavam animadas, as participantes da pesquisa, professoras e pesquisadora (Coordenadora), já um pouco cansadas e ainda preocupadas em organizar a Culminância para apresentação do Projeto às famílias.

Neste encontro foi dedicado maior tempo para organização da Culminância. Foram divididas as tarefas e atribuições de cada professora, elencados os materiais necessários para o dia e produções que seriam expostas no auditório da escola.

A Professora “C” contou que um aluno perguntou: *“Depois da região sul, para onde vamos?”*. Ela respondeu que a viagem chegou ao fim, mas outra criança logo deu a ideia: *“Podemos ir para outro país!”* = **APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO**. Sobre esta colocação, os comentários foram que a energia, disposição e vontade de aprender dos pequenos são inesgotáveis.

Neste encontro estiveram presentes a pesquisadora e as três professoras do período da manhã.

- **Culminância – Apresentação do Projeto às famílias:**

Como encerramento do Projeto, a proposta foi convidar as famílias para irem à escola prestigiar o trabalho das turmas e aprender com as crianças algumas curiosidades sobre o Brasil.

Foram confeccionados os convites, construíram um avião grande, com caixas de papelão, para decorar a entrada ao auditório, as malas foram arrumadas, as produções expostas e as crianças estavam ansiosas pela visita das famílias.

## QUADRO 10 – CONVITE PARA A CULMINÂNCIA

**Prezados Pais / Responsáveis,**

Estamos terminando nosso Projeto "Rodando por aí" esta semana e queremos convidá-los para "embarcarem conosco nessa viagem"!

Quinta-feira, dia 03/12, com início às 18h (pontualmente), no Auditório, haverá exposição dos trabalhos e produções das crianças. Ah, e também uma surpresa! Vocês não podem perder...

Vamos prestigiar nossas crianças... Elas estão animadas para contar como foi essa viagem pelo Brasil!

Até lá!



OBS: Neste dia as crianças irão, junto com as professoras e auxiliares, para o prédio do Ensino Fundamental às 17h30min para esperá-los nas salas próximas ao Auditório.

Atenciosamente, Equipe Pedagógica e Professoras do Infantil 4 / Integral

FONTE: A autora (2015).

Queriam mostrar seus trabalhos, assistir ao vídeo do passeio ao MON com seus pais e ganhar a lembrança do Projeto, um chaveiro com a foto dos comissários e comissárias responsáveis por esta viagem. Além disso, explicar tudo que aprenderam e apresentar o mascote da turma.

No dia da Culminância, tudo isso aconteceu. A pesquisadora explicou o trabalho com o Projeto, as professoras relataram as principais estratégias no trabalho com cada de região. Teve apresentação das fotos das turmas e do vídeo do passeio ao Museu Oscar Niemeyer.

A plateia estava lotada e os pais orgulhosos do resultado. Uma mãe comentou que sua filha chegava em casa animada, contando todos os dias suas descobertas e ansiosa para viajar ao próximo destino.

FOTOGRAFIA 41 – ACESSO AO AUDITÓRIO OU “PORTÃO DE EMBARQUE”



FONTE: Departamento de Eventos (2015).

FOTOGRAFIA 42 – LEMBRANÇAS DA VIAGEM: CHAVEIRO COM FOTO E DIÁRIO DA VIAGEM



FONTE: Departamento de Eventos (2015).

## FOTOGRAFIAS 43 E 44 – FOTOS DOS COMISSÁRIOS PARA CONFECÇÃO DO CHAVEIRO



FONTE: Professoras (2015).

## FOTOGRAFIA 45 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO ÀS FAMÍLIAS



FONTE: Departamento de Eventos (2015).

## FOTOGRAFIAS 46 E 47 – EXPOSIÇÃO: REGIÃO NORTE



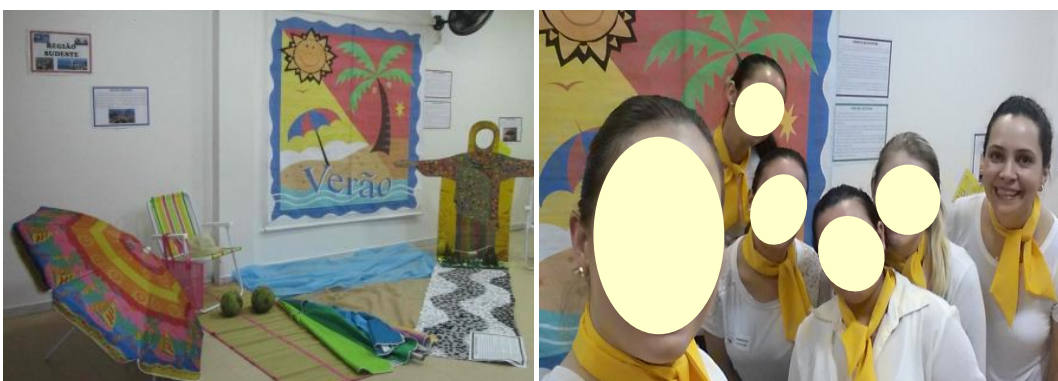
FONTE: Departamento de Eventos (2015).

## FOTOGRAFIAS 48 E 49 – EXPOSIÇÃO: REGIÕES SUL, CENTRO-OESTE E NORDESTE



FONTE: Departamento de Eventos (2015).

## FOTOGRAFIAS 50 E 51 – EXPOSIÇÃO: REGIÃO SUDESTE E COMISSÁRIAS



FONTE: Departamento de Eventos (2015).

No dia da Culminância, as professoras, auxiliares das turmas e pesquisadora foram de “comissárias”, com uniforme: calça preta, camiseta branca e lenço amarelo, da cor da *companhia aérea* (Escola).

O rosto que aparece descoberto nas fotos 45 e 51 é da pesquisadora.

No dia seguinte à Culminância, foi postado no site da escola um texto (anexo 3) contando como foi a experiência e fotos do evento:

QUADRO 11 – TEXTO DIVULGADO NO SITE DA ESCOLA

**PROJETO RODANDO POR AÍ: UMA VIAGEM PELO BRASIL**

04/12/2015

Malas, passagens aéreas, mapa... Muita energia, disposição, curiosidade e vontade de aprender...

Isso tudo nossas crianças do Infantil 4, do Período Integral, têm de sobra!

Em outubro e novembro trabalharam o Projeto “Rodando por aí... Há muita coisa para aprender!” e descobriram o país onde moram. Ao estudar as 5 regiões, nossas professoras se empenharam em tornar o trabalho rico, mas ao mesmo tempo prazeroso e acessível aos pequenos. Por meio de estratégias diversificadas, com fotos, vídeos, músicas, brincadeiras e passeio, envolvendo o trabalho com as Oficinas, do Integral e os Eixos de Conteúdos do período regular, os objetivos foram alcançados e as experiências vividas deixaram conhecimento e uma marquinha especial no coração de quem viajou com essa turma!

Pelos relatos das crianças, percebemos que um momento marcante foi ganhar um peixe! Cada sala nomeou seu mascote e cuidou dele com carinho, desenvolvendo o senso de cuidado e responsabilidade. Outro destaque foi a aula no Museu Oscar Niemeyer, para muitas crianças o primeiro passeio com a Escola. Quanta alegria, prazer e aprendizado envolvido nessa aula de campo!

A viagem chegou ao final ontem, dia 03/12, quando apresentamos nosso Projeto às famílias. As crianças mostraram, orgulhosas, suas produções e deram uma aula sobre as regiões do Brasil! *Confiram as fotos clicando aqui.*

Ah, mas...? E agora? Acabou? Pois é... Este ano está encerrando, mas a vontade de seguir nessa viagem de conhecimento continua. Já estamos organizando nossos roteiros para o próximo ano!

Agradecemos por embarcarmos conosco nessa viagem.

Carinhosamente, Professoras do Integral

Professoras responsáveis pelo Projeto: “A”, “B”, “C” e “D”.

Supervisão Pedagógica: Beatriz Conci Cassins.

LOGO DA ESCOLA

**LINHAS  
AÉREAS**



- **Encontro 6 com as Professoras para avaliação geral do Projeto:**

Neste encontro, a pesquisadora e as professoras se reuniram no período da manhã. Estavam presentes a pesquisadora, as professoras “A” e “C” e a orientadora da pesquisadora. A professora “D” não pode comparecer, pois tinha outro emprego no período da manhã e a professora “B” estava afastada por questões de saúde.

Foram destacados alguns pontos importantes do trabalho com o Projeto, como por exemplo, a flexibilidade no planejamento, o respeito às características das crianças e à etapa do desenvolvimento em que se encontram, além de valorizar suas descobertas e oportunizar vivências com o objetivo de instigar a curiosidade dos alunos.

Novamente a professora “A” relatou a experiência com a tartaruga, na Mini Fazenda, refletindo que as crianças tiveram a oportunidade de observar as tartarugas diversas vezes, em dias diferentes, o que possibilitou que focassem diferentes aspectos do animal e aprendizados novos a cada novo olhar.

Relembrou a expectativa sentida no início do projeto, as dúvidas e a coragem para encarar o desafio. Agora, quando questionadas se é possível trabalhar com Projetos, a resposta da professora “C” será: *“Sim, já fiz e sei que dá certo!”*.

Pesquisadora e professoras ficaram satisfeitas com os resultados e encerraram este Projeto com a certeza que **“HÁ SEMPRE MUITA COISA PARA CONHECER!”**...

## 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DO PROJETO

No decorrer da descrição do projeto (item 4.1) algumas palavras e expressões foram deixadas em destaque, escritas em negrito e/ou com letras maiúsculas, pelo motivo de serem consideradas categorias de análise do projeto. Aqui as categorias serão apresentadas tendo-se em vista o Construtivismo e o Pensamento Complexo, importantes teorias que fundamentam este estudo e as etapas de elaboração, planejamento, execução e avaliação do projeto na Educação Infantil em tempo integral.

As categorias do Construtivismo já foram discutidas (item 4.1) e aparecerão novamente na sequência (item 4.3), na interpretação e análise do projeto. Foram elaboradas em eixos e contemplam os participantes da pesquisa (crianças,

professoras e pesquisadora), o currículo, o projeto, o conhecimento e a avaliação (conteúdos, experiências e mediação).

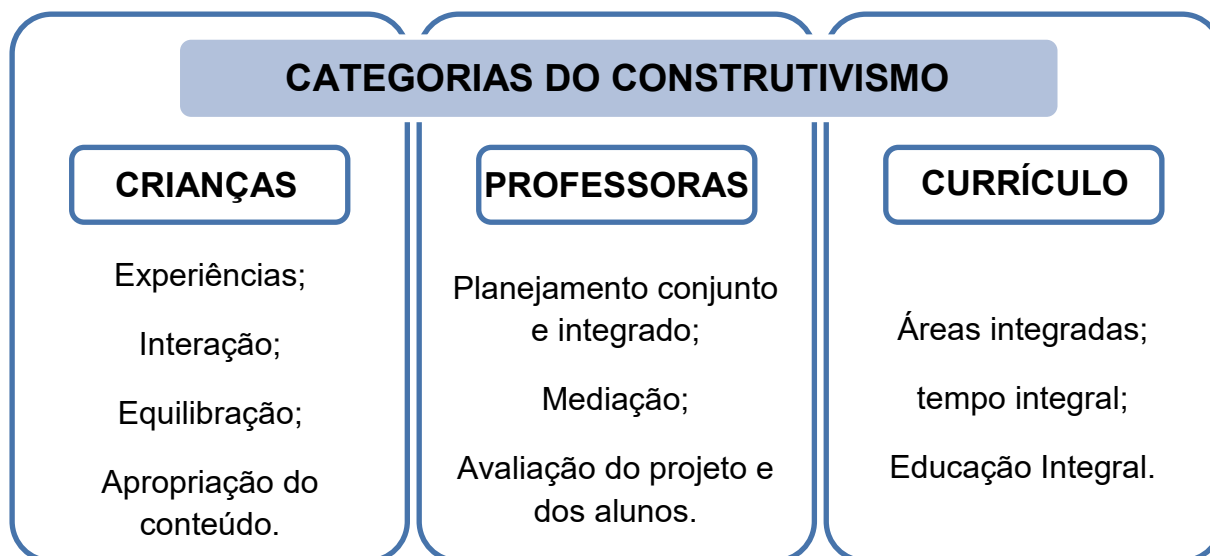
Para avaliar a aprendizagem de alunos de 3 a 4 anos no projeto construtivista em tempo integral na Educação Infantil, objetivo geral deste estudo, destaca-se o eixo CRIANÇAS e suas experiências, interação, processo de equilíbrio (abertura ao novo conhecimento e relações estabelecidas para que este se consolide) e consequente apropriação do conteúdo por meio das vivências.

No eixo PROFESSORAS, inserem-se o planejamento conjunto e integrado, elaborado coletivamente; a mediação entre as professoras e a pesquisadora, em relação de troca e estudo para elaboração do planejamento; a avaliação do projeto e das aprendizagens dos participantes em uma perspectiva construtivista e a análise dos resultados do projeto em relação às práticas docentes.

O objetivo de analisar a importância da Educação Integral em tempo integral e a promoção da superação do ensino fragmentado está inserido no eixo CURRÍCULO, que valoriza a integração das áreas do conhecimento e a organização da rotina diária das crianças em tempo integral para uma educação integral, que engloba as categorias do pensamento complexo, apresentadas no quadro 13, com as propostas vivenciadas no projeto integrado (conteúdos e vivências do Projeto “Rodando por aí...”).

Optou-se por deixar esta seção entre a descrição do projeto e sua avaliação para que as categorias sejam verificadas nas diferentes etapas de realização da proposta. Após a contextualização das categorias, o item seguinte (4.3) trará a avaliação também com as categorias de análise em destaque, para facilitar o entendimento.

QUADRO 12 – CATEGORIAS DO CONSTRUTIVISMO



FONTE: A autora (2016).

As categorias do pensamento complexo (contexto, global, multidimensional e complexo) se relacionam à proposta construtivista uma vez que esta perspectiva valoriza a construção do conhecimento e, por isso, deve-se levar em conta a realidade das crianças e um currículo pensado de forma integrada e interdisciplinar.

