

Maria Aparecida Tonelotti

Sandra Lopes Machado

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS NOS ANOS 90

Monografia apresentada à
Coordenação do Curso de
Especialização em Educação Infantil,
sob a orientação da professora Gizele
de Souza, do DTPEN, do Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Curitiba

2000

E-10

AGRADECIMENTOS

Desejamos deixar marcado nosso agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores do curso de Especialização em Educação Infantil, que nos levaram a refletir sobre nossa prática e nos mostraram mais uma vez, que nos debates, no confronto das idéias, nas lutas e nas inquietações, o conhecimento pode ser transformado, enriquecido e complementado.

À professora Gizele de Souza, nossa orientadora, pela seriedade com que se dedica ao trabalho e pela determinação com que defende uma Educação Infantil de qualidade como direito de todas as crianças.

Aos nossos familiares, pela paciência e pelo apoio.



Dedicamos este trabalho às crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil que dirigimos. Que por elas, estejamos sempre dispostas a refletir sobre nossas práticas, transformando o que for necessário. Que todas as mudanças, porém, levem em conta o quanto é importante manter os sorrisos que revelam o prazer de brincar e estar junto.

SUMÁRIO

RESUMO	4
INTRODUÇÃO	5
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM ANÁLISE.....	36
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A PEDAGOGIA DE PROJETOS	37
2. O PAPEL DO PROFESSOR	46
3. A ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO QUANTO AO ESPAÇO E AO TEMPO PEDAGÓGICO	49
4. OS CONTEÚDOS CONTEMPLADOS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS	84

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo a análise da literatura brasileira especializada em Trabalhos por Projetos na Educação Infantil, correspondente ao período de 1990 a 2000. Portanto, consiste em uma pesquisa bibliográfica, examinando os limites e possibilidades desta pedagogia na Educação Infantil.

A primeira parte do estudo (capítulo 1), discute todo o trajeto percorrido pela pesquisa, relatando passo a passo da seleção e organização do material empírico, bem como, explicita e dá um demonstrativo dos livros pesquisados.

Para delimitarmos nosso estudo, foi necessário fazer um recorte no tempo. Optamos por selecionar apenas os livros editados no Brasil, de autores brasileiros ou traduzidos, durante a última década.

No projeto de nossa pesquisa, levantamos as questões que julgamos importantes investigar, para uma possível implantação da Pedagogia de Projetos nas Instituições de Educação Infantil que dirigimos.

Nosso norte foram questões que dizem respeito aos princípios e referenciais teóricos que sustentam a Pedagogia de Projetos, como se constitui o espaço, qual o tempo destinado ao Trabalho por Projeto, que conteúdos estão contemplados nesta proposta e qual o papel do professor diante deste paradigma de trabalho.

Para responder a estas questões, selecionamos para análise 10 obras que tratavam sobre a temática de Projetos.

Na primeira fase do trabalho monográfico foi feito um resumo e fichamento de cada livro. Na segunda fase, fizemos uma análise do material selecionado dialogando com os autores, retirando deles os pontos comuns e discordantes no que se referia à Pedagogia de Projetos.

INTRODUÇÃO

“Se queremos alcançar a verdadeira paz neste mundo e se queremos desfazer uma verdadeira guerra contra a guerra, temos que começar pelas crianças; se crescerem com sua inocência natural, não teremos de lutar; não teremos de tomar resoluções ociosas e infrutíferas, mas seguiremos do amor, pelo que o mundo inteiro está ansiando, consciente ou inconscientemente”.

Gandhi

Este trabalho de pesquisa constitui-se num esforço para buscar, na literatura especializada na área de Educação Infantil, caminhos para fundamentar uma prática que leve em conta a especificidade deste nível de ensino. Cabe aqui salientar que, quando nos referimos ao termo Educação Infantil, já o estamos utilizando com o significado que lhe foi atribuído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, significado este que surge como resultado de uma construção histórica. Esta nova LDB assim como a Constituição Federal de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Marca-se aqui também, que com a Constituição de 88, a criança é considerada sujeito de direito, e não mais como era anteriormente tratada, no plano da lei, como sujeito de tutela.

“Esta definição constitucional, no entanto, constitui apenas o primeiro passo em direção às demais leis que devem dar suporte a esta lei maior. A partir da segunda metade da década de 80 até a década de 90, houve um intenso trabalho que culminou na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, nas discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases, que apesar de

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1.996 estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e a educação.

ter sido aprovada apenas no ano de 1996, passou por longas e amplas discussões e debates pelos diferentes segmentos da sociedade, além de uma longa e tumultuada tramitação no Congresso”. (CERISARA: 1999, p.14)

Entende-se aqui por Educação Infantil, toda a educação realizada no âmbito das instituições públicas e privadas, que diz respeito às crianças entre 0 e 6 anos de idade. Ela aparece na Lei de Diretrizes e Bases demarcada por duas etapas: as creches, para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, para as de 4 a 6 anos. Esta questão, porém, tem sido discutida pelos especialistas da área, sendo que vários discordam da utilização destes termos, até porque eles carregam um significado que a atual concepção de Educação Infantil tem procurado superar. Por este motivo, Regina de Assis defende a idéia de se encontrar uma outra denominação para as instituições que se ocupam da educação das crianças de 0 a 6 anos.

“Embora a LDB (Lei 9394/96), na Seção II, Art. 30, 1 e 11 mantenha a terminologia de creches e pré-escolas, é importante esclarecer a discordância de vários educadores, entre os quais me incluo, com o uso do termo pré-escola. Esta é uma polêmica já antiga no Brasil e em outros países, que, no entanto, ainda merece ampla discussão às vésperas do II Milênio. Assim propomos que (...) o termo centros de educação infantil seja utilizado para substituir os termos creche e pré-escola, embora tenhamos que reconhecer a existência dos mesmos, tais como expressos na LDB”. (ASSIS: 1998, p.65)

Os últimos anos foram marcados por um movimento intenso de valorização da infância, por parte da sociedade civil do nosso país, abrindo uma ampla discussão sobre os direitos da criança. A Constituição Federal, estabelecendo os Direitos Sociais da Criança e do Adolescente, representa um marco importante neste movimento. A LDB de 1996 prescreve pela primeira vez na história da educação brasileira, que a Educação

Infantil é um direito de todas as crianças, muito embora entendamos que ela possa não ter caráter de obrigatoriedade, deveria se constituir um dever do Estado oferecê-la para todos. O direito que todas as crianças brasileiras teriam de acesso às Instituições de Educação Infantil, infelizmente não se materializa, devido ao fato do Estado não por em prática aquele que seria o seu dever, ou seja, disponibilizar vagas para todos os que desejarem.

Apesar dos ideais estarem, de alguma forma, sendo demarcados pela legislação de educação, sua concretização depende ainda de ações políticas e administrativas por parte do poder público. Já se observa um movimento mais intenso no sentido de regulamentar, dentro da normatização específica, as instituições de Educação Infantil existentes, mas ainda é pouco. Novas vagas precisam ser ofertadas e, sobretudo é imprescindível que o governo invista na qualidade dos serviços.

“Pós-LDB, vivemos um momento de debate sobre regulamentação do funcionamento de estabelecimentos de educação infantil. Entretanto, este momento coincide com um movimento mais amplo, em diversas sociedades, que aponta justamente na direção contrária a qualquer tipo de regulamentação por parte do Estado”. (CAMPOS: 1998, p.37)

Poderíamos exemplificar tal movimento em função das teses neoliberais, herdeiras das teorias econômicas que vislumbram no mercado a "mola" propulsora e regulamentadora da sociedade. Contraditoriamente, como já dissemos, vivenciamos também um período de intensa luta por consciência pública sobre os direitos da criança e a decorrente necessidade de se garantir sua proteção em vários níveis (sexual, físico, abandono, saúde, etc...) conforme bem salienta Maria Malta Campos.

A Resolução CEB N.1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil representou um importante marco na

regulamentação da área, quando determina que todas as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos ou princípios: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito, sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade, e ainda, os princípios políticos dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e da ordem. As Diretrizes enfatizam ainda a questão da integração entre as práticas do cuidar e educar, a questão da identidade dos alunos e das instituições, além de outros aspectos como o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos integrados das diversas áreas, da formação mínima dos educadores, dos sistemas de promoção e avaliação, da gestão democrática e dos Regimentos das instituições, que devem garantir o cumprimento das referidas Diretrizes.

As normas federais para as instituições de Educação Infantil, estabelecidas pelas Diretrizes, determinam condições básicas de funcionamento para que as escolas de cada estado se adaptem às regras vigentes, levando em conta as peculiaridades regionais. No caso do Paraná, tivemos editadas as Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, pela Deliberação n. 003/99 da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Estadual de Educação².

Cabe lembrar, porém, que a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, demarcada pela LDB, se construiu a partir de um processo histórico, que teve origem num movimento internacional de valorização da infância, que se tornou forte na década de 60. Este movimento tomou corpo no país em torno de

² Junto à essas normatizações sobre educação infantil, tem-se também uma importante legislação – Parecer 004/2000 – Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 06/06/2000. Este parecer, embora não tenha sido ainda homologado pelo Conselho Nacional, representa o esforço e a articulação dos diversos Fóruns de Educação organizados pelos

1970, quando, a partir de reivindicações da sociedade civil e das pressões dos teóricos de educação, teve início a mudança da tônica eminentemente assistencial que caracterizava (com poucas exceções), os serviços de atendimento às crianças pequenas no Brasil.

A falta de uma política pública integradora foi, sem dúvida, um dos principais motivos da história das creches e pré-escolas brasileiras ter se construído de uma forma dualista. O senso comum conceitua como creches, as instituições públicas ou mantidas por entidades filantrópicas, enquanto são chamadas de pré-escolas as instituições particulares com características empresariais, destinadas a crianças de classe média e alta. Pensamos, porém, que a questão não é esta. Dentro do princípio do Cuidar e Educar, que norteia o novo conceito de Educação Infantil, não faz mais sentido reforçar a polaridade educação-assistência, até porque as instituições assistenciais não deixam de ser educativas.

Moysés Kuhlmann Jr. mostra que a dicotomia educação-assistência precisa ser interpretada de uma forma menos simplista quando nos diz que

“A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos... enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre”. (KUHLMANN: 1998, p. 53).

E ainda...

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mais o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos... A solução dessas desigualdades não ocorre nem com a passagem de creches e pré-

escolas da esfera administrativa assistencial para educacional, nem com a definição de um referencial curricular nacional que sugira ser possível promovê-la a partir do acesso de todos ao conhecimento historicamente acumulado. Neste último caso, fantasia-se que o conhecimento seria algo a ser fornecido como produto em prateleiras de supermercados, disponível a todos. Mas, se boa parte da população brasileira não tem nem acesso aos bens de necessidade básica, o que dizer da cultura, cuja produção, apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo”. (KUHLMANN: 1998, p.54-55).

Como diretoras de instituições privadas, entendemos que as questões discutidas acima precisavam estar em pauta na introdução deste trabalho. Elas também dizem respeito à rede particular. Saber, conceituar e adaptar-se a normatização referente à Educação Infantil é atribuição de toda instituição consciente e responsável de suas obrigações. Acreditamos inclusive, que nossas instituições se diferenciam, na medida que nos preocupamos em adequar nossa prática às questões postas pelas normas estaduais e federais.

Um dos maiores problemas da Educação Infantil hoje quer seja na rede pública ou privada, acreditamos estar na questão da identidade e da autonomia da instituição. Muitas delas, apesar de citarem nos seus textos curriculares propostas centradas na criança, o que fazem na prática é uma simples reprodução do modelo do ensino fundamental tradicional. Nesta perspectiva, as crianças pequenas precisam dar conta de conteúdos que visam prepará-las para processos seletivos que violentam seus direitos fundamentais. Muitos são os exemplos de colégios particulares que, até bem pouco tempo, submetiam³ seus candidatos a vagas na primeira série do ensino fundamental, a provas seletivas de competência em leitura e escrita e matemática. Não são poucas as

³ Usamos aqui o verbo no passado porque atualmente, pelo menos na cidade de Curitiba, por supomos não ocorrer mais os testes seletivos, embora ainda persistam outras formas de pressão para que a Educação Infantil “prepare” as crianças para as exigências dos conteúdos do Ensino Fundamental. Caberia aqui uma investigação de campo a fim de verificar tal hipótese.

instituições de Educação Infantil que incorporaram a idéia de que os pais dos alunos são “clientes”⁴ a serem atendidos nas suas expectativas imediatas. Como o maior interesse desta clientela era realmente o de ingressar seus filhos nos referidos colégios, várias instituições particulares de Educação Infantil, acabaram se ligando a grandes colégios através de convênios. Estes convênios geralmente implicam no uso de material didático que quase nada tem a ver com a proposta pedagógica original da instituição conveniada. Mesmo que se tome o cuidado de deixar o compromisso de articulação com o ensino fundamental apenas para os níveis finais, é previsível que tal preocupação interfira nos níveis anteriores. Numa proposta curricular que prioriza a formação de pré-requisitos, acaba sendo necessário preparar a criança de 5 anos para os conteúdos exigidos aos 6, as de 4 para os exigidos aos 5 e assim por diante.

Quando se pensa em direitos fundamentais da criança surge, diante deste quadro, a seguinte pergunta: Estariam tais crianças sendo respeitadas nos seus direitos fundamentais? Aqui pedimos licença para levantar mais uma vez a polêmica questão pública versus privada, mas não há como negar que a criança da escola particular tem sofrido mais com esta situação. Estando as “pré-escolas” tão absorvidas com a questão preparatória, as necessidades básicas das crianças pequenas, principalmente a necessidade de brincar, podem ficar em segundo plano. Mais uma vez encontramos motivos para reforçar a necessidade de pensarmos a Educação Infantil como um todo, evitando a dicotomia do público versus particular, assistência versus educação, e assim por diante. Com tal dicotomia, a criança é sempre a prejudicada, independentemente do “espaço” em que se encontra. Da mesma forma que nas instituições públicas, também nos centros de Educação Infantil particulares, o *cuidar* e o *educar* não devem ser vistos

⁴ A instituição privada escolar incorporou fortemente os princípios de gerência presentes em outras

como coisas que acontecem em momentos ou em espaços distintos. Educar crianças das classes econômicas mais altas com fins preparatórios e cuidar dos filhos das famílias mais pobres para que os pais possam trabalhar, não tem sido aliás, uma prerrogativa brasileira. Lenira Haddad cita Betty e Caldurel, psicóloga americana e grande defensora de uma interação total entre o cuidar e o educar, para reforçar a idéia que a cisão nas formas de se conceber os serviços de cuidado infantil e educação pré-escolar possui razões históricas legítimas, que imprimiram a estes programas, ao longo do século, uma relação de teóricos que os distinguem pontualmente uns dos outros.

“Os programas de educação pré-escolar têm-se caracterizado como um serviço educacional, destinado essencialmente à classe média alta, para famílias completas, com função de suplementar o cuidado oferecido em casa e funcionam poucas horas diariamente. Os programas de cuidado diário configuram-se como serviço de bem estar social, estabelecido para servir as crianças provenientes de baixos níveis sócio-econômicos, destinados principalmente as famílias "patológicas", que constitui-se num cuidado substituto, ou pior, custadiol, que se opera num longo período, diariamente”. apud: HADDAD: 1996, p. 40.

Observa-se porém, que este quadro já começa a apresentar sinais de mudança. Muitas famílias de classe média alta já não se apresentam “tão completas”. As mulheres assumem papéis profissionais de importância e, por pura realização ou para exercer papel de provedora ou colaboradora no orçamento, optam por trabalhar o dia todo fora do lar. Carreiras não esperam mais os filhos crescerem e não acabam quando chegam os netos, afim de que as avós assumam o papel de cuidar das crianças como era costume em outros tempos. Mais uma vez a dicotomia mostra-se sem sentido. Crianças pequenas precisam ser cuidadas com qualidade e afeto, brincar em espaços adequados, ao mesmo

tempo em que são educadas. Muitas famílias que hoje procuram as instituições de Educação Infantil para seus filhos pequenos já o estão fazendo por este motivo. Precisamos, portanto, de instituições públicas e privadas para crianças de 0 a 6 anos que sejam aconchegantes e afetuosas, mas também emancipatórias. Isto precisa acontecer nas escolas públicas e particulares, com “ricos e pobres”, na creche e na pré-escola, indiferentemente.

O desafio dos Centros de Educação Infantil, dentro desta perspectiva, é basicamente, o de promover reformas pedagógicas que levem a uma profunda reflexão das idéias e dos autores que fundamentam suas propostas iniciais, acrescentando a elas novos e atuais autores. Há um forte chamamento para que os olhares dos educadores da Educação Infantil se voltem para a criança. Deste modo, uma proposta educativa centrada na criança nos parece mais coerente.

Não há dúvidas de que estamos num período de transição. Os currículos das nossas instituições de Educação Infantil precisam ser revistos, os conteúdos re-significados, os espaços re-adaptados, o tempo pedagógico modificado, os professores convencidos a “transgredir” (Hernandez, 1998), a ousar, a correr riscos, a estudar mais, a se tornarem mais autônomos. É preciso perder o medo de que as mudanças possam não dar certo para convencer a todos de que elas são inevitáveis se olharmos com mais cuidado para o futuro. A criança pequena precisa ser vista como um ser mais real, com características e necessidades muito peculiares, que pouco têm a ver com as características dos outros níveis de ensino. Recorrendo mais uma vez a Moisés Kuhlmann Jr. encontramos apoio para nossas colocações, quando ele afirma o seguinte:

“Vimos que a instituição pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar

escorar-se numa divisão disciplinar que compartimenta a criança... Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar esta criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam... Mas, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira”. (KUHLMANN: 1998, p. 65).

Rever os currículos deste nível de ensino e re-significar seus objetivos vai além de uma necessidade particular, extrapolando o campo específico da Educação Infantil.

“O conhecimento produzido nos campos que estão relacionados com a Educação Infantil permitiu a identificação, não apenas da produção científica neste campo particular, mas sua intrínseca relação com a realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar uma posição em favor da história do original, do inesperado e da esperança de construir uma pedagogia que corresponda à infância inteira, aberta e solta, como aquela com a qual Portinari nos presenteou”. (ROCHA: 1999 p.140)

Em todos os livros pesquisados, tanto nas obras traduzidas quanto nas dos autores brasileiros que produzem na área, de uma forma direta ou indireta se fala na Pedagogia de Projetos como forma de programar e organizar as atividades com as crianças pequenas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil editado pelo MEC em 1998 também faz referência aos Projetos de Trabalho como uma possibilidade de prática pedagógica para ser desenvolvida com as crianças pequenas. A Pedagogia de Projetos tem sido analisada pelos especialistas brasileiros e vivenciada em algumas instituições. Um exemplo é o da Escola da Vila, de São Paulo. Zélia

Cavalcanti, coordenadora da Educação Infantil da instituição diz que Projetos são unidades de ensino que permitem aos alunos uma aproximação de determinados conteúdos curriculares⁵. É mais uma modalidade didática a serviço do professor, que visa um produto final compartilhado. Este produto pode ser, segundo a autora, um empreendimento ou um aprendizado.

Os autores brasileiros que escrevem sobre projetos fundamentaram suas idéias principalmente nas experiências vividas nos Centros de Educação Infantil na Reggio Emilia, região norte da Itália, e da reforma pedagógica da escola Pompeu Fabra, em Barcelona, defendida por Fernando Hernandez.

Para Hernandez, trata-se de uma forma de organizar o currículo escolar onde os conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, em função de referências disciplinares pré-estabelecidas ou homogeneização do alunado. Um projeto será tão melhor quanto mais áreas do conhecimento puder abranger. Já o grupo das pesquisadoras argentinas representado por Lélia Lerner, defende a idéia de que um Trabalho por Projetos não precisa necessariamente envolver todas as áreas do conhecimento. Os professores brasileiros da Escola da Vila trabalham com esta idéia, que chamam de Projeto Didático, e que de certa forma, se contrapõe à idéia de projetos proposta por Hernandez. Para os professores da Escola da Vila, os projetos não só podem como devem coexistir com outras atividades da Educação Infantil. Cabe ao professor decidir se um ou mais projetos serão desenvolvidos paralelamente às

⁵ Anotação da fala de Zélia Cavalcanti, por ocasião do 1º. Seminário Itinerante da Escola da Vila em Curitiba, realizado no colégio Anjo da Guarda em 1999.

atividades permanentes, às seqüências didáticas previamente estabelecidas nos currículos e às atividades independentes .”

Entende-se que uma Pedagogia de Projetos, quer como forma de organizar os conteúdos, quer como um recurso didático a mais, só pode ser praticada na escola a partir de uma análise profunda das experiências existentes, dos seus limites e das suas possibilidades. Fazer uso dela de modo inadequado e inconsistente, apenas para seguir modismo, é arriscado e pode levar em pouco tempo a uma inevitável saudade dos métodos tradicionais, das apostilas e das velhas cartilhas, com as quais se podia ao menos medir a aquisição de novas habilidades e conceitos pelas crianças bem como dar a seus pais alguma satisfação. Em síntese, antes de se trabalhar com Projetos como uma prática Pedagógica centrada na criança, o primeiro passo consiste em construir uma base de conhecimento e análise crítica a respeito do assunto. É necessário que o educador, antes de mergulhar nesta prática, esteja convencido do seu valor didático, pois para desenvolvê-la, deve estar disposto a mudar de forma radical sua postura diante da criança e do conhecimento.

Desta forma, este trabalho prioriza entender questões que permeiam a Pedagogia de Projetos, como por exemplo, a discussão sobre o que são realmente os Projetos de Trabalho e como eles podem entrar nos currículos dos Centros de Educação Infantil. Tal discussão precisa levar em conta as teorias que fundamentam esta proposta, especialmente a dos Centros de Interesse, que apesar de apresentar pontos de semelhança com a Pedagogia de Projetos, dela difere em alguns aspectos, como demonstraremos no segundo capítulo deste trabalho. Outra questão que veio à tona no início da pesquisa diz respeito à prática pedagógica dentro das instituições de Educação

Infantil. Para que a Pedagogia de Projetos traga resultados satisfatórios, muita coisa na instituição precisa ser revista e modificada.

Não temos dúvidas que ainda muito se falará em Projetos nos meios educacionais deste país, mas é preciso evitar que eles passem pelos currículos como mais um modismo, tão comum na educação deste país, e que se repita com o termo Projeto, o desgaste que já ocorreu com a palavra “construtivismo”, pois, como diz Moysés Kuhlmann Jr.

“construtivismo é a palavra mágica dos meios educacionais, utilizada para explicar tudo sem que se diga nada... não é a adoção de um modelo teórico que irá solucionar problemas ensino-aprendizagem na educação infantil”. (KUHLMANN: 1999, p. 58).

O objetivo deste trabalho é refletir questões como o tempo pedagógico, a organização dos espaços escolares, o perfil do educador e os conteúdos trabalhados na educação infantil. Em resumo, pretendemos delimitar as características que precisa ter uma instituição para que a Pedagogia de Projetos se instale como prática e encontre campo fértil para dar bons resultados.

Optamos pela pesquisa bibliográfica e estabelecemos um recorte privilegiando as publicações mais recentes por trabalharmos com a hipótese de que estas questões estão sendo discutidas principalmente nas obras traduzidas que relatam experiências pioneiras, principalmente na Itália e na Espanha.

Este trabalho está desenvolvido em dois capítulos. No primeiro, intitulado “Os Caminhos da Pesquisa”, descrevemos o percurso que seguimos desde a escolha do tema até as considerações finais. Nele, procuramos mostrar ao leitor as dificuldades e as descobertas que ocorreram nesta empreitada, que teve início no desejo de conhecermos

mais a respeito de uma nova proposta curricular e acabou nos levando a uma reflexão mais profunda do que imaginávamos no início, a respeito das nossas próprias práticas. Fomos mais longe do que tínhamos planejado. Podemos agora dizer que saímos no nosso mundinho de “escola particular” para nos situarmos como parte de um contexto maior, que é a realidade da Educação Infantil hoje, no nosso país, suas verdades e suas contradições. No segundo capítulo, que chamamos de “A Pedagogia de Projetos em Análise”, procuramos cruzar todas as informações que retiramos das obras estudadas, analisando-as, procurando nelas pontos comuns e divergências. Procurando permear a análise com nossa própria experiência como diretoras e proprietárias de instituições de Educação Infantil particulares, nossas lutas e desassossegos, construímos um texto que pretende levar a uma reflexão sobre o que temos feito e o que ainda podemos fazer dentro dos Centros de Educação Infantil que dirigimos.

Este segundo capítulo aparece organizado em quatro sub-capítulos que dirigem atenção para as questões que privilegiamos. São elas: as perspectivas teóricas que fundamentam a Pedagogia de Projetos, o papel e o perfil do educador diante desta nova perspectiva, a organização do espaço e do tempo para que a prática de projetos possa acontecer e, finalmente, uma reflexão sobre os conteúdos curriculares na Educação Infantil e como eles são vistos na perspectiva desta Pedagogia.

Julgamos também importante, a título de ilustração, anexar neste trabalho duas experiências com Projetos. Uma delas foi transcrita do livro “*As cem linguagens da criança*” (1999), de Carolyn Edwards e colaboradores, que relata a experiência das escolas da região da Reggio Emilia, na Itália. A outra foi propositalmente extraída da experiência brasileira da Escola da Vila de São Paulo e retirada do livro de Zélia Cavalcanti, “*Trabalhando com história e ciências na pré-escola*” (1995). Nosso

objetivo foi mostrar que, levando em conta peculiaridades de cada cultura, propostas pedagógicas podem ser adaptadas.

Antes de entrarmos no primeiro capítulo, cabe lembrar que ao optarmos por aprofundar nossos estudos sobre a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil através de uma análise bibliográfica, nossa meta principal foi avaliar as vantagens de incorporá-la nas reformas pedagógicas que estamos promovendo nas instituições que dirigimos. Pretendemos assim, promovê-las, se for o caso, de uma forma consciente, consistente e crítica, evitando as arbitrariedades que se cometem em educação quando se usa termos que estão em moda como slogans, para disfarçar práticas autoritárias e discriminatórias.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nosso primeiro contato com a temática da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil foi através da Internet, onde encontramos relatos de experiências italianas na área de educação de crianças pequenas. Os projetos desenvolvidos em Reggio Emília, região norte da Itália, aguçaram nossa curiosidade sobre a prática que vem acontecendo naquela região e tem sido referência para outras partes do mundo.

Esse interesse se materializou durante o curso de Especialização em Educação Infantil⁶ com as discussões que foram feitas sobre a educação de 0 a 6 anos, no contexto sócio-político-cultural.

Os módulos que tivemos durante o curso apontavam para a ruptura de paradigmas clássicos e para a busca de uma pedagogia mais próxima da realidade da criança.

O primeiro módulo a nos dar suporte e ajudar a delinear nosso trabalho, foi o de Fundamentos da Educação Infantil⁷, que nos fez reafirmar o interesse pelo tema, uma vez que pudemos discutir questões relativas à infância da criança desde a idade média até nossos dias, refletir sobre as práticas educativas, os avanços e retrocessos em relação à produção e ao encaminhamento de propostas políticas para a educação infantil no Brasil.

⁶ Especialização em pós-graduação, ofertado pela Universidade Federal do Paraná – 1ª turma, com início em agosto de 1998, num total de 408 horas, sob a coordenação da Profa. Elisa Maria Dalla-Bona

⁷ Ofertado pela professora Gizele de Souza. O módulo abordou várias questões sobre infância e criança, referências históricas desde Philippe Ariès através da sua obra *História Social da criança e da família*, passando por Moysés Kuhlmann Jr por meio da obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, por textos de pesquisadores brasileiros em educação infantil e até autores estrangeiros nesta área. Também foram abordados aspectos e experiências de educação infantil em outros países.

Depois vieram as disciplinas de Psicologia, Biologia, Filosofia e História da Educação Infantil, que reforçaram nossos conhecimentos, durante os debates feitos, sobre como essas áreas do conhecimento incidem no campo da educação infantil.

À medida que o curso avançava, íamos definindo qual a abrangência da temática a abordar. Os módulos das Metodologias foram de extrema importância para o reconhecimento da prática do dia-a-dia nas escolas, pois foi durante estes blocos que várias vivências foram relatadas pelas nossas colegas do curso, que estão atuando em instituições de Educação Infantil públicas e privadas, e pelos nossos professores que nos apontavam alternativas para uma educação da criança pequena de uma forma interdisciplinar.

A disciplina de Metodologia da Educação Infantil de 0 a 3 anos⁸ nos trouxe muito da experiência italiana, mais especificamente da Reggio Emilia, região que, como já dissemos, encontra-se no bojo das discussões dos Trabalhos por Projetos na educação infantil.

Na última disciplina, Educação Comparada⁹, voltamos a ter contato com a educação da criança pequena em diferentes países, tais como: Estados Unidos, Japão, Itália e Espanha. Mais uma vez, debatemos questões que vieram de encontro com nossa intenção de pesquisa.

As discussões que aconteceram ao longo do curso serviram para sedimentar nosso interesse pela temática da Pedagogia de Projetos, sendo que, com a compreensão da especificidade do nosso momento histórico, seguimos na direção dos dilemas e desafios da educação infantil, podendo assim, perseguir o caminho de propostas emancipatórias para nossas crianças.

⁸ Ministrado pela profa. Marcia Teixeira Sebastiani com duração de 20 hs.

⁹ Ofertado pela profa. Maria Odete de Paulli Bettega (mestre/UFPR) com duração total de 20 hs.

Muito se falou da educação da criança de 0 a 6 anos, das peculiaridades dos primeiros anos de vida, da necessidade em se pensar a criança real, em se analisar criticamente os currículos e conteúdos das instituições de educação infantil, por onde as relações culturais, sociais e familiares permeiam todo o ato pedagógico.

Uma reflexão sistemática sobre a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil ganha corpo no trabalho de Eloísa Candal Aires Rocha

“... a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, e tenha como objetivo a própria relação educacional – pedagógica, expressa nas ações intencionais que diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual, etc.” (ROCHA: 1999, p. 65).

Tínhamos a necessidade de conhecer mais sobre as práticas existentes, principalmente sobre a Pedagogia de Projetos, nosso objeto de estudo, mapear a produção da área e definir um caminho para análise.

Optamos pela pesquisa bibliográfica para o nosso trabalho de investigação, assim poderíamos caminhar na diretriz pensada, que consistia em termos acesso às obras, para nos debruçarmos sobre elas, e a partir de uma análise mais profunda, refletirmos sobre o Trabalho por Projetos na Educação Infantil. A opção por tal perspectiva metodológica - de pesquisa bibliográfica - foi à alternativa de maior relevância para as necessidades metodológicas do nosso trabalho acadêmico.

Assim, delimitamos a questão central do nosso estudo: uma análise da produção teórica editada no Brasil sobre Educação Infantil, mais especificamente sobre Pedagogia de Projetos, suas contribuições, proposições e limites.

Pela própria limitação que o trabalho científico exige e também pelo fato do tema ser “aparentemente novo”, julgamos necessário fazer um recorte no tempo. Optamos, então, por selecionar apenas as obras editadas na última década.

Quando usamos a expressão “aparentemente novo” queremos chamar atenção para outra questão a refletir: Pedagogia de Projetos nos pareceu, a primeira vista, uma filosofia curricular totalmente nova. Fomos percebendo que ela tem, na verdade, raízes históricas bem mais antigas. Pensamos então na possibilidade de estarmos tratando de um método que foi proposto pela primeira vez na época da Escola Nova, sob uma nova versão¹⁰. De uma forma ou de outra, a produção sobre Pedagogia de Projetos mostrou-se ainda muito recente e escassa no Brasil, e sobre essa temática recaiu nossa problematização.

Postos os limites, optamos por tomar como fonte de pesquisa os catálogos¹¹ das editoras, por refletirem a produção editorial nacional. À medida que os títulos fossem nos interessando, em função do tema, recorrer a eles seria mais fácil.

Mas como selecionar?

Nos interessava o Trabalho por Projetos, porém sabíamos que nele estavam implícitas outras questões relacionadas à área da Educação Infantil. Se privilegiássemos alguns temas em detrimento de outros, correríamos o risco de deixar de lado obras importantes para o nosso estudo.

Alguns critérios precisavam ser estabelecidos. Assim, à medida que manuseávamos os catálogos, íamos grifando obras cujos títulos faziam menção ao

¹⁰ O método de projetos de Kilpatrick (1871-1965) propunha uma tarefa manual que a criança realizava fora da escola: semear, cultivar e colher cereais, criar animais, etc. Como método didático, consistia em propostas que integravam todo estudo com base nesta atividade.

¹¹ Estes catálogos foram disponibilizados na livraria, e estão impressos em ordem alfabética, alguns dão ênfase ao nome do autor em negrito e caixa alta, outras editoras imprimem seus catálogos também em

Trabalho por Projetos, Currículo, Interdisciplinaridade, Educação Infantil, Construtivismo e outros. Precisamos “deixarmo-nos levar” pelas fontes, nesta fase do trabalho, a fim de selecionarmos, a princípio, itens que nos pareciam importantes, já que pouquíssimos títulos se referiam especificamente a Projetos de Trabalho.

Direcionamos também nossa escolha aos autores que produziram e produzem na área de Educação Infantil, pois, a partir destes, valiosas questões poderiam enriquecer nossa pesquisa.

Fomos à livraria¹², por várias vezes, manusear catálogos de diversas editoras, e este trabalho nos propiciou, numa primeira etapa, selecionar as editoras que produzem na área de educação.

Após termos analisados as produções editoriais nacionais, através dos respectivos catálogos, pudemos fazer um resumo da quantidade de obras selecionadas por temas que deveriam numa segunda fase ser analisados mais profundamente.