Para categorizar o pensamento complexo, foram elencadas as relações presentes no projeto realizado com as crianças do Infantil 4 (quadro 13):

- **CONTEXTO** é o que faz sentido, o que se pode entender porque se atribuiu significado. As crianças aprendem aquilo que compreendem, que podem visualizar, sentir, experimentar. O projeto valorizou o contexto, inclusive o escolar, ampliando as oportunidades de vivências na Mini Fazenda, por exemplo. Com o passeio ao MON as crianças observaram os locais por onde passaram na cidade onde moram. Outras estratégias contemplaram os costumes, a cultura, as tradições e o clima das diferentes regiões do Brasil.

- **GLOBAL** é a relação do todo com as partes e das partes com o todo. As crianças desenharam e pintaram as 5 regiões do Brasil no mapa, entendendo que as regiões são compostas pelos estados (partes), podendo ser consideradas o todo, porque nelas estão os estados, mas ao mesmo tempo as partes do Brasil. Este entendimento vai além do contexto. Para Morin (2011, p. 34), "O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo.". O global pode ser ilustrado pela *viagem* pelo Brasil, entendendo sua totalidade

enquanto país, mas também as especificidades de suas partes (estados e cidades) com costumes, tradições e culturas distintas.

- **MULTIDIMENSIONAL** é a interconexão porque “(...) não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras (...)” (MORIN, 2011, p. 35). Neste caso, há relação não somente entre pesquisadora, professoras e crianças, mas também entre crianças ↔ crianças e professoras ↔ professoras. Esta relação de trocas, mediação e experiências também favoreceu o aprendizado.

- **COMPLEXO** é o que é tecido junto. O projeto foi elaborado de forma interdisciplinar, houve integração das áreas do conhecimento. Complexo também quando teve como objetivo integrar os períodos da manhã e da tarde, e a organização de um currículo de forma integral não só no tempo, mas também na valorização e no entendimento da criança em sua totalidade.

QUADRO 13 – CATEGORIAS DO PENSAMENTO COMPLEXO



FONTE: A autora (2016).

As categorias do pensamento complexo foram organizadas retomando o estudo da pertinência do conhecimento, exposto no referencial teórico sobre pensamento complexo. Entende-se por pertinente o que é fiel, tem validade e coerência. O conhecimento pertinente, segundo Morin (2011, p. 34) integra “o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes.”

Sá, Carneiro e Asinelli-Luz (2013), no artigo “A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo”, explicam que o conhecimento pertinente

(...) relaciona-se à consideração da complexidade das diversas dimensões que constituem a realidade (...). Para tanto, é necessário superar o conhecimento disjuntivo, que impede a apreensão e compreensão de realidades complexas, em suas múltiplas interconexões e relações. (...) um conhecimento pertinente, do e no mundo, requer a evidenciação de eventos, fatos, fenômenos, dados, experiências nas suas perspectivas contextuais, globais, multidimensionais e complexas. Cabe, pois, designar esses aspectos de inteligibilidade conceitual como categorias. (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 162).

Os princípios do conhecimento pertinente são entendidos como complementares às categorias de uma proposta construtivista. Ambas as categorias dialogam e estão conectadas pela ideia do todo, do global, da totalidade, do integral.

Sá, Carneiro e Asinelli-Luz (2013) expõem suas ideias sobre como é possível, nesta perspectiva, a compreensão das questões do mundo e a religação dos saberes quando afirmam que

(...) a educação tem por finalidade promover o desenvolvimento da inteligência dos educandos, para se tornarem aptos a raciocinar sobre os objetos de estudo com base nas categorias de **contexto**, do **complexo** e do **multidimensional** dentro da concepção **global**; pois é dessa maneira que aprenderão a (re) ligar os saberes e ter condições de compreender as questões sobre o mundo e de intervir nele, criteriosa e responsavelmente, na prevenção e solução de problemas. (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 163, grifos nossos).

Morin (2011, p. 33), afirma que “Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.” É possível que uma maneira de conseguir essa reforma seja por meio da promoção da “inteligência geral”, nas palavras do autor, que valoriza os princípios do conhecimento pertinente.

### 4.3 AVALIAÇÃO DO PROJETO

No século XXI, o foco do processo educacional deslocou-se do ensino para a aprendizagem. O que as crianças aprendem em um projeto é resultado e a construção do conhecimento é o caminho.

Para saber se a criança aprendeu e construiu conhecimento há que se observar o caminho percorrido por ela até o aprendizado. O Construtivismo tem como foco a aprendizagem. Nessa perspectiva, o centro não está no produto final, mas no processo.

Moraes (2016a, p. 197) traz a seguinte reflexão em seu livro “O paradigma educacional emergente”: “Se o foco é a aprendizagem, o ‘indivíduo coletivo’, a mudança no conhecimento, (...) como desenvolver no indivíduo a capacidade de construir conhecimento?”. A autora responde à questão ao valorizar o paradigma construtivista explicando que

A aprendizagem é uma construção. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua transformação, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando, sujeito ativo em processo permanente de construção. Numa proposta educacional construtivista, o centro decisório do processo de aprendizagem está no educando e não na figura do professor ou de quem quer que seja. Essa proposta parte do pressuposto de que o fundamental é a atividade da criança, seu pensamento em ação. Portanto, não é o mundo que age sobre a criança, (...), mas sim, a criança que age sobre o mundo, que constrói suas estruturas mentais na medida de suas necessidades e das situações que ocorrem. (MORAES, 2016a, p. 198-199).

Se a aprendizagem é uma construção, para avaliar os resultados de um projeto há que se dedicar à observação do processo. Esta foi a principal tarefa durante a realização do Projeto “Rodando por aí, há muita coisa para conhecer”.






Professoras e pesquisadora, em busca do conhecimento por meio dessa “viagem”, aprenderam a observar e desenvolver um olhar atento à prática pedagógica, ao planejamento e à avaliação na abordagem construtivista. O projeto propôs uma mudança metodológica com valorização dos interesses das crianças e ampliação das práticas educativas em tempo integral.

Até 2014 a escola onde a pesquisa foi realizada, possuía uma avaliação sistematizada somente para as turmas de meio período. Os pais das crianças do Integral recebiam um Parecer Avaliativo trimestral do período regular com a grade curricular referente à série e as legendas apontando os conteúdos atingidos, os

conteúdos em processo ou não atingidos. É possível observar no exemplo a seguir que os itens avaliados eram elencados ora em formato de conteúdos, ora em formato de objetivos.

QUADROS 14 E 15 – MODELOS DO PARECER AVALIATIVO DO INFANTIL 4 (2014), ÁREA DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA






**LEGENDAS  
DA AVALIAÇÃO OBJETIVA**

-  **Início do Processo**
-  **Em Processo**
-  **Objetivo Atingido**
-  **Conteúdo ainda não trabalhado**
-  **Objetivo não atingido**

	LINGUAGEM ORALE ESCRITA - PI		
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
ORALIDADE: desenvoltura em diferentes situações comunicativas – roda da conversa: faz de conta, perguntas e respostas, apresentações orais, entrevistas...			
LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL: interação, expressão de desejos, necessidades, ideias e sentimentos.			
VOCABULÁRIO: REPERTÓRIO DE PALAVRAS			
RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E NARRAÇÃO DE FATOS EM SEQUÊNCIA TEMPORAL E CAUSAL			
CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS			
INTERESSE PELO CONTATO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS: HISTÓRIAS, POESIAS, PARLENDAS...			
LEITURA DE IMAGENS			
criação de histórias: produção de textos coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins			
PERCEPÇÃO VISUAL			

-  **Início do Processo**
-  **Em Processo**
-  **Objetivo não atingido**
-  **Conteúdo ainda não trabalhado**
-  **Objetivo Atingido**

FONTE: Coordenação da Educação Infantil da escola pesquisada (2014).

A avaliação era trimestral, elaborada em PowerPoint com os quadros conforme modelo acima, contemplando todas as áreas do conhecimento. Cada aluno recebia um CD com a avaliação e fotos dos Projetos trabalhados durante o trimestre. Havia modelo padrão do formato da apresentação, porém cada professora tinha autonomia para elaborar os textos de seus alunos como preferisse.

Algumas professoras escreviam dois ou três modelos de textos, que eram utilizados para avaliar as crianças e outras escreviam um texto específico para cada aluno. A Coordenação realizava a leitura por amostragem quando a professora escrevia um texto por aluno ou lia todos os modelos, quando a professora elaborava dois ou três modelos para a turma.

#### QUADROS 16 E 17 – MODELOS DO PARECER DESCRITIVO DO INFANTIL 4 (2014)

Educação Infantil e Ensino Fundamental

PARECER DESCRITIVO

Durante o ano letivo apresentamos atividades assegurando experiências educativas e a aprendizagem, que oportunizou à criança o contato com o mundo e as formas de expressão que nele ocorrem.

Todos os projetos educativos apresentados ao aluno abordaram temas sociais, valorizando práticas de tentativa de escrita, de desenho, do brincar, do cantar, de ouvir histórias, poesias e narrativas em diferentes contextos, respeitando a faixa etária de cada criança. Brincamos muito e isso priorizou fundamentos e recursos essenciais a práticas de cuidado e educação da criança nos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social.

Sempre iniciamos as atividades realizando leituras de cenas e roda da conversa, incentivando o senso crítico de cada um. Como possuem argumentos para todo tipo de tema!

Só nos resta agradecer por cada dia que passamos e foram únicos!

Pais, fico feliz por sempre confiarem em nosso trabalho e realizarem a relação entre ESCOLA-CRIANÇA-PAIS. Tenho certeza que esse vínculo foi fundamental para o desenvolvimento e bem estar de cada um. Obrigada por esse ano!

Professora \_\_\_\_\_

Educação Infantil e Ensino Fundamental

PARECER DESCRITIVO

MODELO 1

\_\_\_\_\_ chega à Escola contando as novidades. Demonstra bom entrosamento com todos e estabelece relações ora dominantes, ora dependentes. Manifesta constante desejo pela descoberta de palavras. Reconhece e nomeia as letras do alfabeto e as identifica nas palavras, associando som e letras com facilidade, o que evidencia boa construção no processo de alfabetização e letramento. Participa com entusiasmo das aulas e utiliza da música para realizar pontes com os exercícios em sala.

Demonstra clareza ao realizar os exercícios propostos, executando-os com prazer e independência. Em alguns momentos nem necessita do auxílio da professora para a conclusão dos mesmos.

Apresenta atitudes de respeito, solidariedade e carinho para com todas as pessoas com as quais convive na Escola.

FONTE: Professora “C” (2014).

Julga-se pertinente apresentar o que o PPP da escola traz no item sobre **AValiação**:

## QUADRO 18 – RECORTE DO PPP DA ESCOLA SOBRE AVALIAÇÃO

Todo processo de avaliação dos eixos (música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e movimento) deve ser contínuo, levando em consideração as experiências vivenciadas pelas crianças, resultado de todo trabalho intencional do professor. Constitui-se desta forma, para o professor, como um instrumento de reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades; uma forma reorientar a prática educativa, além de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (caráter diagnóstico), com base na sua cuidadosa observação.

(...) a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (RCN vol. 1, 1998, p. 13).

Atualmente as discussões que perpassam as propostas de renovação pedagógica procuram transpor uma tradicional concepção de ensino, na qual sua função social se restringe à promoção e seleção dos alunos mais aptos a continuidade da escolarização. Quando se refere a uma formação integral do indivíduo como finalidade do processo educativo, pressupõe-se o desenvolvimento de todas as capacidades do educando, além das cognitivas, à luz de uma organização dos conteúdos que priorize os seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Conseqüentemente a avaliação deve ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A concepção de avaliação que perpassa a prática pedagógica observada e difundida na realidade educacional do CEI “X” ressalta que suas crianças devem ser avaliadas dentro de um processo contínuo, participativo e significativo, onde a observação individual prevaleça, proporcionando uma real compreensão dos seus avanços, limites e dificuldades frente a uma postura mais comprometida e responsável do professor. Tais características exigem que a avaliação ocorra durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho didático, que nesta instituição ocorre segundo uma organização trimestral. (**OBS:** em 2014 era trimestral e em 2015, semestral).

Fundamentando-se nas prescrições dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) e nos princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a prática educativa delineada neste documento, o processo avaliativo desta primeira etapa da Educação Básica deve ser processual e destinado ao fortalecimento da autonomia da criança, permitindo-lhe acompanhar suas conquistas, dificuldades e possibilidades do processo educativo. Ao professor cabe a função de acompanhar, orientar, regular e redirecionar as atividades didáticas a fim de observar os progressos de suas crianças, compartilhando-os em situações do cotidiano do CEI. Só assim o princípio formativo da avaliação se efetiva de forma contextualizada através do registro do educador. Estabelece ainda, por meio de pareceres descritivos que são discutidos com a equipe pedagógica e encaminhados trimestralmente (**semestralmente em 2015**) à família, o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, mesmo no que tange o acesso à próxima etapa da escolarização.

FONTE: PPP da escola (2015).

A concepção de avaliação que consta no PPP apresenta um formato de elaboração e construção deste importante processo, porém o que se via, na prática, era pouco espaço para reflexão, encontro com a coordenação e professores para que se consolidasse o que propõe o PPP, visto que nem mesmo avaliação existia para as crianças do Integral.<sup>22</sup>

Os alunos do Integral estudavam em turmas com uma professora regente em tempo integral ou com duas professoras, sendo uma em cada turno. Como não havia registro de avaliação do período da manhã (contraturno), a (as) professora (as) do Integral atendiam os pais na entrega das avaliações e atividades do trimestre e conversavam sobre a rotina e desenvolvimento da criança no Integral, enfatizando os cuidados com alimentação, descanso e higiene.

Em 2015, ano em que o Projeto foi realizado, foi implantada uma avaliação **semestral** dos alunos do Período Integral. A avaliação que antes era trimestral

---

<sup>22</sup> É possível avaliar que o PPP não tinha característica de fundamentação científica, mas sim literária. Neste exemplo sobre avaliação e nos demais recortes já citados, observa-se fundamentação teórica baseada em importantes teóricos, como Piaget, Vygotsky e Freinet, porém é literatura, nem sempre prática.

passou a acontecer duas vezes por ano, contemplando os dois períodos para as crianças que estudavam na escola em tempo integral.

Neste ano (2015) aconteceram dois sábados letivos com encontros de formação para as professoras com o objetivo de qualificar a prática avaliativa. Algumas professoras destacavam suas principais dificuldades em realizar uma avaliação criteriosa, com relatos de que muitas vezes precisavam verificar se a criança dominava ou não determinado conteúdo na semana em que a avaliação devia ser preenchida. Por isso faziam “testes”, chamando uma criança de cada vez, para verificação, o que denota distanciamento do que é proposto no PPP da escola sobre avaliação.

Algumas professoras relataram que talvez essa dificuldade acontecesse porque não tinham o hábito de fazer registros do desempenho das crianças durante os encaminhamentos, o que dificultava no momento de avaliar.

Outras professoras contaram que faziam seus registros sobre o desenvolvimento das crianças em seu caderno, agenda ou no próprio planejamento, com o objetivo de acompanhar, registrar e utilizar as anotações não somente para conhecer melhor seus alunos, mas porque esta prática também as auxiliava no momento de preencher a avaliação individual.

É importante destacar que cada professora registrava suas observações de acordo com suas preferências. Na reunião, a coordenadora sugeriu que o registro acontecesse de alguma forma, justamente para facilitar a avaliação. Sabe-se que nem sempre as professoras recordam das conquistas e avanços de 20 crianças em todas as áreas do conhecimento, durante um trimestre inteiro. Daí a importância do registro.

Havia o entendimento, por parte de algumas professoras, que a criança poderia (ou deveria) ser avaliada no primeiro semestre com todos os conteúdos ou objetivos “em processo” por acreditarem que, se a construção é processual e acontece ao longo do ano, o objetivo seria atingido somente no término da etapa.

Como a Educação Infantil não participava com frequência de encontros formativos, até o ano de 2014, nestas ocasiões (em 2015) foram propostas discussões e estudos a fim de esclarecer que todo processo avaliativo poderia (e deveria) ser registrado em forma de texto, respeitando a individualidade das crianças e apresentando, aos pais, os avanços conquistados por elas durante o semestre.

Nesse reconstruir de concepções avaliativas, o resultado foi um Parecer online (início em junho / julho de 2015), com registros objetivos, mantendo o padrão dos anos anteriores, porém contemplando os períodos integral e regular.

Nesta ocasião, como alternativa, optou-se pela elaboração de modelos de textos para os dois períodos, pois eram grandes mudanças no mesmo ano e a Direção entendeu que era necessário agir com cautela.

As professoras foram orientadas a registrarem semanalmente, ou a cada encaminhamento pedagógico, o desenvolvimento das crianças para irem se habituando a esta prática e exercitando a tarefa de avaliar no processo.

Tal como Ostetto (2008), a pesquisadora também sugeriu a prática do registro para as professoras da Educação Infantil. A autora descreve suas vivências como professora e como o registro das observações auxiliaram seus estudos e oportunizaram trocas com a coordenação para enriquecer o trabalho com as crianças. Refere-se não só aos registros de suas práticas, mas também à descrição do desenvolvimento das aulas e conquistas dos alunos quando conta que,

Ao assumir o papel de coordenadora pedagógica da creche, eu sugeria aos educadores que escrevessem suas experiências. Vejam bem, *sugeria*. Nesse tempo, o registro não era celebrado, assumido, como instrumento (essencial) do trabalho do professor, permanecendo como indicação. Havia a proposta, mas escrevia quem assim o desejasse, quem dispunha de tempo, quem tinha “facilidade” para escrever (...). (OSTETTO, 2008, p. 18).

Como a prática do registro era recente, para atender à solicitação da Direção para aquele ano, as professoras elaboraram textos (modelos) de avaliação para o Parecer de cada série, com auxílio da coordenadora. Seguem amostras do Infantil 4:

QUADRO 19 – MODELOS DE TEXTOS PARA PARECER AVALIATIVO: INFANTIL 4 (INTEGRAL)

**OFICINA DA EXPRESSÃO CORPORAL**

No Período Integral, o / a \_\_\_\_\_ apreciou participar da Oficina da Expressão Corporal, pois, nas aulas, pode expressar seus gostos, sentimentos, pensamentos e emoções, bem como construir sua percepção de esquema corporal. Adorou participar da dinâmica do bambolê, onde tinha que passar por dentro do arco, com o auxílio dos colegas, sem desfazer a grande roda. Esta atividade também aprimorou o pensamento de trabalho em equipe.

### **OFICINA DE ARTES PLÁSTICAS**

No Período Integral, a atividade que mais marcou na Oficina de Artes Plásticas para o /a \_\_\_\_\_ foi a pintura em tela em comemoração aos 18 anos da Escola \_\_\_\_\_. Por meio de desenhos, as crianças representaram o local onde cada turma mais gosta de brincar. Homenageamos a Escola presenteando-a com uma bela obra de arte de cada turma.

### **OFICINA DE LITERATURA**

Na Oficina de Literatura, o / a \_\_\_\_\_ participou com apreço dos momentos de leitura realizados pela professora e manifestou curiosidade em manusear diferentes materiais impressos, como livros, revistas e gibis. Apreciou recontar histórias para os colegas e mostrou com orgulho seu domínio da sequência do enredo: começo, meio e fim, de maneira expressiva e perceptiva.

FONTE: Professoras do Infantil 4 (2015).

#### QUADRO 20 – MODELOS DE TEXTOS PARA PARECER: INFANTIL 4 (MEIO PERÍODO)

### **MODELO A**

#### **AUTONOMIA E IDENTIDADE**

O (a) \_\_\_\_\_ é uma criança \_\_\_\_\_ (aqui cada professora deverá preencher com duas características que convém para cada aluno – ver lista abaixo). Relaciona-se com dinamismo com os colegas da turma, de modo a apresentar suas preferências nos diferentes contextos em que participa, respeitando opiniões diversas. Pratica tarefas individuais com disposição e independência, como: organizar seus pertences, calçar-se e vestir-se. Em situações de cooperação em grupo, auxilia voluntariamente.

#### **LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

No que diz respeito ao Eixo Linguagem Oral e Escrita, investe com espontaneidade no reconhecimento e traçado das letras em diferentes contextos, como: atividades do livro e caderno, cartas, cartões, cartazes, símbolos e rótulos. Participa constantemente de situações que necessitem argumentar e expor seu ponto de vista. Elaborar perguntas e respostas de acordo com as diferentes

temáticas trabalhadas. Desenvolveu sua percepção auditiva e oralidade ouvindo e recontando histórias do seu cotidiano e diferentes gêneros textuais.

### **RACIOCÍNIO LÓGICO E MATEMÁTICO**

Com relação ao Eixo Raciocínio Lógico e Matemático, utiliza no seu cotidiano conceitos relacionados a medidas de comprimento, noções de posição, de direção e sentido, orientação espacial, orientação temporal, noções de velocidade e temperatura, classificação, conjuntos em situações problemas como: culinárias, construção de receitas e jogos de tabuleiro.

Professora: \_\_\_\_\_ (assinar)

### **MODELO B**

#### **IDENTIDADE E AUTONOMIA**

O (a) \_\_\_\_\_ é uma criança \_\_\_\_\_ (aqui cada professora deverá preencher com duas características que convém para cada aluno – ver lista abaixo). Está desenvolvendo gradativamente o senso de manutenção ao organizar os objetos, brinquedos da sala e seus pertences pessoais. Utilizou, em determinados momentos, como maneira de marcar sua presença e liderança, a elevação do tom de voz. Quando isso acontecia, era necessária a orientação da professora para que repensasse a melhor forma de conquistar atenção e exposição de seus desejos.

#### **Parágrafo extra 1, caso necessário:**

Durante esse semestre mostrou-se mais à vontade em interagir com os colegas buscando marcar sua presença nos contextos coletivos como as atividades, brincadeiras e conversas, com mediação, quando necessário, para buscar a melhor alternativa para se expor e apresentar suas sugestões.

#### **LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

No Eixo Linguagem Oral e Escrita, estabeleceu avanços graduais com relação a conceitos de utilização da escrita no seu cotidiano, como: escrita do nome e registro das atividades, porém, em alguns momentos, dispersa-se do foco das tarefas, envolvendo-se com estímulos alheios as mesmas e precisando de intervenção para que retome a concentração. Está se sentindo à vontade para expor suas práticas e experiências, contribuindo para investir com segurança em novas

maneiras de dialogar e organizar suas ideias ao interagir com os colegas e professoras.

### **RACIOCÍNIO LÓGICO E MATEMÁTICO**

No Eixo Raciocínio Lógico e Matemático, trabalhamos para que efetivasse a relação número e quantidade no seu cotidiano, por meio de vivências como: culinárias, construção de receitas, jogos de tabuleiro, símbolos e colagens. Demonstrou interesse em aprimorar seus conhecimentos.

Professora: \_\_\_\_\_ (assinar)

### **LISTA DE CARACTERÍSTICAS:**

Comunicativa

Alegre

Espontânea

Calma

Ativa

Participativa

Curiosa

Observadora

Determinada

Atenciosa

Dinâmica

Reservada

Extrovertida

Cuidadosa

Carinhosa

Ágil

Zelosa

FONTE: Professoras do Infantil 4 (2015).

Os textos “modelos”, na visão da pesquisadora/coordenadora, não correspondiam ao modelo de avaliação proposto no PPP da escola e nos documentos legais da Educação Infantil (DCNEI). Mas já era um começo, um ensaio. Entende-se que um PARECER INDIVIDUAL, deve ser escrito para cada

criança de forma única, considerando seus aspectos e desenvolvimento pessoal e único (questões já estudadas no capítulo sobre AVALIAÇÃO).

Como dito, esta foi uma alternativa encontrada, sugerida pela Direção, e que seria qualificada no ano seguinte, porém a pesquisadora não faz mais parte do quadro de funcionários da instituição<sup>23</sup> e não participou do momento de qualificação do documento, nem sabe explicar se o processo efetivamente aconteceu. Este é mais um desafio: a rotatividade de funcionários na escola privada, que será exposto nas considerações finais.

Naquele ano estava acontecendo o processo de qualificação da avaliação, durante a realização do projeto com as turmas do Integral do Infantil 4. Por isso, enfatizou-se o exercício de observação atenta às conquistas, avanços e descobertas das crianças, afinal o objetivo era avaliar o projeto e também o aprendizado das crianças.

Aprender a escutar, olhar e enxergar. Tarefa difícil. Ostetto (2000, p. 195) afirma que “É urgente educarmos os ouvidos. Reaprender a olhar é preciso! Essa é uma das principais dificuldades que devem ser enfrentadas para que o educador pegue nas mãos o seu fazer (...)”.

Durante todo o projeto, um grande desafio foi esse: aprender a observar com todos os sentidos, assim como fazem as crianças. Com a percepção da realidade do projeto, das vivências e dos desejos dos pequenos, a prática pedagógica era alimentada semanalmente e os aprendizados por parte da pesquisadora e das professoras iam se concretizando.

Ostetto (2000) traz outra reflexão que pode auxiliar o trabalho pedagógico, o entendimento de sua intencionalidade e qualidade na Educação Infantil. Aborda uma questão importante sobre o medo do educador de olhar e não ver, pensamento expressado quando afirma:

Ao ressaltar o verbo “escutar” como guia da ação educativa, creio que ela demarca uma das dificuldades que enfrentam os educadores nessa área. (...) O problema reside no olhar a criança real para conhecê-la e traçar projetos. Não seria esse um dos entraves do educador: a disposição para olhar e ouvir as crianças? Não seria esse um dos medos do educador: **olhar e não ver?** (...) Que atitude temos empreendido diante da

---

<sup>23</sup> Em maio/2016 a pesquisadora deixou de integrar a equipe de coordenação da escola onde o projeto foi realizado. Esse distanciamento pode ser encarado como ponto positivo, pois possibilitou a separação dos olhares da pesquisadora e da coordenadora que ainda estavam entrelaçados durante as etapas de realização do projeto na escola.

necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? (OSTETTO, 2000, p. 194-195, grifo nosso).

É possível retratar algumas das angústias da pesquisadora e das professoras responsáveis pelo projeto, principalmente no início de seu planejamento e implantação, ao observar o que diz Ostetto (2000) sobre ter a prática pedagógica amarrada ao livro didático:

Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na "atividade"! De um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (proposta de atividades) e então vagamos a buscar quem possa dar-nos respostas ao já famigerado planejamento... Acontece de os educadores ficarem reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria (...). (OSTETTO, 2000, p. 195).

Na maioria das vezes era assim. Existia uma grande preocupação com os conteúdos do livro didático e uma corrida contra o tempo para atender a todas as exigências pedagógicas, na tentativa de atender também às necessidades próprias da infância.

Outro grande desafio foi superar a concepção de planejamento tradicional ao desenvolver uma prática pedagógica construtivista. Nesta perspectiva de Projeto Construtivista, a avaliação também deveria ser construída no processo.

### **PROJETO CONSTRUTIVISTA = AVALIAÇÃO CONSTRUTIVISTA**

Uma avaliação construtivista não se utiliza de instrumentos tradicionais: conteúdos em quadros fechados, tabelas nas quais os professores devem preencher legendas para mensurar conceitos e "notas". A avaliação, na concepção construtivista, não cabe no modelo convencional.

Avaliar o processo pressupõe avaliar o desempenho das crianças observando seu envolvimento nas propostas. A avaliação, em projetos, é "Centrada nas relações e nos procedimentos." (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 65).

No projeto "Rodando por aí...", por meio da observação e **MEDIAÇÃO** das professoras, foram avaliadas as interações e as produções dos alunos, os registros em folha e caderno, individualmente, registros coletivos e outros materiais produzidos.

As professoras observaram e mediaram as atitudes das crianças durante os **EXPERIMENTOS E AS VIVÊNCIAS** (pintura, desenho, leitura, colagem, passeios) e responderam às indagações feitas por elas, bem como escutaram atentamente suas falas sobre **RELAÇÕES** estabelecidas entre os conhecimentos e as vivências.

Os registros das vivências foram escritos nas anotações pessoais de cada professora e também aconteceram por meio de imagens: fotografias e vídeos. Este formato de avaliação com base em imagens, como já citado anteriormente, tem amparo legal da Resolução nº 5 de 17/12/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao tratar do processo de avaliação no art. 10, expressa que:

As instituições devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:  
I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;  
II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc). (BRASIL, 2009, p. 4).