O quadro 1 mostra as editoras e as quantidades de publicações encontradas pelos respectivos temas.

QUADRO 1

EDITORA	CURRÍCULO	PROJETOS	ED. INFANTIL	TEORIA APR.	OUTROS	TOTAL GERAL
ARTMED	6	8	10	8	1	33
CORTEZ	2	--	6	3	9	20
PAPIRUS	3	--	3	7	0	13
PEDAG. UNI	2	--	--	1		3
TOTAL	13	8	19	19	10	69

Fonte: Catálogos das editoras

ordem alfabética, porém trazem na frente o nome da obra seguida do autor, a única exceção foi a Editora Pedagógica e Universitária Ltda que traz um breve sumário da obra.

¹² Consultamos a Livraria do Chain, localizada em Curitiba, por ter este estabelecimento, um espaço destinado à consulta e pesquisa das obras existente no local.

Os quadros que seguem consistem de uma listagem da seleção inicial, determinada pelo tema da obra e/ou autor, feita na primeira fase do trabalho.

Estes títulos elencados inicialmente passaram, numa segunda fase, por uma análise mais profunda da literatura, até chegarmos àqueles livros que constituíram a base empírica do trabalho.

QUADRO 2 - EDITORA ARTMED

TEMAS				
CURRÍCULO	PROJETOS	ED. INFANTIL	TEORIA APR	OUTROS
COLL.C Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento	CAVALCANTI, Z. Cadernos da Escola da Vila trabalhando com História e ciências na Pré-Escola	BASSEDAS & COLS Aprender e Ensinar na Educação Infantil □	BRUNER, J. O Processo da Ed.	TORRES, C. A. Educação, Poder e Biografia Pessoal - Diálogos com Educadores.
COLL & EDWARDS Ensino, Aprendizagem e Discurso na Sala de Aula.	CAVALCANTI, Z. Trabalhando com História e Ciências na pré-escola □	BONDIOLI & MANTOVANI Manual da Ed. Infantil de 0 a 3 anos.	BUTELMAN, I. Pensando as Inst. Teorias e Práticas em Educação.	
COLL, POZO, SARAIVA 7 VALLS. Os Conteúdos da Reforma Ensino, Aprendizagem Proced. Atitudes	EDWARDS, GANDINI & FORMAN. As Cem Linguagens da Criança	CUBERT, DUHALDE, MANRIQUE & STAPICH Ed. Infantil e Séries Iniciais - Articulação para a Alfabetização	DEVAL, J. Crescer e Pensar - A Construção do Conhecimento na Escola	
DOLL, JR., W.E. Currículo - Uma perspectiva Pós- Moderna	HERNANDEZ, F. Organização do Currículo por Projetos de Trabalho	DEVRIES & ZAN A Ética na Ed. Infantil.	FOSNOT, C. Construtivismo - Teoria e Perspectiva Pedagógica	
SACRISTAN, J. G. O Currículo - Uma Reflexão sobre a Prática	HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança - Os Projetos de Trabalho	KAMII & DEVRIES A Teoria de Piaget e a Educação Pré- Escolar	GARNIER & COLS Após Vygostsky e Piaget □	
SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo	HERNANDEZ, F. Cultura Visual, Mudança Educativa e	KAMII & D DEVRIES Jogos em Grupo na Educação Infantil	MCLAREN, PETER A vida nas Escolas - Uma Introdução à	

Integrado	Projeto de Trabalho		Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação	
	JOLIBERT, J. A Pedagogia de Projetos	RAYNA & COLS Educação Infantil - Quais seus Objetivos Pedagógicos	MEIRIEU, P. Aprender... Sim, mas como?	
	JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras	SCHAPIRO, B. Como as Crianças Descobrem Uma perspectiva Construtivista na Aprendizagem de Ciências	TORRES, C.	
		SPODEK & SARACHO Ensinando Crianças de Três a Oito anos		
		ZABALZA, MIGUEL Qualidade em Ed. Infantil		

Fonte: Catálogo da editora

QUADRO 3 - EDITORA CORTEZ

CURRÍCULO	PROJETOS	ED. INFANTIL	TEORIA APR.	OUTROS
FAZENDA, I (ORG.) Práticas Interdisciplinares na Escola	--	CAMPOS, M., ROSEMBERG e FERREIRA Creches e Pré-Escolas no Brasil	BUORO, ANMÉLIA BUENO Olhar em Construção - Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola	APPLE, M. EBEANE, J. (ORG.) Escolas Democráticas
MOREIRA, A * TADEU Currículo, Cultura e Sociedade	--	FARIA, Ana L. Ed. Pré-Escolar e Cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil	CALAZANS, M. (org.) Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico	BUORO, ANMÉLIA BUENO Olhar em Construção - Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola
--	--	GHIRALDELLI Jr. PAULO (org.) Infância Escola e Modernidade	RODRIGUES, N Por uma Nova Escola	BRANDÃO, Z Crises dos Paradigmas e a Educação
--	--	GARCIA, R. (org.) Revisando a Pré-Escola	--	BREZINSKI, I. (org.) LDB Interpretada
--	--	OLIVEIRA, Z. Educação Infantil: muitos olhares	--	KISHIMOTO, T. (org.) Jogo, Brinquedo,

				brincadeiras e educação
--	--	WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola	--	FRANCO, L. A C Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola
--	--	--	--	FREITAG, MOTTA & COSTA Livro Didático em Questão
--	--	--	--	GADOTTI, M Escola Cidadã
				DELORS, J. Educação um Tesouro a Descobrir

Fonte: Catálogo da editora

QUADRO 4 - EDITORA PAPIRUS

CURRÍCULO	PROJETOS	ED. INFANTIL	TEORIA APR.	OUTROS
FREITAS, L.C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática	--	KRAMER, S. LEITE, M.I. (org.) Infância e Produção Cultural	DEVAL, J. Aprender a Aprender	--
MOREIRA, A.F.B. (org) Currículo: Questões Atuais	--	KRAMER, S. LEITE, M.I. (org.) Infância: Fios e Desafios da Pesquisa	GADOTI, M. Escola Viva, Escola Projetada	--
OLIVEIRA, M.R.N.S. Confluências e Divergências entre Didática e Currículo	--	SOUSA, ANA MARIA C. Educação Infantil: Uma Proposta de Gestão Municipal	PIMENTEL, M.G. Professor em Construção	--
			TORRES, R.M. Que (e como) é necessário aprender?	--
			VEIGA, I.P. A (org.) Técnicas de Ensino	--
			MIRANDA, S. Essa, você aprende brincando	
			WENZEL, R.L. Professor: Agente da Educação?	

Fonte: Catálogo da editora

QUADRO 5 - EDITORA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA

CURRÍCULO	PROJETOS	ED. INFANTIL	TEORIA APR.	OUTROS
SILVA, N. MARIA, T A Construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.	--	FARIA, W Teorias de ensino e planejamento pedagógico		--
LEWY, A. (org.) Avaliação de currículo	--			--

Fonte: Catálogo da editora

Além destas editoras, analisamos os catálogos das editoras USP, BERTRAND BRASIL, e CIA DAS LETRAS, nos quais nada de relevante sobre nosso tema foi selecionado.

Iniciamos a leitura deste material pelo sumário de cada obra, muitas vezes, nos remetendo direto ao capítulo que nos interessava. Esta fase do trabalho nos mostrou quão difícil foi estabelecer critérios de seleção, tínhamos uma amostra inicial de 69 livros, no entanto, em sua grande maioria o assunto não correspondia diretamente com objeto de estudo de nossa pesquisa, contudo não houve frustração, pois sabíamos da escassez do material que precisávamos.

No decorrer do levantamento separamos as obras que, em sua totalidade ou somente parte delas, contemplavam o Trabalho por Projetos na educação, alguns destes livros não tratavam especificamente de educação infantil, mas se referiam ao objeto de estudo investigado.

DEMONSTRATIVO DO LEVANTAMENTO DA PESQUISA

	PRIMEIRA SELEÇÃO	SEGUNDA SELEÇÃO
CRITÉRIO	TÍTULOS DAS OBRAS	SUMÁRIO
NUMERO DE OBRAS SELECIONADAS	69	10
NÚMERO DE EDITORAS PESQUISADAS	7	1

Com um universo de 69 livros selecionados numa primeira etapa, classificamos 10 obras, para uma análise mais profunda. Estas foram adquiridas por nós para leitura e fichamento, seguindo a metodologia estabelecida, e passaram a constituir a base empírica deste trabalho monográfico.

Cabe notar que todas as obras por nós selecionadas foram editadas pela ARTMED. Isto nos faz pensar que, esta seja uma editora empenhada em produzir no Brasil traduções especializadas e editar trabalhos específicos na área de educação.

Segue abaixo uma relação dos livros que tratam diretamente com o Trabalho por Projetos na educação, e que constituíram a base empírica do nosso trabalho.

QUADRO 7

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	ANO
Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado	SANTOMÉ, J. T.	ARTMED	1.998
Cadernos da Escola da Vila Trabalhando com Histórias e Ciências na Pré-Escola	CAVALCANTI, Z. (CORD.)	ARTMED	1.995
As Cem	EDWARDS,	ARTMED	1.998

Linguagens da Criança	GANDINI & FORMAN		
A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho	HERNANDEZ, F.	ARTMED	1.998
Transgressão e Mudança na Educação - Os Projetos de Trabalho	HERNANDEZ, F.	ARTMED	1.998
Formando Crianças Leitoras	JOLIBERT, J.	ARTMED	1.994
Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho	HERNANDEZ, F.	ARTMED	2.000
Aprender a Ensinar na Educação Infantil	BASSEDAS & COLS	ARTMED	1.999
A Procura da Dimensão Perdida - uma Escola da infância de Reggio Emilia	RABITTI, GIORDANA	ARTMED	1.999
Inteligência Múltiplas	GARDNER, H	ARTMED	1.995

Fonte: Sumário das obras

Cabe ressaltar que estes 10 livros foram analisados em sua totalidade e extraídos deles as questões que nortearam o corpo do trabalho, porém, não queremos dizer com isto, que nos limitamos a este material. Este recorte foi necessário, porém, outros textos de relevante importância chegaram às nossas mãos. Muitas vezes o leitor verá referências a eles, não obstante nosso material empírico se fixou num universo de dez obras.

Apesar das obras sobre o tema que resolvemos investigar serem escassas, percebe-se nos tempos atuais, um grande esforço por parte dos especialistas brasileiros da área em organizar o que já existe e em produzir mais. Este esforço demonstra que os estudiosos estão efetivamente interessados em pesquisar e discutir sobre a educação de crianças pequenas. Um exemplo de pesquisa bibliográfica muito próximo de nós é a

dissertação de mestrado de Gizele de Souza¹³. O trabalho da autora recebeu o título *Pré-Escola é Escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil - 1989 a 1996-* e consiste basicamente na análise da literatura especializada em Educação Infantil (nível pré-escolar) brasileira. A base empírica deste trabalho constituiu-se de títulos que correspondem a teses e dissertações, livros, artigos e periódicos. A proposta central do estudo de Souza (1997) é:

“O exame da produção teórica brasileira em educação infantil, suas contribuições na constituição deste campo científico enquanto organização escolar, do final da década de 80, mais precisamente, a partir de 89 até os dias atuais. Por ser este um trabalho fundamentalmente teórico, tendo como sua matriz a produção acadêmica na área de educação infantil, entendeu-se como necessário selecionar documentos que atendessem e correspondessem a exigência de um trabalho bibliográfico, assim a presença de Teses e Dissertações, livros e artigos periódicos educacionais se justifica.” (SOUZA: 1997, p.17)

Este documento analisa a literatura de educação infantil e ressalta que:

“ No Brasil, o debate sobre conceitos e papéis da educação pré-escolar, ainda se apresenta incipiente. Pode-se dizer, que a produção pedagógica infantil constitui-se numa área de estudo recente que, por sua vez, reflete as fragilidades e inconsistências de um campo de pesquisa em construção. No entanto, também é possível afirmar, que essas ‘insuficiências’ teóricas expressam ‘insuficiências’ da própria produção científica educacional, ou se quisermos ser mais precisos, a própria ciência está dinamicamente em construção/ desconstrução e é exatamente neste movimento que o conhecimento científico avança. O que pretendemos destacar é que na área educacional há uma ausência de tradição pesquisa, assim a pré-escola acaba sendo marcada também por essas caracterizações.”(SOUZA: 1997, p. 54)

¹³ Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em História e Filosofia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, defendida em 1997.

Outros trabalhos que se utilizaram desta metodologia também nos chegaram à mão, reafirmando a importância de se contemplar a pesquisa bibliográfica.

A publicação de Eloísa Aires Candal Rocha¹⁴ (1999), *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*, faz uma análise sobre a Educação Infantil abordando várias temáticas da Pedagogia da Infância, tais como: o jogo e a brincadeira, a escrita, a leitura e a alfabetização.

Com a intenção de identificar a trajetória recente da produção na área de Educação, Eloisa Rocha analisou as pesquisas apresentadas nos congressos científicos nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd¹⁵ - principalmente nos últimos sete anos (1990-1996), e de forma complementar, incluiu na sua pesquisa, trabalhos apresentados neste mesmo período, em congressos científicos representativos tais como: das Ciências Sociais (ANPOCS)¹⁶, da História (ANPUH)¹⁷, da Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

“Os trabalhos analisados vêm indicando, ainda que não em sua totalidade, uma contestação dos padrões de homogeneidade de uma infância delimitada predominantemente pelo recorte etário

¹⁴ Tese de doutorado defendida em fevereiro de 1999 transformada em livro

¹⁵ A ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, através do esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação.

A finalidade da ANPED é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo da educação. (ANPEDE, web site, 2000)

¹⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais é uma entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos criada em 1977 para aglutinar e representar centros de pesquisa e programas de pós-graduação que atuam no campo das ciências sociais. Com participação inicial de 14 centros e/ou programas, conta hoje com a filiação de 61 instituições que tem na Sociologia, na Antropologia e na Ciência Política seu campo de atuação. (ANPOCS, web site, 2000)

¹⁷ Associação científica que congrega professores e pesquisadores, tem como um de seus objetivos o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História, promovendo simpósios nacionais em caráter bienal.

e que vem exigindo projetos educativos voltados para demandas diferenciadas. Foram encontradas, em menor número, pesquisas que não levam em conta a heterogeneidade das formas de contextualização social da criança. A multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser da criança, que não vinham sendo consideradas pela Pedagogia começam a apontar para a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em aprender a diversidade. Ainda que esta não seja uma tônica geral, busca-se conhecer a criança concreta considerando seu pertencimento social, mencionando-se freqüentemente a necessidade de considerar as determinações socioculturais, inerentes à prática pedagógica.” (ROCHA: 1999, p.135)

Poderíamos indicar tantos outros trabalhos desta natureza, todavia, o livro de Eloísa Rocha, além de representar referências de pesquisa bibliográfica de maior fôlego na área da Educação Infantil acabou por servir de fonte inspiradora na construção deste primeiro capítulo e, porque não dizer, de toda a nossa caminhada durante a execução do nosso trabalho.

Numa segunda fase, partimos para a análise deste material e seu respectivo fichamento. Ao resenharmos os livros, mais um recorte foi preciso fazer.

O que nos interessava sobremaneira no conteúdo destes livros? Quais questões poderiam ser indicadas? Para conduzir nosso trabalho, nos norteamos a priori, em três questões que nos pareceram fundamentais diante do caráter de abrangência do tema escolhido. Elaboramos neste momento da pesquisa um modelo de Ficha Bibliográfica que nos ajudou a encontrar com mais facilidade, nas obras selecionadas, as questões que queríamos aprofundar. Esta ficha se encontra em anexo neste trabalho.

A partir do fichamento, passamos a elaborar resumos específicos das questões norteadoras do trabalho.

Cabe ressaltar ainda que, a escolha das questões que nortearam o corpo deste trabalho, recaiu sobre as que nos auxiliaram a compreender, quais propostas estão presentes no conteúdo dos textos analisados.

A princípio, decidimos investigar as seguintes questões:

1- Sobre os Teóricos;

Interessou-nos retirar desta produção elementos teóricos referentes a autores e correntes da educação para saber quais os princípios e referenciais em que se sustenta esta proposta de Trabalho por Projetos na Educação Infantil, e se este discurso teórico recorre ou não a correntes pedagógicas.

2- Sobre o espaço e o tempo pedagógico;

A questão do espaço e do tempo foi a segunda colocada por nós, pois uma das nossas maiores expectativas em relação ao estudo continua sendo a de encontrar propostas que dizem respeito à rotina e a dinâmica da instituição escolar.

3- Sobre os conteúdos;

Como uma terceira proposição, a questão dos conteúdos contemplados no Trabalho por Projetos, nos pareceu de vital importância para podermos entender o que se está chamando por conteúdos de Pedagogia de Projeto.

Acreditamos que, centrando-nos somente nestas questões, nosso trabalho ganharia qualidade, na medida em que poderíamos nos aprofundar na nossa análise.