Da mesma forma, o parecer do Conselho Nacional de Educação, explicita que:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc) feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009, p. 21).

A utilização das imagens (fotos e vídeos) pode ser considerada uma garantia, para a escola, sobre como transcorreu a experiência em foco, e ao mesmo tempo, o emprego de um recurso de avaliação das interações, aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Atualmente, dispor destes recursos (imagens) para serem analisados, conjuntamente, pela equipe pedagógica e professores, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, é poder realizar uma **AValiação** digna do que se entende por avaliação, inserida no contexto atual e, ao mesmo tempo, dispor de material significativo para a **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**.

Os registros escritos e as imagens dos encaminhamentos do projeto possibilitaram verificar pela expressão<sup>24</sup> das crianças quando estavam curiosas, olhando atentamente uma obra do MON ou a tartaruga da Mini Fazenda, atentas aos detalhes de suas produções (desenho e pontos turísticos do Rio de Janeiro), curtindo o som MPB (música popular brasileira) ao cantar “Minha jangada vai sair pro mar...”, enquanto balançavam suavemente os pés (registro em vídeo) ou quando posaram para foto com suas obras, orgulhosos por mostrarem o resultado de um trabalho artístico (Pão de Açúcar / RJ). Estes são somente alguns exemplos de **EXPERIÊNCIAS** e de situações vivenciadas pelas crianças.

Em situações como estas as professoras avaliaram a **INTERAÇÃO** das crianças com seus pares e com o objeto de estudo, o envolvimento, as expressões faciais e corporais, as falas, as indagações e as colocações das crianças, aprendendo a enxergar este momento como um processo cuidadoso, criterioso, no qual aparecem grandes avanços e diferentes aprendizados.

Os avanços são diferentes porque as crianças são diferentes. Cada qual vê o mundo e se desenvolve no seu tempo = **EQUILIBRAÇÃO**<sup>25</sup>. O olhar atento das professoras tornou possível a verificação dos aprendizados dos alunos e propiciou a elaboração de um planejamento mais adequado ao projeto: dinâmico, estratégico e com valorização de problematizações.

A avaliação durante a execução do projeto possibilitou estruturar uma prática educativa alicerçada em diferentes áreas do conhecimento, vínculo previsto num **PROJETO INTERDISCIPLINAR**.

O projeto integrou as áreas e os conteúdos dentro do contexto possível. As crianças experimentaram o **real**. Houve **ampliação do tempo** da oferta de experiências também para o período da manhã. As Oficinas do Integral ficaram mais próximas da realidade das crianças e relacionadas com os aprendizados do período regular (tarde).

Isso foi possível porque as crianças estudavam em **TEMPO INTEGRAL**. Este estudo trouxe as ideias de Anísio Teixeira em defesa da escola de tempo integral,

---

<sup>24</sup> Infelizmente foi necessário cobrir o rosto das crianças nas imagens, por determinação do Comitê de Ética, não sendo possível aos leitores desta dissertação visualizar a expressão facial dos participantes nem perceber a emoção presente no momento da captura das imagens.

<sup>25</sup> Equilíbrio, como apresentado anteriormente, é o fator diferenciador do desenvolvimento e das aprendizagens. É a passagem de um estado de equilíbrio para outro, denominado equilíbrio majorante, que é uma etapa mais avançada que a anterior. Na construção do conhecimento, o indivíduo passa por inúmeros processos de equilíbrio e desequilíbrio.

quando, já na metade do século XX refletia sobre o curto período de permanência das crianças na escola:

(...) sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. (...) A escola primária visando, acima de tudo à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1957, p. 79.)

Teixeira cita a escola primária (Ensino Fundamental 1), mas entende-se que o tempo ampliado é também uma boa alternativa na Educação Infantil com ampliação não só do tempo, mas também das possibilidades de aprendizado.

Maurício (2009) também defende a educação em tempo integral e aponta vantagens de formação integral do sujeito que está na escola o dia todo e a importância da criança ser entendida como um ser em sua totalidade quando afirma que

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Moll (2009) fala sobre o tempo qualificado na escola e explica como organizar o tempo integral da criança na instituição de forma a possibilitar sua formação integral ao explicar que

(...) entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2009, p. 29).

Nos encontros com as professoras regentes constantemente aparecia a fala de que o projeto em **tempo ampliado** intensificou as oportunidades de vivências que as crianças não tinham antes, ao participarem das Oficinas de manhã e mesmo estando na escola o dia todo.

Sobre esta visão, cabe a reflexão de Arco-Verde (2003) quando afirma que estar na escola o dia todo não é garantia de aprendizado. A autora aponta que o que pode melhorar a qualidade da educação e ampliar as possibilidades de aprendizado é o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade:

A ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar ou a maior quantidade de horas de permanência do aluno na escola não é condutor direto para a melhoria da qualidade. (...) Não é a intensidade do tempo de ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico. (ARCO-VERDE, 2003, p. 383-384).

O projeto valorizou o tempo integral, buscando inserir novas vivências e qualificar o trabalho pedagógico por meio da relação entre as áreas do conhecimento = **PLANEJAMENTO CONJUNTO E INTEGRADO = EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Tais ligações são propostas também pelo pensamento complexo, de Edgar Morin, visto neste estudo.

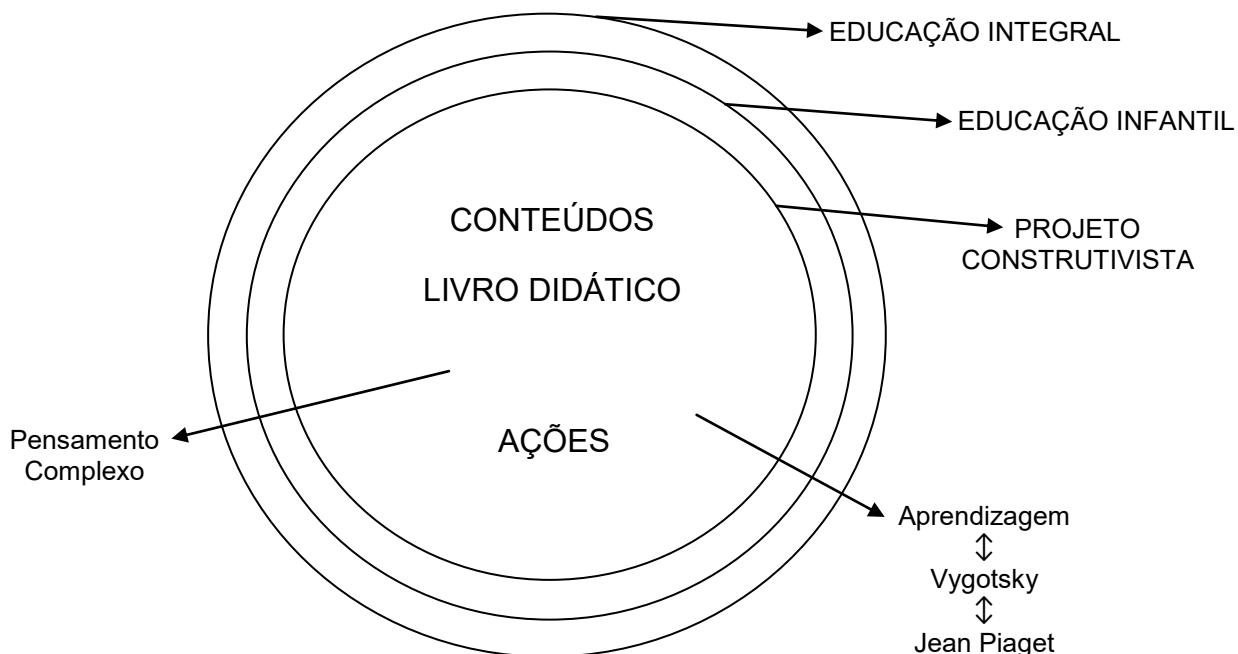
Nos momentos de avaliação do projeto e dos alunos, detectou-se que a **ligação dos saberes** aconteceu porque a prática construtivista valorizou um **CURRÍCULO rico**, baseado no real e no compartilhamento das experiências (teia de conhecimentos).

Moraes (2016a, p. 71-72) escreve sobre a teia do conhecimento e o pensamento sistêmico ao afirmar que “A realidade é uma, constitui um todo. É o pensamento do homem que fragmenta essa realidade”. Considera também que as “(...) partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo”. (MORAES, 2016a, p. 72).

No projeto, considerou-se o todo e as partes quando foram observadas as especificidades de cada área do conhecimento e as particularidades de cada criança e, ao mesmo tempo, a totalidade de uma proposta construtivista = **ENSINO / EDUCAÇÃO INTEGRAL**.

A seguir é apresentada uma visão ampla da totalidade do projeto, esboçada por meio de imagem:

## ILUSTRAÇÃO 1 – TOTALIDADE DO PROJETO



FONTE: SÁ (2016, informação verbal e ilustração: banca de qualificação da pesquisadora).

A ilustração acima denota a complexidade, a ligação entre os saberes e sujeitos do projeto e a rede de conhecimentos de uma proposta de projeto construtivista em turmas de período integral.

Nesta teia, que é a complexidade, há uma rede que liga os conteúdos e utilização do livro didático com as ações baseadas em experimentos, em turmas da Educação Infantil (Infantil 4) em tempo integral.

Observa-se que os componentes desta rede são partes que compõem um todo maior, que é o projeto construtivista. Estas partes se interrelacionam, conforme explica Moraes (2016a) quando fala sobre o conhecimento em rede:

De uma base sólida do conhecimento estruturada em blocos rígidos, constituída de leis fundamentais, passamos para a metáfora do conhecimento em **rede**, significando uma **teia onde tudo está interligado**. Nessa teia interconexa que representa os fenômenos observados descritos por conceitos, modelos e teorias, não há nada que seja primordial, fundamental, primário ou secundário, pois já não existe mais nenhum alicerce fixo e imutável. Isso significa que não existe uma ciência, ou uma disciplina que esteja acima e outra abaixo, que não há conceitos em hierarquia ou algo que seja mais fundamental do que qualquer outra coisa. (MORAES, 2016a, p. 75, grifo nosso).

Moll e Leclerc (2012, p. 99) explicam que, pensando o termo *redes*, “(...) pode-se apontar que a agenda de Educação Integral, sobretudo em relação ao modo de (re)organizar a educação escolar, pode e deve nutrir novas redes de aprendizagem, intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais (...)”.

Este todo maior, que é o projeto construtivista, constitui-se dos conteúdos do livro didático e das ações docentes e discentes. Fundamenta-se em práticas contextualizadas (pensamento complexo) e na aprendizagem por meio de projetos, observando o desenvolvimento infantil e a forma com que as crianças aprendem, de acordo com o pensamento de Piaget e Vygotsky (valorização do meio, da interação e das experiências).

Moraes (2016a) enfatiza a proposta construtivista com valorização da experimentação, da investigação e do próprio processo de desenvolvimento dos professores e alunos quando afirma que

(...) uma proposta construtivista valoriza o próprio processo, as ações como operações do sujeito cognoscente. (...) Ao compreender que tudo aquilo que organizamos é uma realidade, mas uma realidade experimental, (...) podemos também reconhecer que uma proposta construtivista tem uma perspectiva experimental, em que alunos e professores são investigadores em busca de um conhecimento mais profundo e ampliado, que desenvolvem relações nas quais se aperfeiçoam as formas de ensinar e aprender. (MORAES, 2016a, p. 199).

Assim, a totalidade do projeto, conforme esboça a ilustração 1, tem a Educação Integral envolvendo toda a rede de aprendizado, o estudo que aconteceu na Educação Infantil e a realização de um projeto construtivista que contemplou os conteúdos e as ações no centro do processo.

A descrição das vivências do projeto na perspectiva do Construtivismo observa a **integração dos conteúdos e relação entre as áreas do conhecimento**. A viagem foi um conteúdo de História e Geografia (Natureza e Sociedade) vivenciado simbolicamente pelas crianças por meio de experimentos, mas ao mesmo tempo houve integração com as demais áreas do conhecimento. As crianças viveram concretamente tudo que foi possível.

## ILUSTRAÇÃO 2 – MAPA CONCEITUAL DA INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO



FONTE: A autora (2016).

TABELA 5 – EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS EM CADA EIXO

<b>IDENTIDADE E AUTONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à opinião dos colegas.</li> <li>- Trabalho em grupo (esperar sua vez, compartilhar, expor suas ideias e ouvir a ideia dos amigos).</li> <li>- Valorização e respeito a outras culturas.</li> </ul>
<b>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentativa de escrita com alfabeto móvel do nome de alguns animais do Pantanal.</li> <li>- Interpretação da letra da música “Minha jangada”.</li> <li>- Leitura: livro “São Rio”.</li> <li>- Lenda: Galha Azul.</li> </ul>
<b>MATEMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização de uma mala de viagem (o que levar; o que cabe (tamanho) na mala; tempo de duração da viagem; qual é o clima no local para onde vou - situações-problema).</li> <li>- Sombra (imagem no retroprojeter).</li> <li>- Organização do tempo e roteiros (ordem cronológica) para cada destino.</li> </ul>

	- Contagem dos peixes e situações-problema na brincadeira de pescaria.
<b>NATUREZA E SOCIEDADE</b>	- Aula passeio ao MON. - Cultura indígena. - Animais do Pantanal. - Cuidado com o peixe (mascote da turma). - Como é a tartaruga (revestimento do corpo, alimentação, <i>habitat</i> , características).
<b>ARTES</b>	- Confecção e pintura do mapa do Brasil. - Confecção do avião, da jangada, da tartaruga e dos pontos turísticos do Rio de Janeiro. - Pintura de um quadro com tema “Praia”.
<b>MÚSICA</b>	- Música “Minha jangada...”, contato com música popular brasileira. - Música gaúcha “Fandango da Doralice”.
<b>MOVIMENTO</b>	- Dança gaúcha “Ai bota aqui o seu pezinho”. - Coordenação motora ampla: brincadeira de pescaria. - Coordenação motora fina: pintura com diferentes materiais, dobradura, recorte e colagem.

FONTE: A autora (2016).

Conforme exposto na tabela acima, os conteúdos trabalhados podem ser categorizados em eixos ou áreas do conhecimento e esta divisão acontece para que se tenha noção da amplitude do projeto e das áreas que estão sendo trabalhadas, a fim de corresponder também ao proposto no currículo.

É o que Hernández e Ventura (1998, p. 63) chamam de globalização: “(...) a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo (...) no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar (...)”.

Na BNCC a articulação dos saberes e das experiências também tem lugar de destaque. O documento faz menção às Diretrizes e explica que “O currículo na Educação Infantil, acontece na ‘articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade’ (DCNEI, Art. 3º)”. (BRASIL, 2016, p. 59).

Em “Tendências para a Educação Integral”, material elaborado por vários autores, entre eles Jaqueline Moll, para a Fundação Itaú Social, consta o pensamento complexo e os autores citam Morin quando tratam da educação em tempo integral e da superação da visão fragmentada de ensino. Moll et al (2011) ressaltam que a formação de pessoas críticas e inovadoras acontece quando os interesses das crianças são considerados e afirmam que

A complexidade da realidade exige múltiplos olhares, porém convergentes. Um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse de crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras. (MOLL et al, 2011, p. 94).

Uma proposta construtivista considera a totalidade do ser humano, como propõe Morin (2011, p. 51), ao afirmar que “O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo e (...) traz em si multiplicidades interiores (...)”.

Moll e outros autores (2011) também explicam que trabalhar na perspectiva da complexidade é considerar o indivíduo de forma integral, com elaboração de estratégias que levem em conta as múltiplas dimensões do sujeito. Afirmam que

A educação realizada de acordo com a natureza complexa e multifacetada do ser humano tem o potencial de formar integralmente. Aponta também para a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que, além de considerar as múltiplas dimensões do indivíduo, busquem, ao mesmo tempo, integrar diversas linguagens e campos do conhecimento. (MOLL et al, 2011, p. 47).

A ideia de que a função da escola não é ensinar, mas criar situações para que os alunos construam conhecimento supera a visão tradicional de ensino. Além disso, se a criança está o dia todo na escola e este é o ambiente formal de aprendizagem, o tempo precisa ser bem aproveitado, como explica Maurício (2009):

O aluno permanece o dia inteiro nesta escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for na escola o momento para desenvolver seu conhecimento, onde vai ser? O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens; daí a proposta de educação íntegra, que integra conhecimentos diversos e proporciona formação integralizada, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral. (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Na **avaliação do projeto e dos aprendizados das crianças**, os registros de observação, realizados pelas professoras, serviram também para qualificar e realimentar o projeto semanalmente e foram instrumentos que contribuíram com a reflexão pedagógica, importantes ferramentas que sustentam o trabalho docente, conforme explica Ostetto (2008):

Frutos da reflexão sobre o cotidiano, sustentada nos seus registros diários, os relatórios organizados e publicados buscavam (...) responder à necessidade de discutir, com outros educadores, o trabalho desenvolvido, assim como contribuir como subsídio à reflexão pedagógica. (OSTETTO, 2008, p. 15).

Para se trabalhar com projetos, é necessária uma mudança no enfoque sobre avaliação, “(...) uma vez que ela acompanha todo o desenvolvimento dos mesmos (alunos), além de fornecer, passo a passo, pistas para alguma correção necessária. Acontece uma avaliação participativa, pois o desenvolvimento do projeto é avaliado o tempo todo por alunos e professores”. (MOLL et al, 2011, p. 66).

Durante a elaboração do planejamento do projeto e reuniões com as professoras, algumas vezes observou-se diferença entre o pensado e o vivido. Determinadas estratégias eram julgadas pelas professoras e pesquisadora como não atrativas para as crianças, como aconteceu no trabalho com danças e músicas gaúchas: professoras e pesquisadora imaginaram que as crianças poderiam não se interessar pelo tema, mas elas demonstraram interesse e curiosidade, dançando em pares com alegria, como foi possível observar nas fotos dos relatos (página 145).

Com relação ao passeio ao Museu Oscar Niemeyer e a importância de proporcionar vivências às crianças que ultrapassem os muros da escola, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando citam que

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, **projetos integrados** e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as **visitas a museus**, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens. (BRASIL, 2009, p. 34, grifos nossos).

O passeio ao MON atingiu diversos **objetivos**, dentre eles o desenvolvimento da identidade de cidadãos por meio da vivência social, do senso investigativo; ampliação da expressão oral; e percepção das diferenças culturais presentes no país.

Foi possível observar pontos positivos deste projeto com relação à retenção das crianças quando expunham seus conhecimentos adquiridos após as experiências. Certa vez, uma semana após o aprendizado sobre o Projeto Tamar e visita às tartarugas da Mini Fazenda da escola, uma criança fez uma tartaruga com massinha de modelar, enquanto brincava livremente com o material. Tal situação demonstra que houve retenção do conhecimento e aprendizado = **APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO**, pois ela modelou o animal com riqueza em detalhes, como se vê na fotografia da página 138.

Outro momento importante foi a Culminância com a apresentação e encerramento do projeto. Observou-se **APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO** por um grande número de crianças, as quais estavam bastante à vontade e circulavam entre os locais de exposição das regiões do Brasil explicando às famílias seus aprendizados. Contaram curiosidades sobre o país onde vivem, mostraram suas obras, fotos, comeram bala de banana (doce típico de Antonina / PR) e relataram como foi a viagem visualizando todas as passagens aéreas no “diário da viagem”.

Neste item foram abordadas questões relativas tanto à avaliação dos objetivos do projeto alcançados pelas crianças, como também pelas professoras e pesquisadora, como em uma proposta construtivista e integral. “Com tudo isso, a avaliação adquire o valor de uma atividade *formativa* para o professorado e para os alunos, a partir da qual é possível introduzir-se num novo problema ou uma nova situação de aprendizagem.” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 88).

O exercício de reflexão sobre avaliação escolar e a implantação de um instrumento avaliativo também para as turmas do Integral foram conquistas da equipe pedagógica e professoras durante o ano de 2015. Um começo, uma alternativa de qualificação da avaliação.

Conforme afirmam Lomonaco e Silva (2013, p. 152), “A importância de avaliar é, portanto, consenso, mas não reduz a dificuldade de fazê-lo”. Este é um exercício diário de olhar e enxergar, como diria Luciana Ostetto. É preciso, pois, ver e analisar o cotidiano escolar em constante processo de ir e vir para qualificar a prática pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi. (Confúcio)

As crianças são, por natureza, alegres, ativas e curiosas. Estão sempre em movimento e atentas ao que acontece ao seu redor. Muitas delas apreciam cantar, correr e pular. Gostam de ouvir histórias, pintar com tinta e brincar com massinha. Onde há criança, há brinquedo, brincadeira e barulho!

Os brinquedos são os que elas têm à disposição ou os que criam com os materiais e objetos que encontram: um rolo de papel higiênico pode ser um carrinho e uma manta pode virar uma boneca, um “nenê” em poucos minutos. Não há limites para a imaginação dos pequenos.

Porém, nas escolas de Educação Infantil, muitas vezes as crianças são vistas sentadas em carteiras durante longos períodos, realizando atividades gráficas e sistematizando conteúdos. Desde cedo trabalham a coordenação motora e são incentivadas a pintar um desenho dentro do limite. Devem usar diversas cores, para o desenho ficar mais “alegre” e são ensinadas a fazer o chão ao desenhar uma casa ou uma criança.

Até mesmo o desenho do esquema corporal é ensinado. A pesquisadora já viu professoras no quadro negro, ensinando crianças de 4 anos a se desenharem. Na Educação Infantil avalia-se o esquema corporal e a evolução do desenho.

Excelente, as crianças devem sim desenhar. Mas como podem se desenhar sem que as vivências corporais sejam amplamente sentidas, experimentadas no próprio corpo? Para que as crianças registrem seu corpo ou seu autorretrato, precisam primeiro entender seu corpo e conhecer suas possibilidades. É no contato com seu próprio corpo, com o corpo do outro e vendo sua imagem refletida no espelho que a criança entende sua constituição. Só é possível desenhar e registrar o que se sabe.

Falando sobre o que se sabe e vivências corporais, vê-se que algumas crianças não sabem desviar de um amigo que corre em sua direção, quando ambos estão correndo, porque falta orientação espaço temporal. Esta também é uma noção a ser desenvolvida, mas ela se aprende experimentando situações nas quais a consciência do corpo em interação com o meio, com o espaço, é possibilitada.

As crianças aprendem por meio de vivências e experiências. Aprendem a desviar de obstáculos quando correm livremente e os encontram; aprendem a se equilibrar quando andam no meio fio, por exemplo; aprendem a se levantar quando caem porque tentaram subir em uma árvore...

Quando as vivências do corpo e da fase de desenvolvimento em que a criança está são possibilitadas, a criança aprende porque é olhada e desafiada. Esse olhar que vai além do ensino dos conteúdos do currículo da Educação Infantil e enxerga a criança inteira.

A proposta deste trabalho foi pensar na formação integral do sujeito e compreendê-lo em sua totalidade. Para isso, foi preciso entender como acontece a aprendizagem e a construção do conhecimento pelas crianças que, na proposta construtivista, são ativas e elaboram seus próprios conhecimentos a partir da interação com o meio e com outras pessoas (adultos e crianças).

O projeto foi elaborado considerando a necessidade de ofertar experiências, explorar o tempo e o espaço escolar e propiciar a interação entre as crianças, com o anseio de compreender quais resultados educativos uma experiência com projetos construtivistas poderia apresentar com crianças de 3 a 4 anos da Educação Infantil em tempo integral.

O planejamento integrado superou o modelo de educação tradicional, pois as crianças não aprendem por meio de aulas expositivas. A fundamentação teórica deste trabalho e a implantação do projeto confirmaram que a aprendizagem acontece por meio da interação e que o professor construtivista tem o papel de mediador da relação entre sujeito e objeto, é ele quem instiga as crianças com perguntas e oportuniza experiências em situações concretas.

O objetivo desta pesquisa – avaliar a aprendizagem de alunos de 3 a 4 anos na participação de um projeto construtivista em escola de tempo integral na Educação Infantil – foi atingido levando-se em consideração as etapas de elaboração e execução do projeto e planejamento em conjunto entre todas as professoras participantes e pesquisadora.

Elaborar um projeto construtivista em tempo integral, integrando as áreas do conhecimento e, principalmente os tempos escolares (períodos da manhã e da tarde) foi um desafio tendo em vista a cultura escolar e a experiência que as professoras e pesquisadora tinham em uma escola fragmentada entre os períodos “integral” e “regular”.

Foram critérios estudados e avaliados pela pesquisadora, com base nos objetivos específicos deste trabalho: a elaboração e execução de um projeto construtivista interdisciplinar em parceria com as professoras das turmas participantes; o planejamento conjunto e integrado, que ocorreu em encontros semanais, momentos nos quais também acontecia a avaliação do projeto, das ações e o replanejamento do projeto; o acompanhamento, pela pesquisadora, nas salas de aula, da aplicação semanal do projeto pelas professoras; a avaliação das aprendizagens dos participantes em uma perspectiva construtivista; a análise dos resultados do projeto em relação às práticas docentes; e a análise da importância da Educação Integral em tempo integral para promover a superação do ensino fragmentado.

As pesquisas aqui apresentadas e as etapas de elaboração, planejamento e realização do projeto na escola, confirmaram a hipótese principal deste estudo que, trabalhando com projetos construtivistas na Educação Infantil, com conteúdos e áreas de conhecimento interrelacionados, as crianças podem construir conhecimentos com aproximação da realidade (prática) extrapolando o livro didático (teoria). Na análise dos dados consta a descrição de todo o projeto, com destaque para a interação das crianças, suas falas e relações estabelecidas entre os conhecimentos.

A hipótese que a metodologia de projetos construtivistas, por defender a importância da realização de experiências dos aprendizes, é ainda pouco conhecida pelas professoras que atuam nas escolas de tempo integral da rede de ensino particular foi confirmada, pois somente uma das professoras participantes tinha experiência em trabalhar por meio de projetos e outra havia aprendido na graduação sobre a proposta, porém sem nunca tê-la colocado em prática.

Becker; Hernández e Ventura; Coll; Arroyo; e Antunes, foram alguns dos autores do trabalho por projetos utilizados para confirmar esta hipótese de que trabalhar com projetos é inovador porque as escolas não fazem.

O trabalho por meio de projetos é uma forma de trabalho de pesquisa e investigação sobre um tema, no caso do projeto desenvolvido com as turmas do Infantil 4 do período integral, sobre a diversidade da cultura brasileira. Esta proposta, que se opõe à ideia de aula expositiva, considera os questionamentos e interesses das crianças e exclui sua postura passiva.

Na perspectiva construtivista, não há uma estrutura única de projeto, há a necessidade de escolha de um tema que possa ser questionado, discutido, reconstruído, para realização de um projeto que tenha vida. Um projeto atrativo que desperte a curiosidade das crianças, pois é assim que elas aprendem.

O trabalho embasado no pensamento complexo instiga a curiosidade, citada por Morin como a melhor forma de despertar o aprendiz para o saber. Esta proposta, que extrapolou os conteúdos do livro didático e instigou a curiosidade das crianças, motivando-as a novas vivências e descobertas, fundamentou-se na complexidade, pois contemplou o aprendiz e os encaminhamentos pedagógicos em sua totalidade.

Observando as categorias do pensamento complexo, foi possível valorizar o contexto em que as crianças vivem, relacionando o local e o global, o todo e suas partes, comparando as tradições e costumes de diferentes regiões do Brasil. O aprendizado foi também multidimensional, outra categoria analisada, pois aconteceu na interconexão entre os participantes da pesquisa (alunos, professoras e pesquisadora), em relação de troca e mediação. Além disso, a categoria de análise sobre o complexo comprovou a eficácia do aprendizado relacionado, da teia do conhecimento que é tecido junto. A proposta interdisciplinar e a integração entre os períodos da manhã e da tarde foram fatores determinantes ao valorizar a criança em sua totalidade e elaborar o projeto pensando em um currículo de forma integral não somente no fator tempo.

A integração das áreas do conhecimento na elaboração do projeto e a interrelação entre os períodos escolares, manhã e tarde, dependeu de uma organização de equipe e tempo para que fossem conquistados resultados diferentes daqueles apresentados em uma metodologia tradicional, o que comprova mais uma das hipóteses apresentadas no capítulo de *Introdução*.