Reconhecemos porém, que outras questões perpassam estes conteúdos, como por exemplo, a do material didático e a do papel do professor. Esta última, inclusive, foi crescendo em importância para nós na medida em que evoluíamos nas leituras.

4- Papel do professor na educação infantil dentro da proposta de Pedagogia de Projetos.

Constatamos que a proposta de Trabalho por Projetos exige que o professor passe a cumprir um novo papel diante do aluno e da aprendizagem. Ela exige do profissional um novo perfil e uma postura diferenciada do método de ensino tradicional. Por esta razão, o papel do educador passou a merecer um destaque maior no nosso trabalho. E assim elencou-se mais uma questão.

Ao final deste longo caminho de consultas, escolhas e leituras, tínhamos um material resenhado e fichado, com um resumo de tudo o que foi selecionado e que, de uma forma ou de outra, respondia nossas questões iniciais. Faltava agora analisar este material e construir um texto que cruzasse todas as informações, agora de uma forma horizontal.

Este cruzamento horizontal consiste em um diálogo com os autores, tentando tirar pontos em comum e pontos discordantes entre eles, principalmente nas questões que representam interesse para a nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM ANÁLISE

Todo material selecionado para análise é muito recente. São livros editados nos últimos anos. Tanto os que se referem especificamente à Educação Infantil, quanto os mais genéricos, mostram uma clara postura de oposição aos métodos tradicionais de ensino. Preconizam, sem exceção, a filosofia curricular baseada no lema “aprender a aprender”, onde a aprendizagem do processo é muito mais importante do que a aquisição dos conteúdos. Não há como resistir, ou se posicionar contra esta tendência. Ficou mesmo no passado à idéia de que a escola tem a função simplista de transmitir conhecimentos e conceitos. É incontestável que a sociedade dispõe atualmente de meios mais criativos do que a educação escolar para cumprir esta antiga tarefa. Sua função enquanto instituição precisa ser revista e ir além da transmissão do saber. É preciso que a educação se organize em quatro aprendizagens: O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. “Esses pilares representam a bússola para navegar através de um mundo complexo e constantemente agitado.” (Delors: 1999,p.89). O que se vê atualmente, porém, é uma grande quantidade de escolas buscando mudanças por meios muito frágeis. Desvirtuando modelos tradicionais, camuflando-os num “deixar-fazer”, onde os alunos até são vistos circulando pelas salas e realizando inúmeras tarefas, mas que na realidade não estão sendo provocados a solucionar conflitos sócio-cognitivos nem a estabelecer interações culturais de qualidade. A consequência desta situação acaba sendo o descrédito, quando se verifica que os resultados cognitivos e comportamentais obtidos pelos métodos tradicionais

eram melhores, posto que mensuráveis, diante dos precários resultados obtidos pelos métodos progressistas aplicados de forma inconsistente.

Jurjo Torres Santomé em *Globalização e Interdisciplinaridade*, chama atenção para o perigo dos “slogans”, ou seja,

“da tendência em usar termos com fins sócio-políticos ocultos, tratando-se na verdade de propostas tradicionais e disciplinares, refletindo valores e fins reprodutores de desigualdades sócio-econômicas e culturais.” (SANTOMÉ: 1998, p.118)

Muita coisa realizada na Educação Infantil e em outros níveis tem sido chamada de Projeto, mas na realidade não passam de repetição de antigas práticas.

O primeiro passo para um estudo a respeito dos Projetos de Trabalho com crianças e suas possibilidades no desenvolvimento do currículo é, sem dúvida, uma revisão cuidadosa dos termos encontrados nos diferentes livros e o estudo comparativo das suas aplicações e significados. Para organizar este estudo, foram estabelecidos a princípio, quatro eixos considerados importantes. As questões a serem respondidas a seguir são fundamentalmente as que se referem ao embasamento teórico de todas as obras selecionadas; à questão da reorganização do espaço e do tempo que esta prática impõe às instituições escolares; aos conteúdos curriculares contemplados na Pedagogia de Projetos; e finalmente ao papel do professor diante desta nova perspectiva.

1. Perspectivas teóricas que fundamentam a Pedagogia de Projetos:

Já se falava em Método de Projetos na época da Escola Nova, mais precisamente com William Heard Kilpatrick (1871-1965). Buscando uma alternativa curricular menos segmentada e mais global, os Projetos passaram a significar uma atividade intencional

que consistia em fazer algo num ambiente natural. Todo estudo a seguir seria englobado com base nesta atividade. Construir uma casinha de coelho, por exemplo, poderia ser uma oportunidade para aprendizagem de Geografia, Desenho, Cálculo, História, Ciências, etc. Embora em seu início, o projeto sempre envolvesse uma atividade manual, com o decorrer do tempo passou a incluir atividades não manuais, desde que caracterizados por uma unidade intencional, segundo Kilpatrick.

“Um bom Projeto Didático apresenta quatro características: Atividade motivada, já que o aluno dela participa com todo interesse, a necessidade de ser antecedido por um plano de trabalho, a diversidade globalizada de ensino, já que um único projeto se presta para trabalhar conceitos de várias disciplinas e finalmente um ambiente natural para ser executado.” (apud: PILETTI 1996, p. 113)

O médico belga Ovide Decroly (1871-1932), a partir das suas experiências com crianças também se preocupou com a necessidade de trabalhar com currículos integrados e com o aspecto da globalização do ensino. Decroly chamou tal proposta de “Centros de Interesses”. Os Centros de Interesses baseiam-se na idéia de que os conhecimentos de todas as disciplinas deveriam ser integrados através de temas que estivessem diretamente relacionados com as necessidades primordiais das crianças, que são: Alimentação, respiração, asseio, proteção contra intempéries e perigos, jogo e trabalho. Todas as atividades escolares, em todas as matérias, devem girar em torno de tais interesses. Os Centros de Interesse propostos por Decroly são os seguintes: A Criança e a Família, a Criança e a Escola, A Criança e o Mundo Animal, A Criança e o Mundo Vegetal, A Criança e o Mundo Geográfico e finalmente a Criança e o Universo. Em relação a cada um desses Centros de Interesse, seguem-se três etapas de aprendizagem:

“Observação direta das coisas, associação das coisas observadas e expressão do pensamento da criança através da linguagem, do desenho, da modelagem e de outros trabalhos manuais.” (apud: PILETTI: 1996, p.114).

Quanto maior for a função preparatória da escola, mais os Centros de Interesse se manifestam; não como temas a serem abordados com profundidade, mas como desculpas ou “ganchos” para atividades formais e sistemáticas que levam especificamente a aquisição da leitura e da escrita formal e dos conceitos matemáticos. Nos livros didáticos e nas “apostilas” editados para educação infantil, os Centros de Interesse aparecem muitas vezes como Unidades Didáticas ou Unidades Temáticas e cumprem geralmente a função acima citada. Um Projeto de Trabalho não é, portanto, uma Unidade Didática. É uma proposta curricular que pode ou não conviver com outras, dependendo da sua abordagem.

O autor contemporâneo que define, defende e demonstra como se organizar currículos escolares através de Projetos de Trabalho é, sem dúvida, Fernando Hernandez. Nas três obras de Hernandez selecionadas para esta pesquisa: “Transgressão e Mudança na Educação” (1998), a “Organização do Currículo por Projetos de Trabalho” (1998) e “Mudança Educativa e Projeto de Trabalho” (2000), pode-se encontrar uma fonte de idéias e relatos que colocam a Pedagogia de Projetos como o fio condutor que organiza todo o currículo.

A diferença entre as duas maneiras de organizar o conhecimento escolar, por Centros de Interesse e por Projetos de Trabalho, segundo a visão de Hernandez, se encontram esquematizadas no quadro a seguir:

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERESSE	PROJETOS
Modelos de aprendizagem	Por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	As ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante, Intérprete
Sentido de globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Co-participe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumo, destaque, questionários, conferências	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Recompilação de fontes diversas	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e nos procedimentos

Fonte: HERNANDEZ, VENTURA :1998, p.65

Após muito estudo, reflexão e insatisfação com o sistema vigente, relata Hernandez que os professores da Escola Pompeu Fraga, em Barcelona, chegaram ao

consenso de que os Centros de Interesse não estavam cumprindo a sua função “globalizante”.

Hernandez defende a necessidade de se desenvolver propostas globalizadoras ou planejamentos interdisciplinares nas aprendizagens escolares, quando diz que:

“Há uma argumentação sociológica derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve ‘saber para preparar-se para a vida’. A impossibilidade de ‘conhecer tudo’ originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer.” (HERNANDEZ, VENTURA: 1998, p. 49)

A idéia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar as informações, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. A função principal do projeto é, segundo Hernandez, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras para organizar os conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação. O sentido de profundidade dado a um tema num determinado projeto está relacionado também com a concepção significativa da aprendizagem. “O aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula”. (HERNANDEZ, VENTURA: 1998, p.31). O que se enfatiza no trabalho por projetos é a aprendizagem de estratégias e procedimentos instrumentais e cognitivos, muito mais do que os conteúdos informativos, embora em um currículo por Projetos estejam também contemplados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O autor coloca a necessidade de aprender a aprender, para poder adaptar-se

a uma sociedade informatizada, de trabalho em transformação com uma disponibilidade enorme de informações e, a partir de situações problemas, encontrar resultados satisfatórios. Para que uma aprendizagem se torne realmente significativa, é necessário que se estabeleça uma relação entre os conteúdos de diversas áreas e também se ofereçam estratégias e procedimentos de diferentes tipos, que permitam aos alunos irem aprendendo a organizar seus conhecimentos e a descobrir e estabelecer novas relações.

Hernandez refere-se a várias teorias, indicando-as como fios condutores da sua proposta. Entre elas está a já mencionada concepção significativa da aprendizagem; a teoria de Ausubel¹⁸ que facilita os processos de aprendizagem; as bases teóricas cognoscitivas, sobretudo a teoria dos esquemas e do processamento da informação e finalmente a teoria psicopedagógica sobre o aprender. Ao mesmo tempo que se serviu destas teorias, Hernandez refletiu sobre elas, contestando-as nos momentos em que se tornavam frágeis para sustentarem sozinhas a nova proposta de trabalho.

Os princípios educativos baseados na psicologia de Vigotsky e as idéias construtivistas de Piaget a respeito de como o aluno aprende também serviram de pressupostos para a obra de Hernandez.

“Esse pressuposto está incorporado como via explicativa tanto da evolução dos alunos e seu desenvolvimento não linear e cumulativo, senão por estágios ou etapas inter-relacionadas, como de sua conexão com situações de ensino e aprendizagem, sobretudo nas que se refletem e explicam mediante as noções de assimilação, acomodação e adaptação, ou naquelas em que se facilita a aprendizagem a partir da atividade e da manipulação.”
(HERNANDEZ, VENTURA: 1998, p.33)

¹⁸ O leitor pode encontrar mais informações sobre esta teoria em *Psicologia Educativa*, México. Trillas 1968.

O autor destaca a importância da interação na aprendizagem se apoiando em Vygotsky,

“Os princípios educativos baseados na psicologia de Vygotsky colocaram em relevo, a necessidade de superar as propostas “psicologistas” (o indivíduo aprende e se adapta a partir de “si mesmo”) em favor de uma explicação de desenvolvimento “sócio-genética” (o indivíduo aprende na interação com a cultura). Deste ponto de vista, a escola é um âmbito de intercâmbio de formas individuais, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais.” (HERNANDEZ, VENTURA: 1998, p.34).

Eulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Solé no seu livro “*Aprender na Educação Infantil*” (1999) também deixam claro a necessidade de adotar um enfoque globalizador no ensino.

“A noção de globalização pode ser entendida como uma maneira das crianças poderem perceber a realidade e uma maneira de apresentar aos alunos uma realidade a ser estudada. Acreditamos que não existem métodos globalizadores em si, mas sim situações que permitem que o aluno possa estabelecer relações significativas entre o que a professora apresenta e suas experiências prévias.” (BASSEDAS: 1999, p.137)

Os Projetos tem, portanto, a finalidade de partir de um problema ou de uma situação problemática da realidade, investigá-la com profundidade com o objetivo de encontrar uma resposta.

Nada melhor do que as palavras de Loris Malaguzzi, fundador e condutor do sistema da Reggio Emilia, para esclarecer as teorias que fundamentam a Pedagogia praticada nas escolas da região e que sabemos, são um centro de referência mundial na prática da Pedagogia de Projetos com crianças pequenas. Malaguzzi fala a Giordana

Rabitti, que transcreve suas palavras na obra: *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Réggio Emilia*.

“Durante o fascismo não dispúnhamos de autores estrangeiros... Depois viemos a conhecer Dewey, Washburne, Dalton, Kilpatrick e Pierce, dos Estados Unidos... e Susan Isaacs, da Inglaterra, Walton e Frenet da França... Nos primeiros anos, a Montessori nos foi de grande ajuda como referencial cultural e histórico, nunca como modelo, ainda hoje mantemos uma atitude crítica em relação a ela... a abordagem dela é confortante, porém simplista... pode ser perigoso. Depois, Makarenko e Vygotsky, que ainda são muito importantes para nós... Piaget e os novos piagetianos... A psicologia social, tanto americana como européia, Erikson... Depois, David Hawinkns, que é muito importante... e, naturalmente, a psicanálise, embora dela mantenhamos uma certa distância, com Freud, Jung, Melanie Klein... Ultimamente, a teoria da complexidade, com Morin... Maturana e Varela, dois pesquisadores chilenos que se especializaram em Biologia na Universidade de Harward... Depois Bronfenbrenner, Bruner, sobretudo o último Bruner que está resgatando uma solidariedade mais explícita nos recursos das crianças... que fala em sinergia entre o lado direito e o lado esquerdo do cérebro...” (RABITTI:1999, p. 62)

Ficou muito claro que a Pedagogia de Projetos, em todas as perspectivas, encontra respaldo teórico nas idéias vários autores. Os primeiros surgiram na Escola Nova. Todos citam Dewey, passam por Piaget e Vigotsky, por Celestin Freinet, pela Gestalt e finalmente, entre outros, terminam citando Bruner e também Gardner. O que chama mais atenção é a forma como Piaget e Vigotsky são citados. A primeira vista, pode parecer que as idéias de ambos são semelhantes em tudo. Isto não é verdade. Existem muitos pontos de divergência entre estes dois teóricos. Lella Gandini, a este respeito, questiona Malaguzzi quanto ao fato de Piaget ser citado a despeito das divergências que o seu trabalho mostra em relação aos demais autores. Ao que ele responde:

“Nosso senso de gratidão a Piaget permanece intacto (...) Piaget foi o primeiro a dar às crianças uma identidade baseada em uma análise atenta do seu desenvolvimento, observando e falando com crianças um longo período de tempo.” (EDWARDS: 1998, p.92).

E ainda nos diz que:

“Com uma ânsia simplista nós, educadores, temos tentado com demasiada frequência extrair da Psicologia de Piaget coisas que ele não considerou absolutamente utilizáveis na educação. Perguntava-se que uso os professores poderiam possivelmente fazer de suas teorias sobre estágios, conservação da matéria e assim por diante (...) contudo, muitas sugestões podem ser extraídas direta ou indiretamente de seus trabalhos para refletir e elaborar o significado da educação.” (EDWARDS: 1998, p.92)

Os construtivistas que interpretaram Piaget e aplicaram suas teorias à Educação o fizeram de uma forma que isolou a criança, subvalorizando o papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo, dando ênfase exagerada aos estágios estruturados e a importância do pensamento lógico matemático. Em contrapartida, a teoria piagetiana demonstra uma atenção marginal ao papel da interação social na aprendizagem. Esta interação é a tônica da concepção de Vygotsky e parece ser ponto chave na prática de uma Pedagogia baseada em Projetos. Apesar destas contradições, sabemos que as práticas pedagógicas vão sendo construídas a partir de idéias que compõem o cenário de uma época. De acordo com Malaguzzi, acreditamos que Piaget pode então ser mencionado pela sua importância, pelo senso de gratidão que se deve ter a ele, não pelo modo fragmentado de analisar o desenvolvimento que a educação tirou da sua teoria.

2. O papel do professor:

Em todas as questões até agora analisadas, fica muito evidente a importância do papel do professor no sucesso de uma Pedagogia baseada em Projetos de Trabalho. Todos os autores estudados enfatizam que ele não deve ser o transmissor do conhecimento, mas o mediador entre o aluno e o conhecimento, aquele que facilita a aprendizagem. Como os Projetos partem sempre de uma situação problema, o professor precisa desenvolver a habilidade de problematizar. Segundo Santomé, é necessário que o processo educacional se apoie não somente nos interesses dos alunos, mas que também possa gerar novos interesses. Para tal, é preciso levar em conta que os estudantes, especialmente as crianças pequenas, nem sempre poderão propor projetos de interesse educativamente valiosos. Já que um bom projeto educacional precisa ser interessante, prazeroso mas educacional ao mesmo tempo, cabe ao professor cumprir o importante papel de conduzir as experiências das crianças, de modo a garantir, inclusive, uma certa continuidade nos aprendizados. O professor da Educação Infantil, diante desta perspectiva, precisa ter um novo perfil. Não é mais a “tia” que cuida e brinca para a qual bastava ser alegre, paciente e carinhosa, ter conhecimentos básicos de puericultura e psicologia do desenvolvimento e um bom repertório de jogos e brincadeiras. Também não é suficiente dominar e saber transmitir conhecimentos específicos das diferentes áreas. Os professores das escolas para crianças pequenas da Reggio Emília (um impressionante conjunto de escolas situadas ao norte da Itália) representam hoje, de acordo com Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, em *“As Cem Linguagens da Criança”* (1998), o modelo do professor preparado para atuar de acordo com este novo paradigma. "Em Réggio, os professores sabem como

permitir que as crianças tomem iniciativas, sabem escutá-las e também guiá-las de forma produtiva." (EDWARDS: 1998, p.11)

Durante a conversação que leva a um Projeto de Trabalho, o professor aparece evidenciado como parceiro, guia e promotor do conhecimento das crianças.