A escola de tempo integral exige outra forma de organização de tempo, espaços, práticas, metodologias, técnicas, enfim, um novo currículo. Este trabalho pode ser analisado na perspectiva da complexidade, porque o todo é complexo, porque toda rede (pessoas, espaço, aprendizagem) tecem o trabalho com projetos. O planejamento é integrado porque os conhecimentos e as áreas se relacionam. A integração dos saberes, dos tempos e dos espaços é o encontro, a reunião de todos esses elementos.

Outra hipótese, que mais tempo das crianças na escola demanda uma mudança metodológica que envolva a participação/experimentação dos alunos, foi

analisada. O foco do projeto foi na mudança metodológica, pois trabalhar com projetos implica proporcionar diferentes interações e experiências. Significa ofertar práticas do interesse das crianças, com maior ludicidade, nas quais elas constroem de forma ativa e produzem seu próprio conhecimento.

Levando-se em consideração o fator tempo e sua ampliação, cabe lembrar que as crianças do período integral participavam, de manhã, de Oficinas lúdicas, com valorização das diferentes formas de expressão infantil, mas estandes do período da tarde, sem diálogo com o que aprendiam no período regular.

Durante o tempo de realização do projeto, as Oficinas foram mantidas, porém de forma integrada aos conteúdos curriculares. Não aconteciam mais em horários pré-determinados e dias fixos na semana, mas de acordo com as necessidades das crianças e do projeto.

Com as exigências de carga horária das aulas integradas e utilização dos ambientes externos, além do tempo para lanche e execução do planejamento, era comum a pesquisadora ouvir das professoras que não havia tempo e espaço para as crianças brincarem no período da tarde. O tempo era sempre delimitado pela hora/aula, o que até é esperado nas escolas para organização da rotina, porém as constantes falas das professoras denotam que quase não havia espaço para o lúdico.

Junto com a ampliação do tempo, durante o projeto, ampliaram-se também as vivências e, conseqüentemente, os aprendizados. O ser humano não é parcial, ele é um todo com mente e corpo integrados. Também não existe educação parcial. Nesta perspectiva, o aumento do tempo escolar é condição de ampliação também das oportunidades de aprendizado.

A última hipótese apresentada no início deste estudo, mas não menos importante, era que a prática pedagógica de uma professora de 40 horas, na mesma escola e com a mesma turma é diferenciada da prática de uma professora com 20 horas. Importante observação porque falamos em educação integral em escola de tempo integral como oferta de novas possibilidades para as crianças, mas não podemos esquecer dos professores.

Na descrição e análise do projeto, observa-se que a Professora “D”, que trabalhava na escola com uma turma de período integral, porém somente à tarde, compareceu a uma única reunião com a equipe. Sua ausência nas demais reuniões a impossibilitou de acompanhar as discussões, planejamentos e avaliações do

projeto, embora comentasse sempre com a pesquisadora quando seus alunos faziam relação com o que estavam trabalhando de manhã com a professora do integral.

Contou também que as crianças relatavam, entusiasmadas, as vivências realizadas com a Professora “C”, que ficava com eles pela manhã. Como “C” trabalhava na escola em período integral, porém à tarde com outra turma, a comunicação entre as duas professoras era facilitada, o que não trouxe prejuízos ao desenvolvimento do projeto nem às crianças.

Cabe aqui a reflexão que, se a professora permanece com a mesma turma em tempo integral, pode organizar melhor o planejamento e as estratégias que serão realizadas de manhã e à tarde. Se as crianças são as mesmas, a sala de aula é a mesma, o projeto é integrado e os conteúdos dos dois turnos, articulados, é natural que se pense em professoras de tempo integral.

As Professoras “A” e “B”, que trabalhavam o dia todo com a mesma turma, relataram que estar na escola em tempo integral facilitou bastante o processo de acompanhamento e avaliação do projeto, confirmando a hipótese que a prática pedagógica, nesse caso, é sim diferenciada e tem mais qualidade. Permanecer com a mesma turma nos dois períodos lhes permitia estar integradas à turma, conhecer as características das crianças e se sentirem responsáveis, como disseram, não só em ofertar oportunidades às crianças em tempo integral, podendo relacionar as vivências das Oficinas ao período da tarde e organizar o dia com maior autonomia e flexibilidade, mas também, responsáveis pelo projeto como um todo.

Realizar a avaliação no processo foi um importante aprendizado para as professoras, que não avaliaram só as crianças, avaliaram também as propostas, o planejamento, a forma como encaminharam as estratégias, enfim, o projeto em sua totalidade e, ainda, realizaram sua autoavaliação. A avaliação passou a ser entendida como formativa e importante etapa que promove um repensar das atitudes e práticas pedagógicas.

Alguns fatores foram limitantes na realização do projeto, como por exemplo, ter duas professoras diferentes em uma turma de integral e a já mencionada ausência da Professora “D” à maioria das reuniões por ter outro emprego no período contrário ao seu horário de trabalho.

Foi necessário criar um Parecer Avaliativo para o período da manhã, pois os alunos do integral não eram avaliados. Isso, de certa forma, acabou sendo um

benefício para as professoras, que elaboraram os modelos de textos e aprenderam na prática como fazer os registros dos alunos (o padrão de modelos de textos avaliativos foi avaliado como uma alternativa para aquele momento).

Os planejamentos eram elaborados por uma única professora que planejava para um mês e as demais executavam as propostas pensadas pela colega. A coordenadora observava que muitos planejamentos permaneciam iguais de um ano para outro, talvez porque as professoras não tinham espaço para reflexão, estudo e trocas para repensar a prática e avaliar os processos e conquistas das crianças. Os planejamentos não traziam critérios avaliativos. Dessa forma, organizar um planejamento conjunto e integrado foi tarefa que demandou tempo e dedicação por parte das professoras e pesquisadora. Talvez a tarefa mais difícil tenha sido mesclar os turnos em uma proposta única, integrando as Oficinas e os conteúdos da tarde.

Infelizmente a proposta de aula passeio no Aeroporto foi barrada pela Direção, preocupada com a distância do deslocamento. As professoras entenderam e utilizaram vídeos para mostrar aviões, inclusive como é a vista lá de cima, de dentro de um avião, pois muitas crianças nunca viveram esta experiência.

Outra questão que merece destaque é a rotatividade de professoras. Na rede privada, o status de permanência dos docentes não é o mesmo que na escola pública. Quando o projeto acabou, em dezembro, a Professora “C” disse que gostaria de continuar trabalhando com a integração dos turnos no ano seguinte, em parceria com suas colegas de turma. Porém a Professora “A” tinha um contrato provisório, de substituição de outra professora, no período da manhã para o segundo semestre daquele ano e no ano seguinte passou a trabalhar na escola somente à tarde. A Professora “B” pediu demissão, por motivos pessoais e a Professora “C” não retornou para a escola no começo do ano porque estava em licença maternidade. Com a grande rotatividade, como manter projetos que dão certo e permanecer nos estudos para qualificação do trabalho?

Por outro lado, é grande a lista de fatores positivos e resultados satisfatórios decorrentes da proposta realizada. Em primeiro lugar, a abertura que a Direção ofereceu à Coordenação para implantação de um projeto novo deve ser reconhecida. A gestora sempre gostou de inovar e as oportunidades foram aproveitadas.

Os bons frutos foram colhidos não só pelas crianças, que puderam participar desta rica experiência, mas também pelas professoras, que passaram a planejar

juntas e trocar aprendizados em relação de ajuda mútua e cuidado ao pensarem um currículo integrado. Com isso, foi possível observar que o nível de motivação das professoras aumentou e era comum ver, durante o período do projeto, uma auxiliando a outra. As tarefas eram divididas e as características e habilidades individuais de cada professora respeitadas.

A pesquisadora passou a observar com maior frequência o trabalho nos dois turnos, pois naquele ano trabalhava na escola duas manhãs e três tardes, motivo pelo qual nem sempre era possível acompanhar as turmas com frequência. Por conta do projeto, esteve presente em outros horários, que não os destinados à função de coordenadora, sem acréscimo de remuneração.

O espaço conquistado para reuniões semanais com as professoras, para planejar, analisar, refletir e avaliar o projeto, possibilitou que aprendessem em formação continuada. Se a escola quer formar alunos críticos, que pensem e reflitam para atuar em sociedade de forma consciente, o mesmo deve esperar e propiciar aos seus professores.

As três turmas do Integral passaram a fazer atividades juntas, pois às vezes de manhã, até por volta das 9 horas, acontecia de ter somente 4 ou 6 crianças em cada sala. Dessa forma, juntavam as turmas, o que ampliava o vínculo das crianças e faziam novas amizades. Além da motivação das professoras em trabalharem juntas, no mesmo projeto, conforme relatado por elas.

Apesar do currículo engessado, amarrado ao livro didático, as professoras conseguiram planejar e articular as propostas dos dois turnos e o projeto alcançou seus objetivos, que era integrar os tempos escolares e ofertar vivências diferenciadas às crianças, atreladas ao projeto em estudo, o que não acontecia no formato de trabalho anterior das Oficinas.

O fato da Professora “C” pedir para planejar o mês seguinte ao projeto (seria novembro se o projeto tivesse encerrado em outubro, conforme planejado) de forma integrada, foi motivo de alegria para a pesquisadora. Demonstrou que a metodologia de trabalho foi bem aproveitada pelas crianças e motivou a professora em seguir por aquele caminho. Ela contou que já tinha esse desejo e era possível comprovar pela sua preocupação em planejar estratégias contextualizadas.

No período de avaliação do projeto, para escrita deste trabalho, a pesquisadora não era mais coordenadora da escola. Esse distanciamento

possibilitou a separação dos olhares da pesquisadora e da coordenadora, que durante as etapas de realização do projeto na escola, ainda estavam entrelaçados.

Cabe ressaltar que trabalhar com projetos não é garantia de aprendizado, mas oportunidade para que as crianças construam. A aprendizagem é única, própria de cada sujeito. Por isso, elas têm que ser ativas, fazer, construir e trilhar seus caminhos a partir das oportunidades ofertadas.

A integração das propostas do projeto construtivista teve como resultado a alegria e o envolvimento das crianças nas vivências. Aprenderam conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e o que chamou atenção foi a forma como estes conteúdos foram integrados naturalmente pelas crianças, a partir de experiências e situações práticas. Tudo que era preciso trabalhar na série com e a partir daquela unidade do livro, foi explorado pelas professoras com ênfase em estratégias lúdicas e valorização do concreto, do real e do contexto.

A teoria construtivista e o trabalho com projetos se fundamentam na ideia de construção do conhecimento e superação do modelo tradicional de aulas fragmentadas e do ensino centrado no professor, propostas presentes também no paradigma da complexidade.

Quando se pensa em escola, em sala de aula, logo a imagem de alunos enfileirados e um professor no quadro negro vem à mente. Neste estudo, vê-se a necessidade de superar o modelo de transmissão de conteúdo por construção, relação entre os alunos, interação, pesquisa e troca.

Para que isso aconteça, será necessário um programa de formação continuada para os professores e políticas que permitam ao docente trabalhar apenas em uma escola.

Formação continuada dos professores pode ser o caminho para elaboração de um currículo que atenda às necessidades próprias da infância, bem como a aprendizagem por meio de projetos, com bons resultados tanto para os alunos, quanto para os professores.

Este estudo requer continuação com novas pesquisas sobre as temáticas apresentadas, dado o contexto brasileiro, que passa constantemente por mudanças sociais e políticas e também porque, como visto no levantamento bibliográfico, hoje poucas pesquisas destinam-se ao estudo da proposta construtivista e trabalho com projetos (uma educação integral) na Educação Infantil em escola de tempo integral.

Assim, para concluir e encerrar este trabalho, mas nunca as reflexões:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979, p. 247).

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa; MOTA, Silvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.

ARROYO, Miguel González. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**. Criança, Brasília, n. 41, p. 3-7, nov. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro, 1999.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?** Educação em Revista, Belo Horizonte. v. 31, n. 04. Outubro-Dezembro 2015. p. 95-119.

BARDI, L. B. **Revista Habitat**. n. 4, jul./set. 1951.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BLOCH, M. A. **Ph I h d l'éd c t n n v II**. Paris: PUF, 1973.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANCO, Veronica. Concepções de Escola em Tempo Integral: motivos para uma política em prol da educação em tempo integrado no Brasil. In: LOOS, Adriana Salete. et al. **Formação Continuada de Gestores das Escolas Públicas: Educação Integral em Jornada Ampliada**. Tubarão: Copiart, 2015.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Revista Educação *on Line*. 2012, nº. 45. ISSN 0104-4060. p. 111-123.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a Educação Integral**. In: CENPEC. Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade. 1 ed. São Paulo. Abril de 2013. p.101-104.

\_\_\_\_\_. **Por um novo professor capaz de transformar a escola**. Educação Integral / Centro de Referências em Educação Integral. 29/11/2014. Disponível em: <<http://outras-palavras.net/outrasmidias/?p=64893>>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **O desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L. e COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão Revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, abril/2016.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escrita e Educação**. Campinas, v. 13, n. 2, p. 261-268, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral**. Educação em Revista - Belo Horizonte. v.31. n. 04. Outubro-Dezembro 2015. p. 23-43.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 51-63.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, out./dez. 2016. p. 1095-1112.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COLL, César. **Los niveles de concretización en el diseño curricular**. Cuadernos de Pedagogía, 1986.

COLL, César; MARTÍN, Elena et al. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COLLAS, Aurélie. Pourquoi les enseignants font grève. **Le Monde**, Paris, France, 26 jan. 2016. Disponível em: <[http://www.lemonde.fr/education/article/2016/01/25/pourquoi-les-enseignants-font-greve-mardi\\_4853383\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2016/01/25/pourquoi-les-enseignants-font-greve-mardi_4853383_1473685.html)>. Acesso em: 31 jan. 2016.

CUSTÓDIO, José Francisco; ALVES FILHO, José de Pinho; CLEMENT, Luiz; RICHETTI, PICCOLI, Graziela; FERREIRA, Gabriela Kaiana. **Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização**. Enero – Jun. 2013 / ISSN 0121- 3814pp. 11 – 3520. Nº 33 impresso ISSN 2323-0126 W. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf>. Acesso: 13 jun. 2016.

DELVAL, Juan. **A escola possível**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Hoje todos são construtivistas**. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (Org.). Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Unicamp/FE/LPG, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aprender a aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIEGO, Joan. A avaliação na Escola Infantil (3-6 anos). Quem necessita de que informação e para quê? In: BALLESTER, Margarita. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por U e Flick). Editado como livro eletrônico em 2009.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo e educação**: teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. **A escolarização do corpo infantil**: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educar*, Curitiba, n. 16, 2000. Editora da UFPR. p. 109-119.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em educação**: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 153-177.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. **Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. *Revista Lusófona de Educação, América do Norte*, 5, Nov. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1016>>. Acesso em: 06 Jul. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. In: *Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária*, n. 2, p. 15-24, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KILPATRICK, William H. **Filosofia de la educación**. Editorial Nova: Buenos Aires, 1951.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 337-359.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; MIRANDA Shirley Aparecida (Orgs). **Educação integral e integrada: Módulo V – educação integral como arranjo educativo local**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. 88 p.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; PETRAITIS, Rosa Artini; LIBLIK, Laima Irene. **Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes**. Curitiba, Ibpex, 2011.

LOMONACO, Beatriz P.; SILVA, Letícia Araújo Moreira. **Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANDAJI, Karina Calça. **Projeto “Brincando com Lúcia” na Educação Infantil**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MARTINEAU, Stéphane. O pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 129-152.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MARTINS, LM.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Consulta Pública. Agosto de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 10/7/2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**. Salto para o Futuro. Secretaria da Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano XVIII, boletim 13 - Agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_ et al. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2016b.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **A escola mata a curiosidade**. Revista Nova Escola. Edição 168, outubro, 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/escola-mata-curiosidade-425244.shtml>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, p.12 - 15, ago/out 2009.

\_\_\_\_\_. CONFERÊNCIA - DIÁRIOS DE UM CAMINHANTE, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<<http://edgarmorin.sescsp.org.br/v%C3%ADdeos/di%C3%A1rios-de-um-caminhante-encontro-com-edgar-morin-sesc-pompeia-%C3%A1udio-em-portugu%C3%AAs.aspx>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.** Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo, Editora Érica, 2001.

NÓVOA, António. **As aulas vão deixar de existir.** Revista Nova Escola. Edição 296, Ano 31, outubro, 2016. p. 9.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios.** 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2009 e 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>> e <<http://infograficos.oglobo.globo.com/educacao/os-resultados-do-pisa-2012.html>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

POLESE, Nathalia Cunha. **Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender.** Revista Espaço Acadêmico. n. 134. Julho/2012. Mensal. Ano XII. ISSN 1519-6186. p. 89-96.

PONCE, Carla Sprizão; NETA, Maria da Anunciação Pinheiro Barros. **Concepções de Educação Integral na escola pública de Sinop-mt: uma reflexão fenomenológica.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Paidéia, 2006, 16(34). p. 169-179.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo, Editora Segmento, jan. 2016, ano 19; nº 225, ISN 1415-5486.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori: a criança e sua educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 201-217.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁ, Ricardo Antunes de. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade.** Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 125-148.

SÁ, Ricardo Antunes de; CARNEIRO, Sonia Maria Marchioratto; ASINELLI-LUZ, Araci. **A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, jan./jun. 2013. p. 159-169.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHIS, Isabelle de Paiva e MAHFOUD, Miguel – Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, nº. 1, p. 18-33, mai. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos. **Infância: sol do mundo.** Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná.

SOLÉ, Isabel. Das capacidades à prática educativa. In: COLL, César; MARTÍN, Elena et al. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 53-86.

\_\_\_\_\_. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 29-55.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio Editora, 1957.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Uma experiência de educação primária integral**. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. **Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral**. Educação em Revista - Belo Horizonte. v.31 - n.04. p.135-153. Outubro-Dezembro 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00135.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TORALES, Marília Andrade. **Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, jul./set. 2012. Editora UFPR. p. 125-135.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 181-200.

WINKELER, Maria Sílvia Bacila; SANTOS, Antonio Fernando de Araújo dos Santos. **A crise da leitura na formação docente: uma análise das práticas leitoras dos futuros professores**. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012**. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Alfabetizacao,\\_Leitura\\_e\\_Escrita/Trabalho/05\\_07\\_24\\_2717-6604-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Alfabetizacao,_Leitura_e_Escrita/Trabalho/05_07_24_2717-6604-1-PB.pdf). Acesso em: 21 set. 2016.

## APÊNDICE 1 – PROJETO “RODANDO POR AÍ... HÁ MUITA COISA PARA CONHECER!”

**TEMÁTICA:** Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer!

Unidade 7 - Coleção “X”

**NÍVEL DE ENSINO:** Educação Infantil – Infantil 4

**ÁREAS DO CONHECIMENTO:** Cultura, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes e Movimento.

**Período de Execução:** 4 semanas

**Professoras:** Nomes das professoras: A, B, C e D

**OBS:** Todas as imagens e ilustrações contidas neste projeto foram retiradas do Google com a finalidade de sugestão para as professoras.



### JUSTIFICATIVA DO TEMA:

O Brasil é um grande país, riquíssimo em belezas naturais, arquitetônicas e culturais. Sua vasta diversidade cultural está presente em nosso cotidiano e se expressa na música, na dança, na culinária, na linguagem e nas brincadeiras.

A identidade do indivíduo é constituída no decorrer de sua vida e por meio de suas experiências em sociedade. É fundamental que os alunos sintam-se pertencentes a essa nação e compreendam a existência de culturas diferentes dentro do nosso país, aprendendo a respeitar suas manifestações, valorizando as diferenças e reconhecendo a singularidade de cada região.

Tendo em vista toda essa pluralidade e inclusão das diversas culturas, o projeto “Rodando por aí...Há muita coisa para conhecer”, que compreende a unidade 7 do livro didático da coleção “X”, irá convidar os alunos a “viajar” pelo Brasil, conhecendo as regiões brasileiras e suas características.

Além da identificação como cidadãos brasileiros, as atividades propostas permitem que as crianças se divirtam com a viagem lúdica por alguns pontos turísticos do país, estimulando assim, a imaginação e o prazer fundamentais nesta faixa etária, para a consolidação de uma aprendizagem permanente e significativa.

## **OBJETIVO GERAL:**

O Projeto “Rodando por aí... Há muita coisa para conhecer” possibilitará aos alunos um maior conhecimento sobre o Brasil a partir de vivências relacionadas aos aspectos culturais, socioeconômicos, geográficos e ambientais.

As experiências proporcionadas visam à manutenção dos valores morais do ser humano, que contribuirão para resgatar o trabalho grupal, o respeito mútuo aos colegas, o respeito às diferenças e diversidades e o desenvolvimento da identidade como cidadãos pertencentes a uma nação.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desenvolver a identidade de cidadãos por meio da vivência social;
- Estimular a criatividade e a imaginação;
- Estimular a noção espacial;
- Ampliar a expressão oral;
- Desenvolver o senso investigativo;
- Identificar e reconhecer diferentes lugares;
- Perceber as diferenças culturais presentes em nosso país;
- Respeitar a diversidade cultural, étnica e religiosa.

## **METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO**

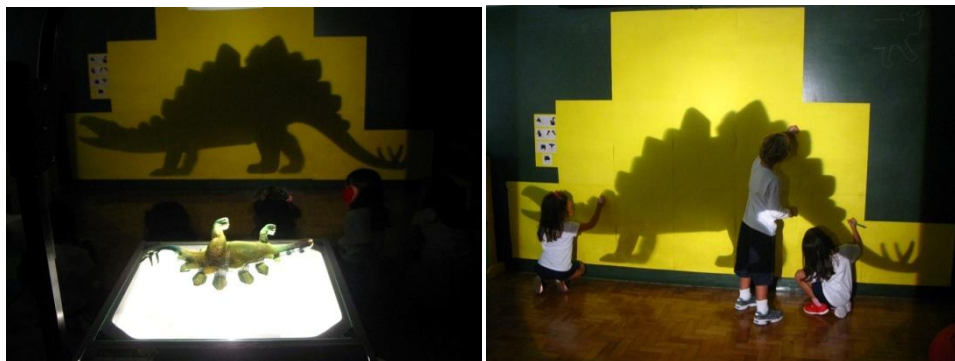
1ª SEMANA - TEMÁTICA: Vamos viajar?

**Roda de conversa:** Iniciar o projeto investigando o que as crianças sabem a respeito do Brasil. Quais cidades conhecem? Já viajaram pelo Brasil? Sabem de alguma curiosidade?


**SUGESTÃO:** Trazer uma mala de viagem com alguns objetos que habitualmente levamos para viagem (óculos de sol, protetor solar, roupas, materiais de higiene, etc.) Propor para os alunos uma “viagem” para alguns locais do Brasil.

- Mostrar um mapa-múndi ou um globo e localizar o Brasil, o Paraná e Curitiba. Ressaltando que este será nosso ponto de partida.
- Fazer uma lista das cidades que gostariam de conhecer no Brasil. Fixar este cartaz em um lugar visível da sala de aula.

- Desenhar o mapa do Brasil, utilizando o retroprojeter. Após finalizado, as crianças podem pintar cada região de uma cor diferente. Alimentar o mapa com imagens das cidades, de acordo com o desenvolvimento do trabalho.



- Confeccionar um “avião” que levará as crianças nessa viagem. O avião poderá ser fixado no mapa grande, cada vez que a professora trabalhar determinada região ou cidade.
- Produzir passagens aéreas para serem utilizadas, cada vez que os alunos forem “viajar” para algum lugar.

<p><b>LOGO DA ESCOLA</b></p> <p><b>LINHAS AÉREAS</b></p> 	<p><b>SR(A)</b> _____</p> <p><b>DE:</b> _____</p> <p><b>PARA:</b> _____</p> <p><b>DATA:</b> ____/____/____</p>
--	--

### AULA PASSEIO: AEROPORTO

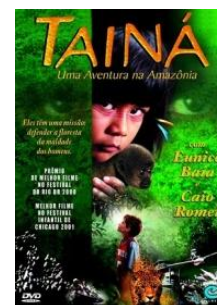
Nessa visita, os alunos terão a oportunidade de vivenciar a rotina de um aeroporto. Além de observarem as pessoas viajando, chegando e partindo dos mais diferentes lugares, as professoras poderão explorar os painéis eletrônicos com o nome das cidades brasileiras e as placas visuais com nomes para localização de pessoas, trabalhando assim a função social da escrita.

**SUGESTÃO:** entrevistar alguns “viajantes”, a fim de verificar de quais cidades brasileiras estão chegando ou irão visitar.

## 2ª SEMANA - TEMÁTICA: Região Norte e Nordeste

### REGIÃO NORTE: AMAZÔNIA

- Assistir integralmente ou parcialmente ao filme “Tainá”, chamando a atenção para as paisagens, vestimentas, costumes e cultura dos indígenas retratados no filme.
- Solicitar previamente aos pais, que tiverem, para que enviem materiais indígenas (colares, cocares, objetos, etc).
- Após o manuseio destes objetos, propor uma brincadeira com a turma. Pintá-los como índios e deixá-los interagir livremente.
- SUGESTÃO: para tornar essa brincadeira ainda mais divertida, montar uma “oca” com tecidos ou fazer uma canoa de papelão.
- Mostrar algumas imagens do encontro dos rios Negro e Solimões. Existem alguns vídeos no YouTube que também podem ser mostrados.
- Explicar de maneira simplificada, como esse fenômeno ocorre.



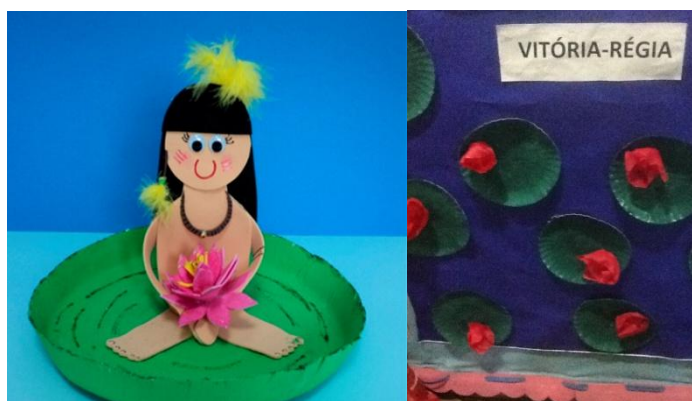
O Encontro das Águas é um fenômeno que acontece na confluência entre o rio Negro, de água preta, e o rio Solimões, de água barrenta, onde as águas dos dois rios correm lado a lado sem se misturar por uma extensão de mais de 6 km. É uma das principais atrações turísticas da cidade de Manaus.

Esse fenômeno acontece em decorrência da diferença entre a temperatura e densidade das águas e, ainda, à velocidade de suas correntezas: o Rio Negro corre cerca de 2 km/h a uma temperatura de 28°C, enquanto que o Rio Solimões corre de 4 a 6 km/h a uma temperatura de 22°C.

- Fazer uma reprodução, usando TNT preto e marrom. Propor uma brincadeira, em que as crianças irão “nadar” no rio. Deixar que explorem livremente a brincadeira.



- Contar a lenda da vitória-régia e construir a planta utilizando pratos de papelão pintados e flores de papel.



### LENDA VITÓRIA-RÉGIA

Segundo a lenda indígena da Vitória-régia, tudo começou quando uma índia chamada Naiá descobriu que a lua transformava moças em estrelas.

A cultura indígena diz que a lua (guerreiro forte), ao se esconder por detrás das montanhas, levava para si as moças de sua preferência e as transformavam em estrelas.

Na esperança de virar uma estrela, a índia perseguia a lua, subindo e descendo as montanhas, nas proximidades de sua tribo, tupi-guarani. Mas a lua nada fazia com Naiá, nem a levava nem a transformava em estrela.

Em uma noite de lua cheia, ao ver a imagem da lua refletida sobre as águas de um riacho, a índia se atirou sobre a imagem, acreditando que o guerreiro a estava chamando. Com isso, se afogou e nunca mais foi vista por ninguém.