Os relatos da pedagoga e do atelierista da Escola Villeta a Giordana Rabitti ilustram como se processou esta mudança de perspectiva da experiência dos centros de educação infantil do norte da Itália:

“Antes, nós adultos, criávamos um processo de conhecimento, predispondo as dificuldades. Agora, somos co-protagonistas com as crianças, eu diria protagonistas alternados, em contínua negociação... Devo dizer que a mudança maior tenha sido para os professores que tiveram, em certo sentido, de requalificar-se... Certamente que as crianças hoje fazem mais coisas inesperadas... há mais surpresas...” (RABITTI: 1999, p.130).

Sobre o trabalho com Projetos Giovani, o atelierista, comenta:

“Certamente que um projeto não nasce do nada. Os adultos precisam oferecer situações, precisam passar por provocações a serem retiradas de seu chapéu... mas em projeto inspira-se confiança à criança, confiam-se mais potencialidades aos processos postos em ação pelas crianças... Isso significa procurar compreender os mecanismos do conhecimento, vistos como integração de linguagens. É difícil: ainda não temos capacidade suficiente de análise para aquilo que a criança diz e não diz em todos os tipos de interação que ocorrem...” (RABITTI: 1999, p.130).

Hernandez (1998) enfatiza que um Trabalho por Projetos só pode ser aplicado a partir do desejo de mudança do docente, da consciência de que se ele não assume que deve ser o primeiro a mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver uma experiência de conhecimento através de projetos. Se isto não é levado em conta, o professor que queira trabalhar por Projetos reduzirá seu

trabalho a um conjunto de perguntas iniciais aos alunos, fará com que o tratamento da informação se reduza a realização de um índice e, inclusive, pensará que, a partir daí seja a mesma coisa que criar um Centro de Interesse ou acompanhar um livro didático, mas dando-lhe a denominação de Projeto.

Ouvimos de Zélia Cavalcanti¹⁹, coordenadora da Educação Infantil da Escola da Vila, que o sucesso da prática da Pedagogia de Projetos está ligado com a disponibilidade do professor em desenvolver habilidades para conduzi-lo de uma forma produtiva. Há professoras dos grupos de Educação Infantil desta escola que, por não se sentirem preparadas para trabalhar determinados conteúdos através de projetos, optam por outras formas de conduzir a aprendizagem das crianças. Acaba sendo mais honesto e seguro contar com uma preparação antes de se aventurar pelos caminhos dos Projetos de Trabalho, já que nem todos são naturalmente competentes para trilhar neles com desenvoltura e domínio de todas as situações.

No caso do nosso país, autor brasileiro tem escrito sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da área de Educação Infantil diante de questões relacionadas com sua formação específica.

Encontramos no texto de Ana Beatriz Cerisara, a preocupação em alertar os sistemas de ensino, sobre a importância de providenciar uma formação específica para os profissionais que já trabalham em instituições de 0 a 6 anos que não possuam a formação exigida.

‘A nova LDB definiu que uma vez fazendo parte do capítulo da educação todas as profissionais que atuam em creches e pré-escolas diretamente com as crianças deverão ser consideradas **professoras leigas ou não**. Ou seja, há uma compreensão de que devido ao caráter educacional que estas instituições devem ter, as professoras devem ser formadas pelo menos em curso

¹⁹ Palavras anotadas do mesmo seminário referido em nota de rodapé da página 15.

superior, com uma formação condizente com a especificidade desta etapa de educação.”(CERISARA, apud: Revista Perspectiva, v.17, p.11. 1999).

Ainda sobre o papel específico do professor de educação infantil, Maria Lucia Machado, nos fala de uma pedagogia das interações, uma contribuição das autoras Harby, Platone e Stambak, mostrando que:

“O trabalho com crianças pequenas precisa romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tais como a de seguir cegamente um planejamento prévio, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades do adulto incide no apoio à livre expressão das crianças.” (apud: Revista Perspectiva, 1999)

Isto implica em uma atitude de pesquisa constante por parte do educador, cabendo a ele interferir para trazer elementos novos, validando ou não a argumentação de investigação das crianças.

Maria Lucia Machado, cita as experiências italianas, dizendo que a atuação dos profissionais na Itália também se ancora na perspectiva pedagógica denominada “*pedagogia das interações*”,

“através das trocas sociais – isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças, nas brincadeiras -, são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações.” (GHEDINI:1994 p.198.apud: Revista Perspectiva, 1999).

3. A organização da instituição quanto ao espaço e ao tempo pedagógico:

Diante desta nova forma de pensar a Educação Infantil, é necessário não só que o professor reorganize sua ação, como também que a instituição escolar pense sobre duas questões de extrema importância e que dizem respeito à sua organização interna. Uma delas é sobre o espaço e a forma como ele está sendo utilizado nas atividades das

crianças, e a outra diz respeito ao tempo pedagógico²⁰. Estas duas questões estão intimamente relacionadas e ambas perpassam pela debatida polêmica do “Cuidar e Educar”.

O documento elaborado pelo MEC de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg que contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das “creches”, nos indica como os Centros de Educação Infantil devem se organizar para adotarem práticas que representam os direitos das crianças.

Segundo Maria Malta Campos, para que uma instituição de educação infantil respeite a criança deve estar pautada nos seguintes critérios:

- nossas crianças têm direito à brincadeira
- nossas crianças têm direito à atenção individual
- nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- nossas crianças têm direitos a uma alimentação sadia
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos

²⁰ Atualmente esta questão de tempo e espaço da instituição tem marcado alguns estudos sobre cultura escolar, especialmente no campo da História da Educação, onde podemos destacar trabalhos como os textos de Antonio Viñao Frago.

- nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

No livro *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte* de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, as autoras fazem menção a relatos de Patrizia Orsola Ghedini extraídos do capítulo “Entre a Experiência e os Novos Projetos: A Situação da Creche na Itália”²¹

“Na Itália, os municípios assumiram um papel de liderança e inovação; já acumulou 20 anos de uma experiência que é considerada uma das melhores da Europa. Começamos a falar de direitos da criança há 20 anos; do direito à educação e socialização desde uma tenra idade, assim como a um desenvolvimento equilibrado; do direito de serem reconhecidas como sujeitos sociais, através da ênfase no valor social da creche e, portanto, da reivindicação de ações e serviços qualificados por parte do sistema público.” (ROSEMBERG, CAMPOS: 1998 p 191)”.

Grande parte das creches mais avançadas estão situadas nas regiões central e setentrional da Itália. Ainda relatando as experiências, ela traz também a questão do profissional que atua na creche

“Se anteriormente, os trabalhadores de creche deviam ter apenas boa dose de bom senso e um genérico amor às crianças, agora enfatizam-se as características de sua sólida formação profissional e um processo contínuo de treinamento.” (ROSEMBERG, CAMPOS: 1998, p 195)

E continua,

“Entre os temas chaves que identifiquei, e que representam os pontos de referência para o desenvolvimento de nosso trabalho, gostaria de enfatizar os seguintes:

²¹ A versão original deste texto foi apresentada ao seminário internacional *Working with babies and toddlers and their families: quality learning experiences for children of 0-3 years*, ocorrido em Londres, em dezembro de 1990

- papel central que as crianças ocupam nas atividades educacionais, na valorização de seu potencial de desenvolvimento físico e psicológico, e no relacionamento com seus pares e com adultos;
- uma disposição bem organizada do espaço, dos equipamentos e das atividades de rotina, assim como dos padrões de funcionamento, como a razão adulto/criança, horários de trabalho do pessoal etc,
- a importância do papel do professor e da qualidade de suas interações com crianças, colegas e pais.” (ROSEMBERG, CAMPOS: 1998, p.195)

A Arquitetura e a Geografia trazem para a Educação, mais precisamente para a Educação Infantil, uma importante contribuição que se refere ao conceito de espaço. O espaço aqui não se resume a uma “metragem”. Em todo Centro de Educação Infantil, ele precisa tornar-se um ambiente. Trata-se de algo dinâmico, capaz de ambientar crianças e adultos, variando-os em pequenos e grandes grupos, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro ou à cidade. Deve o espaço permitir que todas as dimensões humanas possam emergir.

Sobre esta problemática, pedimos licença para transcrever integralmente as questões a respeito do espaço físico a serem observadas pelas Creches e Pré-Escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança, definidas por Ana Lúcia Goulart de Faria no livro “*Educação Infantil Pós LDB*”. Elas representam uma forma de transportar o que se observa no modelo italiano para nossa realidade de modo criativo e enriquecedor.

Questões a respeito do espaço físico a serem observadas nos centros de educação infantil:

- O ambiente é adequado para trabalhar e fazer experiências com os quatro elementos: água, terra, ar e fogo?

- tem sombra para as crianças brincarem ao ar livre?
- tem local coberto para brincar nos dias de chuva?
- ambiente é agradável e bem projetado?
- ambiente é prazeroso do ponto de vista estético?
- ambiente é desafiador do ponto de vista da curiosidade infantil?
- os locais são iluminados, ventilados e acolhedores?
- os locais são aquecidos no inverno e frescos no verão?
- existe flexibilidade a organização de novas experiências (educação ambiental, fotografia, etc)?
- existe flexibilidade para variar a organização das turmas (homogêneas e ou mistas de idade)?
- existe flexibilidade para a criança escolher a atividade que vai realizar?
- existe flexibilidade para a distribuição das crianças sob responsabilidade de um adulto em pequenos grupos concomitantemente?
- existem fundos para reformas?
- existem fundos para manutenção?
- projeto arquitetônico respeita os critérios de todos os indicadores de qualidade definidos pela área?
- a decoração e o mobiliário garantem um trabalho pedagógico de qualidade?
- existe um lugar para guardar objetos e móveis quebrados enquanto aguardam o concerto?
- possui local adequado para as professoras brincarem com as crianças?
- possui um local para a criança poder ficar sozinha?

- a organização do espaço favorece o convívio das crianças maiores com as menores?
- a organização do espaço favorece o convívio das crianças com necessidades especiais com as outras?
- tem local para as crianças poderem ficar entre elas, sem o adulto?
- tem local adequado para a criação de ambientes fictícios para as crianças?
- varal para pendurar os desenhos das crianças está na sua altura?
- possui local para a construção de grandes engenhocas?
- as janelas estão na altura das crianças para que elas possam olhar o que tem do outro lado?
- as maçanetas das portas estão na altura das crianças permitindo que movimentem-se com independência, ocupando todos os espaços do Centro?
- são oferecidas várias oportunidades de jogos internos e externos?
- existe espaço suficiente para atividade e para repouso das crianças e dos adultos?
- os locais são suficientemente amplos para consentirem liberdade de movimento, espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento aconchegante?
- possui local para muitas crianças, de diferentes idades, brincarem juntas?
- possui locais para pequenos grupos?
- a flexibilidade dos espaços permite que as crianças desenvolvam atividades no seu próprio ritmo, podendo permanecer no local e depois encontrar o grupo?
- os apetrechos da cozinha estão guardados em locais adequados(para serem/não manipulados pelas crianças)
- a cozinha também é um ambiente educativo? As crianças tem acesso a cozinha?

- local para as crianças comerem favorece prazer?
- possui local e mobiliário apropriado para os adultos comerem?
- a despensa está ambientada na temperatura adequada?
- tem geladeira?
- possui local adequado para as mães poderem amamentar os bebês?
- as pias e os bebedouros estão na altura da criança? E dos adultos?
- tem água abundante para todas as necessidades? Cozinha, banheiros, limpeza, brincar, etc?
- tem chuveiro e esguicho na altura das crianças, no espaço externo, para brincarem?
- tem tanque de água?
- tem tanque de areia?
- tem cobertura para o tanque de areia?
- tem árvores, flores, jardim, horta e os respectivos apetrechos adequados para aprender e conservar?
- a grama está devidamente aparada?
- os cabides são suficientes? Estão na altura do usuário?
- possui espaço suficiente para o pessoal adulto?
- possui local para o intervalo das professoras?
- tem espaço para os pais?
- tem espaço adequado para reunião com a comunidade?
- tem local para receber visitas?
- tem local visível para o quadro de avisos?
- tem armários suficientes?

- tem local apropriado para ouvir som alto?
- tem biombos para flexibilizar os espaços?
- os brinquedos estão guardados numa altura que as crianças alcancem?
- tem livros de literatura infantil com e sem palavras numa altura que as crianças alcancem?
- tem biblioteca ambientada adequadamente para os adultos?
- tem local para os adultos fazerem seus planejamentos, relatórios, reuniões, cursos, educação continuada, oficinas, entrevistas com pais, etc com mobiliário adequado?
- os brinquedos estruturados de espaço externo estão em condições de segurança e de higiene? A ferrugem está controlada?
- tem faca e tesoura sem ponta em local de acesso às crianças?
- os instrumentos e apetrechos que trazem algum perigo estão guardados em locais que possibilitem o aprendizado do seu uso adequado?
- tem mesa e cadeira na altura do adulto para as crianças aprenderem a usar?
- tem luz elétrica?
- tem ventilador?
- tem água quente para os banheiros?
- tem vaso sanitário na altura das crianças?
- os banheiros e os vestuários são adequados e funcionais? Para as crianças e para os adultos?
- os banheiros permitem que a criança tome banho sozinha? A altura da torneira é adequada?

- os banheiros garantem o bem estar da coluna da professora, quando é ela quem dá o banho?
- tem escadinha para a utilização do teto e do alto das paredes?
- banheiro das crianças é misto?
- os banheiros são coletivos para as crianças?
- tem um banheiro privativo?
- as crianças tem condições de aprenderem a usar os aparelhos existentes(TV, vídeo, liquidificador, rádio, toca-discos, etc)?
- ambiente está constantemente limpo, do ponto de vista da higiene?
- material existente permite que as próprias crianças possam montar e desmontar os ambientes? Por e tirar a mesa?
- tem espaço adequado para jogar sozinho? Para pequenos grupos? Para grandes grupos?
- as crianças tem acesso ao local onde está o material de limpeza para que elas também possam utiliza-lo?
- as crianças tem acesso onde estão os instrumentos musicais?
- os discos?
- as marionetes, teatro de bonecos, teatro de sombras?
- tem casinha de bonecas?
- tem espelho na altura das crianças, inclusive no trocador de fraldas?
- tem uma escadinha para a criança subir no trocador? Está na altura do adulto?
- tem almoxarifado? Ambientado com temperatura adequada?

- tem sala ambiente? Atelier? Laboratório? Ou espaços que possibilitam múltiplos usos permitindo a criação de novas formas de organização de acordo com a programação semanal/ mensal?
- tem espaço climatizado para infraestrutura de informática e equipamentos multimídia?
- existe comunicação entre os espaços externos e internos?
- o ambiente é instigante para novas descobertas, exploração e pesquisa?
- tem espaço adequado para animais?
- tem espaço adequado para guardar alimento e material para cuidado com animais?
- tem local e material para os primeiros socorros?
- existem instalações sanitárias adequadas de higiene em todos os espaços da instituição?
- estão sob controle os riscos e perigos evidentes?
- existem amortizadores de quedas?
- o acesso é possível e ágil para as crianças ou adultos portadores de necessidades educativas especiais?
- é seguro o ambiente externo e interno?
- tem saída de emergência?
- tem extintor de incêndio?
- Tem poço ou água encanada?
- Tem fossa ou equivalente impedindo o esgoto a céu aberto?
- o tamanho do espaço comporta adequadamente, favorecendo o cuidado? educação de qualidade para a quantidade de crianças usuárias?

- tem rampas alternativas às escadas?
- tem espaço (interno e externo) para os bebês conviverem com as crianças maiorzinhas?
- tem espaço (interno e externo) para os bebês conviverem entre eles, se movimentando e se conhecendo?
- tem local e mobiliário adequado para o sono longo dos bebês? Tem cortinas?