Em homenagem à índia, os integrantes de sua tribo passaram a acreditar que as flores que nasciam na Vitória-régia significavam o renascer de Naiá. Por isso, a planta é também conhecida como “estrela das águas”, em homenagem à índia. E

suas flores, que são brancas, só se abrem à noite para serem iluminadas pela luz da lua.

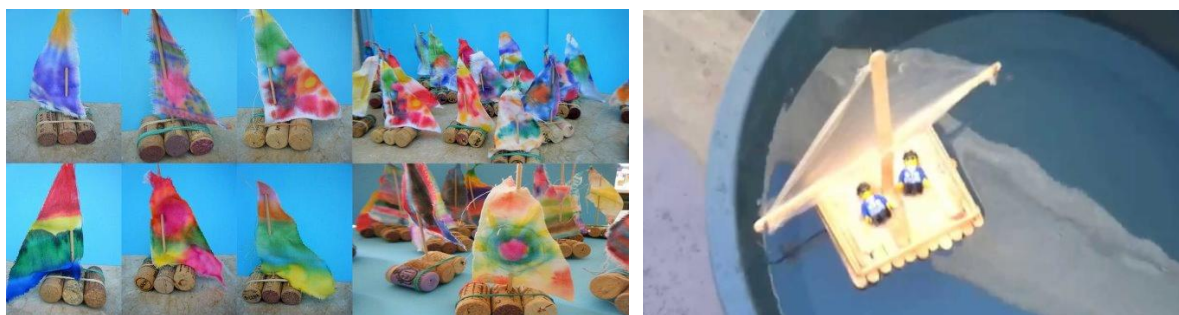
- Falar sobre a festa do Boi-Bumbá. Se possível mostrar fotos e vídeos sobre a festividade e propor a confecção de um Boi-Bumbá feito com caixas de papelão e papel.



- Fazer uma brincadeira, utilizando os bois, com inspiração na festa do Boi-bumbá. Procurar músicas típicas para este momento.

#### REGIÃO NORDESTE: FORTALEZA

- Mostrar imagens de Fortaleza ressaltando a beleza de suas praias e dunas. Como mostrado no livro, um dos meios de transporte mais típicos desta região é a jangada.
- Levar a música “Minha Jangada” de Dorival Caimmy. Após ouvirem pela primeira vez. Sugerir que os alunos deem e fechem os olhos para imaginar a canção.
- Fazer uma pintura com o tema: praias e jangadas, utilizando a técnica de aquarela.
- Confeccionar uma jangada de palitos de sorvete ou com rolhas.



- Brincar com as jangadas em um balde ou bacia com água, na área externa.
- PROJETO TAMAR: Falar sobre este importante projeto de proteção às tartarugas marinhas. Explorar o site do projeto Tamar: <http://www.tamar.org.br/> Lá encontrarão muitas informações importantes, cartazes e histórias, que poderão ser usadas para

realização das estratégias. Eles têm uma parte especialmente desenvolvida para a educação ambiental das crianças: A “galera da praia”.

- Confeccionar tartarugas utilizando garrafas pet.

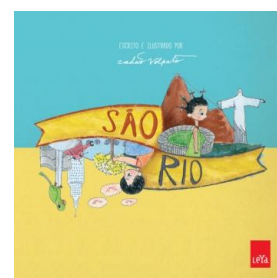


### 3ª SEMANA - TEMÁTICA: Região Sudeste e Centro-Oeste

#### REGIÃO SUDESTE: SÃO PAULO /RIO DE JANEIRO

- Iniciar falando que na região Sudeste estão duas grandes cidades brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo. Investigar se as crianças conhecem tais cidades e quais são os pontos turísticos de cada uma.

- Ler o livro: São Rio de Cadão Volpato. Essa publicação leva aos pequenos as referências mais marcantes das duas principais metrópoles brasileiras, de forma lúdica e original. Através da trajetória de dois personagens que constroem, cada um, sua cidade dos sonhos, a história vai apresentando locais e pontos turísticos paulistanos e cariocas. Com o resultado, eles percebem que seus sonhos se completam, sendo atraídos pela beleza das duas capitais.



- Mostrar imagens reais dos principais pontos turísticos de São Paulo e Rio de Janeiro.
- Assistir ao filme “Rio”, que mostra algumas paisagens, pontos turísticos e costumes cariocas.



- Confeccionar coletivamente alguns pontos turísticos do Rio de Janeiro. Sugestões:





### REGIÃO CENTRO-OESTE: PANTANAL E BRASÍLIA

- Falar sobre o Pantanal, que fica na região Centro-Oeste, é rico em diversidade de animais e plantas.
- Fazer um cartão coletivo, com imagens de alguns animais do Pantanal, com a escrita do nome dos mesmos, com alfabeto móvel.
- Falar sobre o Tuiuiú, ave símbolo do Pantanal.
- Destacar que a pesca é um dos principais atrativos. Fazer uma brincadeira de pescaria, utilizando varinhas de bambu e peixes confeccionados pelos alunos.
- Trazer um peixe para ser o mascote da turma.
- Falar sobre Brasília, a capital de nosso país. Ressaltar que é a cidade onde moram os presidentes.
- Mostrar imagens de Brasília e pontuar que esta cidade foi projetada por Oscar Niemeyer, importante arquiteto brasileiro.
- SUGESTÃO AULA PASSEIO: MON - Ao visitar o museu, as crianças poderão conhecer a obra de Oscar Niemeyer e visualizar muitas fotografias e projetos da construção de Brasília, além de outras realizações do arquiteto.

### 4ª SEMANA - TEMÁTICA: Região Sul

- Retornamos finalmente à região Sul, onde moramos. Mostrar no mapa grande onde se localiza nosso estado e mostrar os outros estados que compõe o Sul.
- Certamente as crianças irão relatar que já visitaram Santa Catarina e algumas também o Rio Grande do Sul. Verificar quais lembranças e conhecimentos eles têm acerca destes estados.
- Falar sobre Porto Alegre, a capital gaúcha. Mostrar fotos e se possível, conseguir uma roupa típica (bombacha, vestido gaúcho) para que as crianças visualizem. Trazer músicas típicas gaúchas para que eles escutem e dançam. Sugestão: “Pezinho”.

- Fazer uma “roda de chimarrão”, trazer uma cuia e bomba para o manuseio dos alunos.
- Contar a lenda da Gralha Azul, ressaltando a importância desta ave e da araucária para o Paraná.

### LENDA GRALHA-AZUL

De acordo com a lenda, muito tempo atrás, a gralha azul era apenas uma gralha parda, semelhante as outras de sua espécie. Mas um dia a gralha azul resolveu pedir para Deus lhe dar uma missão que lhe faria muito útil e importante. Deus lhe deu um pinhão, que a gralha pegou com seu bico com toda força e cuidado. Abriu o fruto e comeu a parte mais fina. A outra parte mais gordinha resolveu guardar para depois, enterrando a no solo. Porém, alguns dias depois ela havia esquecido o local onde havia enterrado o restante do pinhão.

A gralha procurou muito, mas não encontrou aquela outra parte do fruto. Porém, ela percebeu que havia nascido na área onde havia enterrado uma pequena araucária. Então, toda feliz, a gralha azul cuidou daquela árvore com todo amor e carinho. Quando o pinheiro cresceu e começou a dar frutos, ela começou a comer uma parte dos pinhões e enterrar a parte mais gordinha (semente), dando origem a novas araucárias. Em pouco tempo, conseguiu cobrir grande parte do Estado do Paraná com milhares de pinheiros, dando origem a floresta de Araucária.

Quando Deus viu o trabalho da gralha azul, resolveu dar um prêmio a ela: pintou suas penas da cor do céu, para que as pessoas pudessem reconhecer aquele pássaro, seu esforço e dedicação. Assim, a gralha que era parda, tornou-se azul.

- Pode utilizar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=sJlbo9qZ4c>
- Sugestões de atividades para ilustrar o trabalho com a lenda:



- Se encontrar (não é época), trazer uma pinha para “estourar” na sala. Fazer a contagem dos pinhões.

- Sugestão de Culinária: pinhão ou barreado.

- SUGESTÃO AULA PASSEIO: JARDINEIRA – VISITA AOS PONTOS TURÍSTICOS DE CURITIBA

- Fazer um passeio pelos pontos turísticos, parando para o lanche em um local pré-definido.

### **CULMINÂNCIA**

- Convidaremos as famílias para uma “viagem” pelo nosso projeto.

- Ambientaremos a escola como um aeroporto.

- As famílias irão entrar em um “avião”, onde assistirão um clipe com as fotos do projeto.

- Posteriormente irão visitar a exposição dos trabalhos.

- Cada turma ficará responsável por uma ou duas regiões e irão montar a exposição com os trabalhos realizados por todas as turmas.

- Fazer um mural com as fotos e objetos trazidos pelos alunos.

- Ao final cada aluno ganha um souvenir de viagem: lembrancinha a ser definida.

**ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.

Parecer CEP/SD-PB.nº 1433394

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** / 02/03/2016

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa a ser desenvolvida na Escola \_\_\_\_\_, durante o ano letivo de 2016, pela mestrandia Beatriz Conci Cassins, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida de que o objetivo da pesquisa é planejar, implementar e avaliar um projeto integrado na Educação Infantil em escola de tempo integral, que recebi uma cópia do projeto da pesquisa e que houve consentimento de minha parte para planejar o projeto em parceria com a pesquisadora e colocá-lo em prática na turma em que sou regente.

Fui informada sobre os benefícios do trabalho com projetos na Educação Infantil. Com esta abordagem, as crianças aprendem de forma ativa e há possibilidade de relação entre as áreas do conhecimento. Este benefício será garantido, pois todos os envolvidos estarão, em parceria, construindo conhecimento e aprendendo formas adequadas para o trabalho com projetos na Educação Infantil.

Confirmando também que fui informada de que os nomes da escola, das professoras, das pedagogas e dos alunos envolvidos não serão divulgados na defesa da dissertação nem na publicação final e de que serei informada da conclusão da pesquisa.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de, em qualquer momento, voltar a pedir esclarecimentos pessoalmente à pesquisadora nas dependências da Escola \_\_\_\_\_ às terças, quartas e sextas-feiras das 13h30min às 17h30min e às quartas e quintas-feiras das 8h às 12h, pelo telefone (41) \_\_\_\_\_ ou pelo e-mail [biaconci@gmail.com](mailto:biaconci@gmail.com). A orientadora desse projeto, professora Dra. Veronica Branco coloca-se à disposição para esclarecimentos às segundas-feiras, das 14h30min às 18h no Edifício D. Pedro I, Rua General Carneiro, 460, 5º andar ou pelo telefone (41) \_\_\_\_\_.

Fui orientada que é de meu direito deixar de participar da pesquisa sem precisar justificativas para tal se eu me sentir constrangida ou desconfortável durante a pesquisa ou por qualquer outro motivo quando avaliada pela pesquisadora.

Tenho ciência que as imagens (fotos e/ou filmagens) que porventura aparecerem, serão de uso específico para a pesquisa e deletadas ao término do estudo, em até oito meses.

Declaro ser do meu conhecimento que serão seguidas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos explicitadas na Resolução 466/2012(CNS), da qual recebi uma cópia impressa.

Para contribuir com o avanço do conhecimento no trabalho com projetos na Educação Infantil, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
PESQUISADORA

\_\_\_\_\_  
PROFESSORA VOLUNTÁRIA

**ANEXO 2 – CONVITE PARA A CULMINÂNCIA****Prezados Pais / Responsáveis,**

Estamos terminando nosso Projeto "Rodando por aí" esta semana e queremos convidá-los para "embarcarem conosco nessa viagem"!

Quinta-feira, dia 03/12, com início às 18h (pontualmente), no Auditório, haverá exposição dos trabalhos e produções das crianças. Ah, e também uma surpresa! Vocês não podem perder...

Vamos prestigiar nossas crianças... Elas estão animadas para contar como foi essa viagem pelo Brasil!

Até lá!



OBS: Neste dia as crianças irão, junto com as professoras e auxiliares, para o prédio do Ensino Fundamental às 17h30min para esperá-los nas salas próximas ao Auditório.

Atenciosamente, Equipe Pedagógica e Professoras do Infantil 4 / Integral

**ANEXO 3 – TEXTO DIVULGADO NO SITE DA ESCOLA****PROJETO RODANDO POR AÍ: UMA VIAGEM PELO BRASIL**

04/12/2015

Malas, passagens aéreas, mapa... Muita energia, disposição, curiosidade e vontade de aprender...

Isso tudo nossas crianças do Infantil 4, do Período Integral, têm de sobra!

Em outubro e novembro trabalharam o Projeto “Rodando por aí... Há muita coisa para aprender!” e descobriram o país onde moram. Ao estudar as 5 regiões, nossas professoras se empenharam em tornar o trabalho rico, mas ao mesmo tempo prazeroso e acessível aos pequenos. Por meio de estratégias diversificadas, com fotos, vídeos, músicas, brincadeiras e passeio, envolvendo o trabalho com as Oficinas, do Integral e os Eixos de Conteúdos do período regular, os objetivos foram alcançados e as experiências vividas deixaram conhecimento e uma marquinha especial no coração de quem viajou com essa turma!

Pelos relatos das crianças, percebemos que um momento marcante foi ganhar um peixe! Cada sala nomeou seu mascote e cuidou dele com carinho, desenvolvendo o senso de cuidado e responsabilidade. Outro destaque foi a aula no Museu Oscar Niemeyer, para muitas crianças o primeiro passeio com a Escola. Quanta alegria, prazer e aprendizado envolvido nessa aula de campo!

A viagem chegou ao final ontem, dia 03/12, quando apresentamos nosso Projeto às famílias. As crianças mostraram, orgulhosas, suas produções e deram uma aula sobre as regiões do Brasil! *Confiram as fotos clicando aqui.*

Ah, mas...? E agora? Acabou? Pois é... Este ano está encerrando, mas a vontade de seguir nessa viagem de conhecimento continua. Já estamos organizando nossos roteiros para o próximo ano!

Agradecemos por embarcarem conosco nessa viagem.

Carinhosamente, Professoras do Integral

Professoras responsáveis pelo Projeto: “A”, “B”, “C” e “D”.

Supervisão Pedagógica: Beatriz Conci Cassins.

LOGO DA ESCOLA

**LINHAS  
AÉREAS**