A autora destas questões conseguiu sugerir itens de fundamental importância no que diz respeito ao espaço físico da instituição, mostrando assim, o quanto ele pode ser educativo e emancipador. Nesta perspectiva, o espaço também educa, na medida em que favorece as relações e a autonomia, proporciona o aprendizado e ao mesmo tempo, respeita as necessidades de aconchego, segurança, liberdade e higiene. Pedimos permissão porém, para fazer, a respeito destas questões, algumas considerações, baseadas na nossa experiência na área: A primeira delas é sobre a questão da privacidade das crianças. Uma vez que o espaço, nesta concepção, reflete também a cultura, nos perguntamos até que ponto, em que lugar e por quanto tempo as crianças poderiam ficar sós, sem a presença do adulto. Existe uma cultura que “cobra”, a nível de expectativa, que as crianças pequenas estejam constantemente “vigiadas” e que considera parte do cuidar, evitar que elas se machuquem (mordidas, arranhões, etc). Sabemos que a autora, ao propor um lugar para ficar só ou com algum amigo, referiu-se a modelos observados na escola da Reggio Emilia. É importante esclarecer que este lugar deve ser, como em Reggio, um espaço aconchegante como por exemplo uma barraquinha de tecido, ou uma casinha de boneca.

Outro item diz respeito às caixas de areia. Ao nosso ver, e também segundo a orientação de médicos pediatras que orientaram as instituições que dirigimos, é muito

importante que a areia esteja sempre em contato com os raios solares, para que seja seca e aquecida naturalmente, evitando assim a proliferação de bactérias. Qualquer que seja a cobertura acreditamos, deve ser de fácil manuseio, para que possa ser colocada somente à noite ou quando a instituição estiver fechada. Caixas de areia maiores, segundo a orientação destes pediatras, devem preferencialmente ser rasteladas e depois reviradas todos os dias para retirada de resíduos e seu material renovado mensalmente, de qualquer forma, as crianças menores devem, realmente, ter caixas cobertas especificamente reservadas para elas.

Conforme já foi comentado na Introdução deste trabalho, independentemente da classe social de origem, toda criança pequena que frequenta uma instituição educativa, lá está para aprender, brincar, ser cuidada e atendida nas suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, convivência e afeto. Infelizmente grande parte dos centros de Educação Infantil do nosso país, por força do caráter preparatório que assumiram nos últimos anos, tem repetido o modelo tradicional do Ensino Fundamental. Até podem dar conta de todas estas coisas, mas o fazem separadamente. Verifica-se a seguinte situação: A professora formada ensina e a atendente cuida da higiene e da alimentação. Tem hora de recreio para brincar e tem hora para fazer as atividades curriculares. Muitos diretores e coordenadores pedagógicos ainda não pararam para pensar no absurdo de certas situações. Apenas para citar um exemplo entre muitos: é comum encontrarmos professores que se dedicam a “ensinar” conceitos espaciais para crianças pequenas através de atividades gráficas dentro de uma sala de aula, sendo que a mesma professora esteve “cuidando” das mesmas crianças no parque. Lá, no espaço propício, ela não se ocupou em explorar, através do movimento e da experiência, nenhum conceito espacial.

Cabe lembrar aqui que estas situações ocorrem principalmente por questões relacionadas com a proposta pedagógica da instituição.

Sobre a questão do tempo e do espaço, Carolyn Edwards nos conta, em *“As cem linguagens da criança”* (1998), que nas escolas da Reggio Emilia reina uma atmosfera semelhante à de uma comunidade, ou de uma grande família. A natureza informal do currículo, a flexibilidade na formação dos grupos de crianças por faixa etária e a flexibilidade no uso do tempo, transferem às escolas da região um clima de descontração quase doméstico. Embora na maioria delas, o número de alunos por grupo excede o que é convencionalmente aceito como ideal (25 por classe), a qualidade de vida dentro das classes parece atingir uma intimidade associada à vida familiar. A qualidade dos relacionamentos é garantida pela organização atraente dos espaços, pela qualidade do mobiliário e principalmente pela forma de expor os trabalhos das crianças. As escolas de Reggio Emilia, em sua maioria, denotam uma preocupação com a beleza e a harmonia. Isto é visível nas cores das paredes, nas grandes janelas que deixam passar o sol, nas plantas verdes e bem cuidadas e em outros detalhes. Tudo é planejado para facilitar os encontros e as relações. Segundo Lella Gandini (1998), “O espaço nas escolas funciona como elemento essencial da abordagem educacional, integrado no plano urbano e individualizado de acordo com a cultura da região” p.147.

O ambiente em Reggio Emilia é considerado o “terceiro educador”. O tempo, por sua vez, é influenciado por três fatores principais. Primeiro, sua experiência estende-se por mais de trinta anos, portanto o que se vê nos arranjos dos espaços está fundamentado em muitas mudanças e muita aprendizagem através de uma longa experiência. Como consequência, os educadores não pressionam para a obtenção de resultados imediatos. Em segundo lugar, o sistema garante que os professores

permaneçam com as mesmas crianças do início até o final de cada ciclo ou etapa que, como aqui, se definem entre 0 a 3 e 4 a 6 anos. Uma vez que não há separação no final de cada ano e portanto não há necessidade de um período de ajuste a novas relações, existe menor pressão para se alcançar certos objetivos. Outro aspecto importante relacionado ao tempo, em Reggio Emilia, é que os programas são considerados como serviços sociais de horários flexíveis e todos devem oferecer tanto cuidados como educação, concomitantemente, sem atribuir a um aspecto mais importância que ao outro.

Eulália Bassedas, Tereza Huget e Isabel Solé também nos dizem que a formação de grupos heterogêneos favorece a diversidade e uma progressiva diferenciação nas relações que uma criança estabelece com outra. A escola deve, segundo as autoras, planejar espaços que favoreçam a integração entre duas espécies de grupo, os de diferentes idades e os da mesma idade. Hernandez é mais enfático nesta questão, sugerindo que a escola agrupe as crianças de acordo com o tema ou problema que irão pesquisar, e não por questões de nível ou idade. A este respeito, Zélia Cavalcanti relatou no Seminário Itinerante da Escola da Vila (1999), a experiência de vários projetos desenvolvidos por dois grupos de crianças com idades diferentes. Um deles, definido pela pedagoga como extremamente rico pelas relações que proporcionou, foi “A construção de brinquedos inusitados para o parquinho da escola”. Participaram deste projeto o grupo das crianças de 6 anos e o grupo de Maternal, das crianças de 3 anos. Obviamente as educadoras dos dois grupos se envolveram no projeto, provocando uma parceria que durou até o final do trabalho. Os dois grupos se reuniam diariamente em rodas de conversa. Basicamente todas as idéias finais sobre os brinquedos que seriam construídos partiram das crianças maiores, porém, conduzidas pelas professoras,

levaram em consideração os interesses manifestados pelos pequenos. Nas fases de construção dos brinquedos, os pequenos tiveram um importante papel, já que participaram testando e dando opiniões. Muita coisa foi modificada em função da observação pelos maiores sobre o que provocava sensações boas ou ruins nos pequenos, o que poderia oferecer-lhes perigo ou o que estava além das suas capacidades motoras. Os pais e funcionários da escola também se envolveram neste projeto, principalmente na fase de acabamento dos brinquedos. Algumas destas criações foram industrializadas e estão até hoje no parque da escola.

Voltando para a o grupo de Eulália Bassedas, pode-se constatar, pelo exemplo acima, o quanto as autoras estão certas quando afirmam que a organização do espaço na sala, assim como de toda a escola, deve respeitar as diferentes necessidades das crianças e estar de acordo com a realização das diversas atividades das mesmas. Tanto os espaços quanto os materiais disponíveis devem propiciar uma progressiva autonomia, uma das finalidades importantes desta etapa da educação. A questão do tempo também é vista da mesma forma pelas autoras. Para elas, todo tempo é educativo, dependendo de como o educador conduz sua rotina com as crianças. O educador de crianças pequenas precisa saber aproveitar momentos como uma simples ida ao banheiro para trabalhar conceitos, atitudes e sentimentos extremamente importantes para a vida.

Outra questão que vem à tona quando se fala nesta abordagem é o tempo de duração ideal para cada projeto. A este respeito, Hernandez nos diz que “não há um tempo fixo para levar adiante um Projeto. Depende do tema, do nível e da experiência do professor. De uma forma geral, este tempo oscila entre um mês e todo o trimestre.” (HERNANDEZ: 1998, p.80).

Todos os autores pesquisados, inclusive o próprio Hernandez, são unânimes em dizer que, durante um dia de aula, não se trabalha o tempo todo com Projetos. Mediante um planejamento, cabe ao professor destinar horas do dia ou da semana para o trabalho com o Projeto ou os Projetos em andamento.

Tanto na escola Pompeu Fabra, em Barcelona, quanto nas escolas da Reggio, as salas de uso comunitário cumprem um papel muito importante no desenvolvimento do Trabalho por Projetos. Nelas podem ser encontrados materiais como livros de consultas, mapas, fotografias, fitas de vídeo, computador, televisão, etc. Nas escolas italianas, especializadas em crianças em idade pré-escolar, estas salas são representadas pelos “ATELIERS”. Partindo do princípio de que o desenho e as outras formas de expressão gráfica, como pintura, colagem e modelagem, representam a maneira com que as crianças pequenas expõem suas idéias e sentimentos a partir das experiências vividas, toda atividade do dia relacionada com os Projetos acaba neste espaço. Lá, as crianças registram suas impressões, idéias e opiniões. Toda produção do atelier é retomada e discutida, sendo geralmente utilizada como fonte de informação para novas experiências. Esta concepção, embora não apareça explicitamente em nenhuma das obras que se referem a experiência italiana, traz a evidência de que os Centros de Educação Infantil da Reggio Emilia se constituíram alicerçados na “Pedagogia de Celestin Freinet. Elise, colaboradora e esposa de Freinet, como nos conta Rosa Maria Whitaker, cumpriu o papel de enfatizar a importância da expressão plástica da criança, organizando as atividades dos diferentes “cantos” em torno da expressão artística.

“Com sua sensibilidade de artista, e o espírito aberto às experiências de Freinet, Elise veio a complementar o seu trabalho. Com seu senso de organização, foi aos poucos colocando ordem naquilo que parecia confusão. Descobriu que aquela classe era diferente de todas as outras que conhecera. Num canto estava o laboratório com os girinos,

lagartas e borboletas; noutra havia as hastes de vime e junco e também a enorme cabeleira de ráfia: era o canto dos cesteiros; a biblioteca, que poderíamos chamar de ambulante, tinha seus livros espalhados pelas carteiras e bancos, sempre ao alcance das crianças. Elise, que era uma artista, passou a dar mais importância às atividades plásticas. Com isso conseguiu para as crianças um papel de melhor qualidade, o que estimulou a realização de desenhos e pinturas.” (WITHAKER: 1994, p. 28).

E ainda...

“ Elise dizia que o desenho, no trabalho com crianças pequenas, era equivalente à escrita. Defendia também que era preciso compreender o desenvolvimento do grafismo infantil para se poder descobrir toda a riqueza contida na criança, desde que, ao se expressar pelo desenho, ela o fizesse com plena liberdade tanto para escolher o tema e o material necessário como para decidir o seu próprio ritmo de trabalho, o lugar e a melhor posição para realizá-lo, cabendo ao professor o papel de observador vigilante, discreto, sempre pronto para prover as necessidades do momento, estimulando e reforçando o entusiasmo da criança no seu progresso gráfico.” (WHITAKER: 1994, p. 53).

As paredes das escolas da Reggio Emilia, geralmente pintadas com cores claras e suaves, não são decoradas com cartazes e posters prontos, de temas infantis, como é comum vermos nas nossas escolas de educação infantil. São decoradas com os próprios trabalhos das crianças dispostos com extremo bom gosto. O espaço nestas escolas não só acolhe, como comunica e educa.

4. Os conteúdos contemplados na Pedagogia de Projetos:

Na Pedagogia de Projetos, os conteúdos vão além dos limites curriculares. Nesta abordagem, a única forma de se conceber o currículo escolar é a globalizada. O conhecimento deve favorecer a compreensão dos alunos de si mesmos e do mundo que os rodeia. A integração dos conteúdos pode ser favorecida pelos Projetos de Trabalho,

já que a relação entre os temas se estabelece a partir de idéias chaves que se vinculam entre eles, e as estratégias de aprendizagem, que permitem o desenvolvimento do aluno. Hernandez, em “*Transgressão e mudança na educação*”, deixa claro para o leitor a importância do aprendizado do processo em relação ao do conteúdo.

“Ninguém põe em dúvida que os alunos devam aprender a ler e escrever, calcular e resolver problemas, identificar fatos históricos e artísticos, acidentes geográficos e compreender conceitos científicos. Mas também devem aprender a utilizar um índice, um dicionário, uma enciclopédia, (em papel ou multimídia) e um computador. Deverão saber interpretar dados, apresentar argumentos a favor ou contra e aprender sobre a natureza do conhecimento do qual se aproximam. O dilema não está só no que vão aprender, mas como aprendem e contextualizam.” (HERNANDEZ:1998 p.88)

A idéia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos ou conteúdos escolares é, portanto, a de que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos, que lhes permitam organizar a informação.

Dentro deste princípio, os Projetos de Trabalho são uma concepção de Educação onde o currículo não é organizado por disciplina e os conteúdos não são vistos como algo fixo e estável. Na perspectiva de Hernandez, em última análise, eles devem ser vistos como objetivos de processo, que precisam levar em conta um horizonte educativo, que pode ser vislumbrado apenas no final da escolaridade básica.

Sobre os conteúdos, novamente as palavras de Malaguzzi falam sobre as escolas de Reggio Emilia: “Nossas escolas não tiveram nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades, como os behavioristas gostariam.” (EDWARDS:1998, p.100).

A cada ano são delineados projetos de curto e longo prazo. Os temas escolhidos a priori, servem como apoios estruturais principais, mas depois fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores, determinar os detalhes e definir os

rumos de cada projeto. Os professores seguem as crianças, não seguem os planos. Os objetivos educacionais são importantes e não podem ser perdidos de vista, mas o porque e como chegar até eles são mais importantes ainda.

Josette Jolibert, em seu livro *“Formando crianças leitoras”* (1994) da mesma forma que os demais autores pesquisados, deixa muito claro que a aprendizagem do processo é mais importante que a do conteúdo, mas propõe uma maneira de compartilhar os conteúdos oficiais com as crianças, de modo que a aprendizagem seja realmente alguma coisa relacionada com a vida cooperativa. Segundo a autora, a lista dos conteúdos oficiais para cada classe deve ser apresentado às crianças e discutida por elas. É muito importante que no processo de discussão, as crianças sejam levadas a confrontar suas próprias expectativas. Depois de discutidos e revistos, os mesmos objetivos podem voltar a ser redigidos na própria linguagem das crianças. Completa esta fase, são afixados na parede, de preferência num quadro que possa ser marcado coletiva ou individualmente, a medida em que cada objetivo é alcançado. Os conteúdos de formação, portanto, normalmente reservados aos docentes, podem desta forma ser compartilhados. Para Jolibert, a “Pedagogia de Projetos” permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: Nela as crianças trabalham para valer e dispõem de meios para afirmar-se, relacionando-se com a aprendizagem de uma forma completa, e não fragmentada. Mais uma vez nos reportamos às idéias de Freinet. Não há dúvida que a Pedagogia de Projetos encontra campo propício para se desenvolver numa escola concebida pelo modelo frenetiano. Freinet, ainda na década de 20, rompeu com os princípios da escolástica e criou uma escola mais humana e democrática, mais cooperativa, mais real e mais viva, que levava os alunos além da sala de aula e respeitava acima de tudo, a liberdade de expressão.

A psicopedagoga curitibana Laura Monte Serrat Barbosa, que relata experiências positivas na área da psicopedagogia através de projetos no seu livro *“Projetos de trabalho, uma forma de atuação psicopedagógica”*(1998) ilustra a este respeito o caso de um garoto de 13 anos que apresentava muitas dificuldades na leitura e na escrita. Não havia aprendido a desenvolver as habilidades necessárias para ler e escrever e encontrava-se em tal grau de desmotivação que rejeitava tudo o que aparecesse em sua frente que possuísse marcas da escrita. É evidente que esta criança estava vivendo repetidamente os fracassos escolares por não dar conta de um conteúdo básico, que aumentava progressivamente sua defasagem sobre os demais conteúdos que iam surgindo. Através de um procedimento que a autora chamou de “Painel do que eu gosto”, a dupla terapeuta-criança organizou uma relação de assuntos do interesse do menino. A partir da referida lista, foi escolhido um tema para o projeto que causou surpresa para a terapeuta: A confecção de um íman eletrônico. Como os conhecimentos prévios de ambos sobre o assunto era mínimo, saíram em busca de dados. Quando se deram conta, relata a autora, estavam ambos lendo muito sobre o assunto. Naquele momento, a resistência que o adolescente apresentava diante dos sinais da escrita haviam desaparecido. Havia sido dado o primeiro passo em direção a aquisição de um conteúdo que, visto como um compartimento separado, dissociado das outras aprendizagens, estava levando este indivíduo ao fracasso escolar.

Voltando para Jolibert e para o ambiente escolar, pode-se perceber que é possível para um professor desenvolver com sua classe pelo menos três tipos de projetos, dependendo da situação e das atividades implementadas. São eles: Os projetos referentes à vida cotidiana, os projetos de empreendimento e os projetos de aprendizado. Estes últimos, nascem do desejo de compartilhar com as crianças os conteúdos de

formação normalmente reservados aos docentes. Ao tentarmos responder as questões que se referem a espaço, tempo, papel do professor e conteúdos dentro da Pedagogia de Projetos, poderíamos dizer que caminhamos de uma forma circular, uma vez que nos deparamos com a polêmica da construção da identidade da própria Educação Infantil no contexto geral da educação. Quais seriam realmente as funções da Educação Infantil? Esta é a grande pergunta que precisa ser feita antes de responder as nossas questões anteriores. Segundo Moysés Kuhlmann Jr., as concepções educacionais na pré-escola costumam se dividir em duas grandes correntes. Uma voltada para o desenvolvimento infantil, que segue uma orientação cognitivista e outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, subordinadas a uma estrutura de outra ordem, que é a do ensino fundamental. Na tentativa de sair desta oscilação, critica Moysés que o texto dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil acabam justapondo uma corrente à outra, multiplicando-se assim os equívocos. Quando partimos do princípio que a criança se desenvolve no terreno das interações, temos que levar em conta que elas estão inseridas e participam das relações sociais. Este processo não é apenas psicológico, mas social, cultural e histórico. A este respeito o autor nos diz que:

“Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresenta-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. Quão distante do bebê que vai entrar na creche está a aquisição de conceitos científicos! Porque não se adotar uma atitude de simplicidade no trato com ela?” (KULMANN:1999,p.57)

Diante de tais idéias, esbarramos novamente na necessidade de revisão dos conceitos de Cuidar e Educar, reafirmando a idéia de que ambos não podem mais ser vistos de uma forma descolada” na Educação Infantil. Para que tais paralelismos sejam

superados, Maria Malta Campos alerta para a necessidade de adoção de uma concepção mais moderna de cuidado, quando argumenta que:

“todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar” todas devem fazer parte integrante do que chamamos de “educar.” (CAMPOS:1994, p.35)

A Pedagogia de Projetos nos aparece aqui, como uma alternativa de trabalho interessante com as crianças pequenas. Uma maneira de proporcionar a elas experiências ricas e diversificadas ao mesmo tempo em que brincam e são cuidadas. Uma alternativa curricular que poderá facilitar, se bem aplicada, que as crianças se apropriem dos valores e dos comportamentos próprios do seu tempo e lugar, de uma forma lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

Este pensamento de Drummond nos leva a pensar que, enquanto professores da Educação Infantil, precisamos levar em conta que as crianças de 0 a 6 anos têm necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, e que requerem um cuidado e uma atenção ainda maior por parte do adulto. Regina Feltran (1990), ao examinar os fundamentos de uma proposta de Orientação Educacional para a pré-escola, aponta que

“ ao se considerar a importância dos primeiros anos de vida em termos de desenvolvimento, base de toda a estrutura bio-psico-social posterior, pode-se afirmar, com segurança, que a educação pré-escolar em países como o Brasil exercerá, em sua função pedagógica, o papel alicerce para todo o processo educacional posterior, de forma a contribuir para a democratização das relações sociais.”(apud: SOUZA:1997,p.25)

Fazendo aqui algumas considerações, cabe ressaltar em primeiro lugar que nosso material empírico se pautou em experiências de outros países. Sabemos que as diferenças da realidade sócio-político-cultural destes países em muito diferem da nossa, não obstante, todas as leituras falam da importância da busca de um conhecimento compreensivo e contextualizado com a vida da criança.

Cabe acrescentar ainda que, dentro da literatura analisada vários foram os teóricos que ajudaram a fundamentar a proposta de Trabalho por Projetos ainda que esta abordagem possa nos remeter à Escola Ativa.

Nestas obras, encontramos referências à Piaget, e às fases de desenvolvimento da criança; à Vygostky, sempre que se faz menção às interações e à ação educativa na Zona de Desenvolvimento Proximal; referências à Bruner e ao conceito de “andaimes” na aprendizagem; Talvanier, foi outro teórico que estava presente nas propostas dos autores das obras que analisamos, quando associa o Trabalho por Projetos através de oficinas, propondo um atendimento diversificado e de acordo com o ritmo de cada criança.

Outro autor citado foi Zabala, especialmente quando fala sobre o Trabalho por Projetos a partir de uma pergunta-chave dando um enfoque globalizador ao ensino.

Nos depoimentos sobre a experiência italiana não podemos deixar de citar Malaguzzi, que por sua vez cita Dewey, Wallon, Cleparéde, Decroly, Freinet, entre outros

Sobre isso Hernandez também ressalta que:

“...tanto em educação quanto em qualquer campo de conhecimento, não se parte do zero, e é necessário considerar o “lugar” de onde viemos, as idéias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las. ...O intérprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir do outro “lugar”, incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objeto de seu interesse.” (HERNANDEZ: 1998, p.23)

No que se refere ao tempo pedagógico destinado ao Trabalho por Projetos dentro da escola, percebemos que nesta proposta não pode haver um rigor excessivo na condução das atividades.

Um dos motivos que fez a experiência italiana ser hoje uma referência para o mundo todo, foi a percepção que os educadores da Reggio Emilia tiveram, em conseguir trabalhar de forma menos dicotômica com arte versus ciência, prazer versus estudo,

família nuclear versus grande família, indivíduo versus comunidade, criança versus adulto.

Vimos que se trata de uma abordagem mais articulada e menos previsível, sendo alicerçada na escuta atenta das crianças e no respeito às suas idéias e, como nos relata

Giordana Rabitti

“Deve-se aceitar a incerteza, o acaso, a improvisação como elementos essenciais do processo de conhecimento... Precisamos deixar-nos interromper pela vida... a improvisação, quando conjugada com a organização, é positiva, pois ambas precisam uma da outra: a organização tem que deixar o espaço para a improvisação que, por sua vez, conduz à instauração da crise da própria organização.” (RABITTI: 1999, p. 154)

Parece haver um consenso entre os autores das literaturas analisadas, dentro do universo da nossa pesquisa bibliográfica, quando falam da importância em se deixar o tempo um pouco mais solto, às vezes mais discreto, outras vezes mais alargado dependendo do interesse da turma.

Concordamos que essa prática pode ser uma alternativa para as “lições” diárias enfadonhas que algumas instituições de educação ainda praticam.

Não obstante, cabe aqui a primeira questão. Será que só a alegria das crianças basta para que a atividade seja considerada válida? Até que ponto as crianças, principalmente as pequenas, têm condições de selecionar pela relevância ou pela importância educativa as atividades que escolhem para passar seu tempo? Um grande cuidado que se precisa tomar nesta abordagem é, sem dúvida, o de evitar que o “deixar fazer” se instale. Sobre isto, Jurjo Torres Santomé diz muito bem que

“Dentro desta modalidade de currículo integrado como *slogan* ou como *deixar fazer*, costuma funcionar de maneira implícita um pensamento potencialmente perigoso: tudo o que signifique diversão, amenidade para as crianças, é bom, e, ao contrário, tudo o que for tedioso, difícil ou incomodar é ruim. A segunda

parte deste dilema tem todas as probabilidades de se resultar em uma verdade aceitável por qualquer pessoa, porém isto não acontece com a primeira afirmação, pois podem estar sendo transmitidas mensagens muito prejudiciais e injustas de uma maneira muito amena e entretida.” (SANTOMÉ: 1998, p.120)

Um exemplo desta possibilidade de manipulação divertida é a publicidade ou numerosos filmes que divertem muitas pessoas, porém nos quais a dimensão educacional não é tão positiva como poderia parecer a primeira vista.

Há de se considerar que para se trabalhar com Projetos, os espaços tem que ser adaptados, não só o da sala de aula, assim como o de toda a instituição. O espaço deve respeitar as diferentes necessidades das crianças e estar de acordo com a realização das diversas atividades educativas.

O professor e o ambiente constituem um papel fundamental no desenvolvimento desta proposta.

“Esses docentes tentam ser mais flexíveis com o uso do tempo e do espaço (rompendo o limite dentro da escola e fora dela), e começam a trabalhar de maneira cooperativa e, não cada docente em sua sala de aula e em sua disciplina. São os professores que, às vezes sem estarem conscientes disto, reformulam o significado do saber escolar.” (HERNANDEZ: 2000, p. 180)

E novamente cabe aqui outra questão, sobre a formação de nossos professores.

Estariam eles realmente capacitados e motivados a trabalharem por projetos?

Ao discutir sobre o papel do docente, Monique Deheinzelin (1994), nos coloca que:

“O professor de educação infantil, além de ser polivalente, isto é, de saber ensinar todos os assuntos, tem, também, o poder de se desdobrar em mil pessoas, atendendo simultaneamente situações e crianças diversas. É trabalhoso, mas ao mesmo tempo apaixonante.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 82)

e ainda que,

“ A intervenção pedagógica do professor consiste em registrar sempre suas observações e avaliações, para que, baseado nelas,

possa planejar o que vai propor como atividades às crianças. Consiste ainda em todas as pequenas e grandes decisões que o professor toma a cada instante, e que não tem como ser pré-determinadas por alguém que esteja fora da situação imediata da sala de aula. São elas: as perguntas e as respostas, a maneira de dirigir a cada aluno, a duração de cada atividade, o ritmo de trabalho conjunto, enfim, a direção para a qual apontam as interações entre professor e alunos.” (DEHEINZELIN:1994, p. 87)

Quando se trabalha por Projetos , sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria.

O trabalho por Projetos prevê situações interessantes e pertinentes, que levam em conta a idade e o nível das crianças, o tempo disponível e as habilidades a serem desenvolvidas em situações de trabalho cooperativo.

Uma abordagem por Projetos leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. Será que os novos programas escolares permitem essa diminuição de carga?

Quando investigamos sobre os conteúdos propostos na pedagogia de Projetos, a ausência de precisão nas definições, fez-nos supor que todos os conteúdos podem ser trabalhados; o que difere é o método e a condução por parte dos professores, existe sim, uma constante reflexão sobre a teoria e a prática, condição necessária para o sucesso do ensino.

O capítulo 2 mostrou, com base na literatura analisada, que o trabalho por projetos parece ser muito mais envolvente, por serem os assuntos retirados do mundo infantil e

por ser sugeridos pelas próprias crianças, para usar uma expressão comum na Reggio Emília, as crianças agem como protagonistas.

Muito se prega nesta proposta de trabalho que se deva ouvir a criança e respeitar suas opiniões. Elas não são obrigadas a fazer alguma coisa, são convidadas a fazer; se recusarem uma atividade outras serão oferecidas. O professor é que tem que ter o cuidado para que as crianças não se fixem num único tipo de atividade.

Perguntamo-nos, no decorrer da pesquisa, se esta abordagem não poderia tender ao espontaneísmo. Se a escola não ficaria completamente baseada na opcionalidade.

Faz-se necessário esclarecer que o estudo realizado do acervo bibliográfico selecionado, representa uma possibilidade, um olhar para a literatura especializada em Trabalho por Projetos na educação infantil, com pretensões de análise da sua viabilidade para implantação. O objetivo primeiro desta pesquisa, é nos fundamentarmos neste discurso para não cometermos o erro do modismo.

Por meio da literatura analisada, podemos indicar que Trabalho por Projetos é uma pesquisa profunda sobre um determinado assunto a respeito do qual haja um interesse específico. A pesquisa é levada a cabo, normalmente, por um grupo de crianças de uma classe/turma, ou pela turma inteira, ou ainda, por um único aluno.

A característica chave de um Trabalho por Projetos é que trata-se de um esforço investigativo, deliberadamente enfocado em encontrar respostas para perguntas sobre o assunto, estabelecidas pelos alunos, pela professora, ou pelos alunos e professoras em conjunto.

O objetivo de um Projeto não é somente buscar respostas corretas às perguntas da professora, mas, também e principalmente, aprender-se mais sobre o assunto. É uma aprendizagem pela resolução de problemas. Os problemas a serem resolvidos

constituem as situações- problemas que obriguem a criança a empregar o conhecimento dela para realizar a tarefa proposta.

Tais situações não devem recorrer à simples memória do aluno, nem exigir que ele apresente uma resposta imediata e sim levá-lo a mobilizar os conhecimentos adquiridos para construir uma solução não previamente determinada. Ao mesmo tempo, propõe um tipo de professor capaz de refletir para tomar decisões, de interpretar as respostas dos alunos e de mudar rapidamente a direção da ação didática caso necessário.

Acrescenta-se ainda que o Trabalho por Projetos, não deva se constituir como proposta pedagógica da escola em sua totalidade. Mas sim, como complemento aos elementos mais formais e sistemáticos do projeto político pedagógico da escola.

O Projeto de Trabalho não é uma disciplina à parte, como a matemática, apesar de oferecer um contexto para aplicação de conceitos e habilidades matemáticas. Tampouco é um elemento agregado às matérias básicas; devendo ser tratado como componente integrante do método educativo contido na proposta pedagógica da escola.

Segue um quadro com algumas considerações sobre o trabalho por projetos.

Nem tudo que parece ser é Projeto²²

- 1- Um percurso descritivo por um tema.
 - 2- Uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encarna a verdade do saber.
 - 3- Um percurso expositivo sem problemas e sem fio condutor.
 - 4- Uma apresentação linear de um tema , baseada numa seqüência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-textos).
 - 5- Uma atividade na qual o docente dá as respostas sobre o que já sabe.
 - 6- Pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.
 - 7- Uma apresentação de matérias escolares.
 - 8- Converter em matéria de estudo o que nossos alunos gostam e o que lhes apetece.
-
-

²² Quadro retirada da obra de Hernandez, 1998 p. 82

O que poderia ser um Projeto de Trabalho²³

- 1- Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
 - 2- Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
 - 3- Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade.
 - 4- Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação
 - 5- O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
 - 6- Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
 - 7- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
 - 8- Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
 - 9- Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.
-

²³ Quadro retirada da obra de Hernandez, 1998 p. 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, Maria Luísa C. ; SOARES, Maria Inês B.e MENDES, Rosa Emília.

A didática de pré-escola. São Paulo: FTD, 1996.

ASSIS, Regina de. "Educação Infantil e Propostas Pedagógicas". Subsídios para

Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF/COEDI, vol. II, 1998, p.65-76.

AGUAYO, A.M. Pedagogia científica. São Paulo: Ed. Nacional, 1961.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na

educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. "A Regulamentação da Educação Infantil". Subsídios para

Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF/COEDI, vol. II, 1998, p.35-63.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em

creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília:

MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

CAVALCANTI, Zélia. Trabalhando com história e ciências na pré-escola. Escola da

Vila. Porto Alegre: Artmed, 1995.

- CERISARA, Ana Beatriz. "Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil?".
Perspectiva. Florianópolis/SC: Editora da UFSC/NUP-CED, v.17, jul. /dez. 1999,
p.11-21.
- COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1998.
- COLL, César; SARABIA, Juan Ignacio Pozo Bernabé e VALLS, Enric. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COLL, César, MARTÍN, Elena, MAURI, Teresa, et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELORS, Jaques. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o *séc. XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FELTRAN, Regina Célia de Santis. Orientação Educacional na Pré-Escola. Campinas, Papirus. 1990.
- FILHO, Lourenço. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto

Alegre: Artmed, 1995.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

HADDAD, Lenira. Pró Posições. vol 7. nº3 [21], 36-50. nov.1996.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre:

Artmed, 1998.

_____, Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de Trabalho. Porto Alegre:

Artmed, 2000.

HERNANDEZ, F. SANCHO, J.M. Para ensinar no basta com saber la asignatura. Barcelona,

Laia, 1989.

_____, VENTURA, Monteserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KILPATRICK, William Heard. Educação para uma civilização em mudança. São

Paulo: Ed. Melhoramentos, 1970.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares.

São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PÉREZ GOMEZ, A : Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases

Teóricas para el diseño de la instrucción. Madrid. Akal universitária. 1983.

Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora UFSC: NUP/CED 1983

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. História da educação. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PINTO, Gersusa Rodrigues e LIMA, Regina Célia Villaça. O dia a dia do professor. Belo Horizonte: Fafi,

RABITTI, Giordana. A procura da dimensão perdida: Uma escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre : Artmed, 1999-08-07

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil. Santa Catarina: UFSC – Centro de ciências da Educação, 1999

ROGERS, Carl, Liberdade para aprender. Belo Horizonte : Interlivros, 1978.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaber Ferreira. Freinet, Evolução histórica e atualidades. São Paulo, Scipione, 1994

SANDÍN, Carmen Ibáñez. El proyecto de educacion infantil y su práctica en el aula. Madrid : La Muralla S. A, 1996

SANTOMÉ, Julio Torres. Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado. Porto Alegre : Artmed, 1998

SOUZA, Gizele de Pré-Escola é Escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura Especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil 1989 a 1996. Dissertação de mestrado. Puc/SP, 1997.

VIDOR, Alécio. Rogers e a educação não-diretiva. Rio Grande do Sul : Ed. Berthier, 1974.



Exemplo 1: “É um caracol sem casinha ou uma lesma de antena?”

Projeto realizado na Escola da Vila, em São Paulo, com um grupo de crianças de 5/6 anos.

“É UM CARACOL SEM CASINHA OU UMA LESMA DE ANTENA?”

Essa frase ilustra bem o trabalho que realizamos nessa área em torno do tema “Bichos de Jardim”.

Durante todo o projeto, as crianças revelaram-se hábeis pesquisadoras, levantando hipóteses de estudo e realizando minuciosas e pacientes observações “ao vivo” dos animaizinhos de jardim.

Foi possível notar o envolvimento da classe com o assunto pela quantidade de bichos que chegavam em potinhos cuidadosamente embalados com papel transparente, repletos de furinhos para que o ar pudesse entrar. Praticamente todas as crianças contribuíram com o projeto trazendo bichinhos para a classe, ampliando para a casa, para o sítio, para o quintal dos avós ou dos tios o espaço da pesquisa escolar.

Colecionar figurinhas, pedrinhas, conchinhas é um hábito de crianças desta idade.

53

Em nossa classe, esse hábito possibilitou que tivéssemos uma rica coleção de Bichos de Jardim, contando com uma grande variedade de animais da mesma ou de diferentes espécies.

As crianças chegavam todos os dias, sem interrupção durante pelo menos um mês, animadas com os novos bichinhos coletados. O desafio era trazer um animal novo, que ainda não tínhamos. Por isso Teo chegou muito satisfeito com a façanha de ter “caçado” uma mosca e conseguido prendê-la em seu jardim.

Chegou logo avisando: “É proibido abrir a minha caixa, porque senão a mosca escapa!”

Esse pronunciamento de Teo mostra que o hábito de organizar-se em torno de combinados estava presente nas mais variadas situações escolares.

Um outro exemplo disso é a lista de combinados que elaboramos para a convivência com os jardins (que passamos a ter na classe) e seus habitantes.

Sempre que um novo bicho vivo chegava, nossas preocupações se voltavam para ele, de modo que pudesse ser alojado em nossos jardins com condições mínimas de sobrevivência.

Dessa forma, estando os animaizinhos vivos em sua maioria, foi possível uma rica observação: a vida no *habitat*, a forma de locomoção, aspectos do corpo, o que comem, como interagem, a reprodução, os hábitos de sobrevivência...

A criação do “insetário” (o painel de bichos mortos) permitiu uma observação mais detalhada do corpo: contar pernas, ver os tipos de olhos com a ajuda da lupa, abrir as asas com o auxílio da pinça...

Rafael a princípio nomeou nosso insetário de “espetário”, porque prendíamos os insetos com um alfinete espetando-os. Posteriormente, como os bichos começaram a cair, soltando-se com facilidade do alfinete, resolvemos prendê-los de outra forma, a exemplo de uma idéia de Kleiton, pai de Teo, que nos mandou uma abelha devidamente presa por um durex. Então, nosso insetário foi denominado por Rafael de “durecário”, devido à mudança no material que prende os bichinhos, não pelo tipo de bichinho que prende propriamente.

Uma fábula de La Fontaine lançou o tema que seria objeto de nossos estudos durante este semestre.

Os processos envolvidos pelas situações de interação são especialmente interessantes pelas oportunidades que oferecem de regulação mútua, de intercâmbio de pontos de vista, de estruturação de si mesmo, etc., isto é, porque promovem o desenvolvimento das capacidades afetivas, sociais e cognitivas.

A partir daí, duas rodas de conversas com as crianças a respeito do que já sabiam sobre esse assunto dispararam nossas pesquisas.

Os cartazes que ficavam afixados em nosso mural foram transcritos por mim a partir destas conversas:

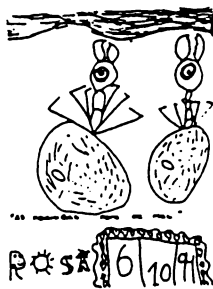
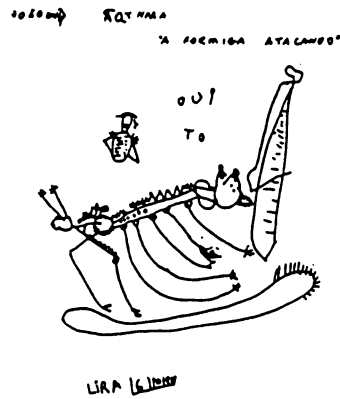
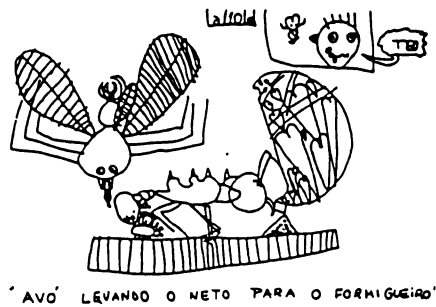
O QUE GOSTARÍAMOS DE SABER SOBRE OS BICHOS DE JARDIM

- Tatu-bola**
 Camilo: Por que o tatu-bola tem casquinha e a gente não?
 Léo: Por que o tatu-bola se encolhe?
 Flávia: Por que o tatu-bola não cai se tem perninhas tão finas?
 Rosa: Por que o tatu-bola é tão pequeno e tem mais pernas que o cachorro que é maior?
 Marcelo: Já que o tatu-bola é mais levinho do que o cachorro, ele deveria andar mais depressa. Por que isso não acontece?
Mosquito
 Caio: Por que o mosquito pica diferente da abelha?
Minhoca
 Gui Russo: Como a minhoca anda se ela não tem perna?
Borboleta
 Marcelo: Por que as borboletas são coloridas?
Caracol
 Arthur: Por que o caracol carrega a casa dele nas costas?
Piolho de cobra
 Laura: Por que os piolhos de cobra andam se eles não têm perna?
Joaninha
 Teo: Por que a joaninha tem uma larvinha tão bonita?
Formiga
 João: Por que será que a formiga pica?
Bichos que voam
 Laura: Como os bichos que voam conseguem voar?
 Flávio: Por que alguns bichos que voam picam e outros, não?

QUAIS BICHOS GOSTARÍAMOS DE ESTUDAR

Formiga	X
Tatu-bola	X
Piolho de cobra	
Minhoca	X
Lesma	X
Lagartixa	
Borboleta	
Taturana	
Grijo	X
Libélula	
Marimbondo	
Abelha	
Caracol	X
Mosquito	
Joaninha	
Besouro	
Escorpião	
Aranha	
Maria fedida	X
Vespa	

DESENHO DE OBSERVAÇÃO:



Antes que tivéssemos os jardins de verdade, trazidos por Lira, optei por começar a pesquisa com as formigas, e então iniciamos nova conversa sobre este assunto antes de qualquer estudo:

O QUE JÁ SABEMOS SOBRE AS FORMIGAS

- Formigas têm ferrão na boca e usam para picar.
- Algumas formigas têm ferrão na bunda.
- As formigas picam e chupam o sangue.
- As formigas chupam o sangue para pôr os ovos.
- Algumas crianças acham que formigas não botam ovos.
- Algumas crianças têm certeza que as formigas botam ovos.
- Os ovos das formigas são pequeninhos, brancos e moles.
- Antes de serem ovos, são larvas.
- Antes de nascerem, as formigas são larvas como as borboletas.
- As formigas comem folhas.
- Os bichos que comem folhas são herbívoros.
- As formigas usam as folhas para fazerem ninhos para seus ovinhos como as galinhas.
- As formigas adoram açúcar e coisas doces.
- Carol acha que as formigas picam mais as crianças do que os adultos porque o sangue das crianças é mais doce.
- Passarinhos, ursos e tamanduás gostam de comer formigas.
- A língua do tamanduá é muito fina e comprida e por isso consegue entrar no formigueiro para comer as formigas.
- O tamanduá ataca as formigas e as formigas atacam os pulgões.
- Formigas saúvas são enormes.

Conversando com Zélia, orientadora da classe, sobre os cartazes que traziam um pouco dos conhecimentos das crianças, ficou claro para mim o quanto de informação prévia sobre o assunto estava embutido naquelas pequenas frases e perguntas.

BOBOSA. MARINA
MARI AFIDICA ELA T N H I 6
PATAS
ELA É TIDA
A MARI AFIDICA T V F I
LO T S R O S A D N O
E T O F I L O T (S K E S T A O B E M G R A D I O
S M A S D H E N O S D E S - M A N O S
A M A R I A F I D I D A C O M I F O L I A

O-CARAMUTO
ELE TEN CASA FINA
A M A T O N A E L E T E M O L H O
A N A M T E N A ;
E L E A D A D E V A G A R
E L E É D E O M D O
E L E T E P O C A S C O D E B L I N H A
A C O R D O C A R A M U T O E M A R R O N
E L E T E N U M R A B I L O
E O C O R P O E M D L E
MARCELO E CVO

Observação e a exploração são características evidentes das crianças; através delas constroem seus primeiros conhecimentos sobre si mesmas e o mundo físico e social que as rodeia.

Um projeto é um conjunto de atividades relacionadas entre si que servem a uma série de propósitos ou objetivos educativos.

O GRILLO É MACHO
E NÃO BOTA
OVO A FEMEA BOTA
OVO A FEMEA
BOTA GOVOS
CAIO

Quando Flávio quer saber "Por que alguns bichos que voam picam e outros não?", significa que ele já sabe que alguns bichos que voam picam e outros não.

Na pergunta de João "Por que será que a formiga pica?", é possível perceber que João já sabe que a formiga pica.

O mesmo acontece com a indagação de Gui Russo "Como a minhoca anda se ela não tem perna?" Quando Gui constrói essa interrogação, mostra que sabe que a minhoca não tem perna e que mesmo assim pode andar.

A própria lista que levantaram de bichos de jardim que gostariam de estudar mostra que já sabem dentro de qual universo podiam selecionar: referiram apenas bichos de jardim, e não outros mais...

Esse levantamento de conhecimentos prévios que fiz com as crianças serviu para que eu pudesse orientar o projeto no sentido do pensamento e do questionamento das próprias crianças, inclusive considerando o que já sabiam, para que o estudo não se restringisse a um "projeto do professor".

Confrontar o conteúdo dos cartazes com os resultados da investigação nos livros ou da observação possibilitou ampliar o quadro inicial da pesquisa, que só contava com hipóteses pessoais das crianças.

Em outras vezes, o cartaz servia como orientador do estudo:

— "Aqui diz que: as formigas antes de serem ovos são larvas, vamos ver se o livro nos conta alguma coisa sobre isso?"

— "No cartaz está escrito que: algumas crianças acham que formigas não botam ovos, e outras crianças têm certeza que as formigas botam ovos. Vamos ver se há alguma figura nos livros que nos ajude a resolver essa dúvida?"

As próprias crianças voltam com a resposta:

Léo: "Eu encontrei aqui Ana Cláudia! Neste desenho, estão os ovinhos, olha só!"

Gui: "E as formigas ficam em volta protegendo eles pra outro bicho não comer!"

As observações de Léo e Gui ocorreram em uma atividade que comumente acontece em nossa classe e que chamamos de "pesquisa em

imagens". Este é um procedimento que ocorre em todo Ciclo 1 (Grupos 1, 2, 3), em atividades nas quais as crianças recebem uma variedade de material informativo sobre o tema em questão, previamente selecionado pelo professor: são jornais, enciclopédias, manuais científicos, livros didáticos, fotos e apostilas que as próprias crianças da escola já produziram sobre o assunto em outras séries e em outros anos.

Sabendo que as imagens falam muito por si só e considerando que as crianças desta idade (dos 2 aos 5 anos) não são leitoras autônomas, este encaminhamento permite que as crianças realizem a pesquisa com certa independência do professor.

Pensei que uma forma de ampliar o aproveitamento desta atividade seria ler para as crianças as legendas das imagens ou pequenos trechos dos textos que faziam referências as mesmas. E foi o que eu e Virginia, auxiliar de nossa classe, fizemos algumas vezes, enquanto visitávamos os subgrupos, nos quais aconteciam as pesquisas.

Partilhar conhecimentos na roda torna-se um tanto complicado quando 23 crianças têm muito a dizer...

Por isso, respeitando essa característica do Grupo 3, em que a articulação da fala é grande e o repertório de informações pessoais é tão rico, procurei pensar, sempre junto com a orientação de Zélia, diferenciados encaminhamentos para que os estudos ocorressem com sucesso e de forma mais significativa para todos.

Rodas com temas bem definidos, pequenos seminários rotativos, pesquisas de imagens, apreciação de transparências no retroprojetor, observações nos cantos na hora da entrada, em grupos pequenos, desenhos de observação com posterior apreciação coletiva, todos esses foram procedimentos que organizaram nossas pesquisas e otimizaram o aproveitamento das crianças.

O "diário dos bichos de jardim" surgiu a partir dessa mesma intenção, e foi o canal que permitiu a comunicação entre o que acontecia nos pequenos grupos de observação e o resto da classe.

Eu me tornei a "escriva" do grupo, e passei a registrar as conversas, descobertas e fatos principais observados pelas crianças nos cantos e no parque.

O papel do professor consiste em promover situações motivadoras e a partir delas realizar uma intervenção adequada.

60 Ana Cláudia Rocha, Cláudia Aratangy, Paula Stella e Zélia Cavalcanti

Conhecendo as condições de aprendizagem de seus alunos, é o professor quem cria os instrumentos de trabalho adequados às atividades que promove em sua classe.

A cada dia lia para todo o grupo trechos dos resultados mais recentes das pesquisas.

Logo que perceberam o "espírito" que norteava o funcionamento do diário, as crianças apropriaram-se dele com propriedade, chamando-me e dizendo:

— "Ana Cláudia, eu descobri isso. Escreve aí!"

Relendo atentamente o diário, pude perceber claramente algumas características do pensamento das crianças desta idade, veiculadas durante o estudo dos bichos de jardim.

No dia 31/10/94, apareceram uns ovinhos brancos no jardim.

De quem serão estes ovinhos? Foi a pergunta que fiz às crianças.

"Flávio acha que pode ser de lesma porque são gosmentos. Arthur não concorda com ele. Arthur acha que se fossem de lesma seriam pretos". (Transcrição do diário.)

A hipótese de Flávio baseia-se no conceito de "generalização", típico do pensamento de crianças desta idade, em que uma característica que ele conhece se estende de forma generalizada para a explicação de outros fenômenos. Ou seja: "já que a lesma é 'gosmenta', tudo que é 'gosmento' pertence ao universo da lesma". O mesmo acontece com Arthur que pensa que "já que a lesma é preta, seus ovos só podem ser pretos". Tanto Flávio quanto Arthur consideram apenas uma característica isolada do conjunto, sem prever alterações que não sejam fruto da lógica da observação pura.

A medida que enriquecem o "banco de dados" a respeito da validade, as constatações e as conclusões que as crianças podem construir acabam por considerar as particularidades, tornando-se mais específicas.

Quando acompanhamos o processo de nascimento dos ovos da maria fedida, da Laura, observamos uma particularidade deste tipo se processar. Se a maria fedida era preta, seus ovos deveriam ser pretos, segundo a lógica do pensamento infantil. Porém os ovinhos eram cor-de-rosa e amarelos...

Com base nessa informação particular, transforma-se o pensamento geral sobre a cor dos ovos dos animais, criando uma hipótese mais abrangente: "nem todos os ovos são da mesma cor de seus produtores".

Porisso, Rafael, que havia observado em outra ocasião o caracol-bebê nascer branco e verde-claro, enquanto o caracol adulto era bege, pôde contribuir com essa informação para Arthur e Flávio, dizendo: "Estes ovos podem ser do caracol, que é bege, mas tem filhos brancos".

Esse arsenal de informações que as crianças coletaram ao longo do tempo de estudo só foi tão rico porque optamos por observar vários animais ao mesmo tempo, e não um por vez. Se tivéssemos estudado um animalzinho de cada vez com o pretexto de organizar melhor as informações para a compreensão das crianças, perderíamos a oportunidade de estar realizando essas comparações, oposições e relações que só são possíveis porque tivemos vários objetos de observação ao mesmo tempo.

O sucesso desse encaminhamento pode ser visto no episódio que deu título a este capítulo do relatório:

"Um caracol sem casinha ou uma lesma de antena?"

Vejamos o que as crianças descobriram sobre este bicho esquisito que apareceu no jardim:

"Rafael: É lesma porque solta gosminha.

Lira: É caracol porque encolhe as antenas quando a gente encosta nele.

Caio: Não é lesma. A lesma é mais achatadinha, quer dizer, é mais amassadinha!

Arthur: Não é lesma nem caracol, porque não tem aquela pontinha na frente e atrás do corpo...

Laura: Deve ser então outro bicho que a gente não conhece.

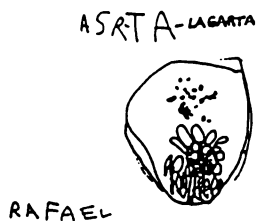
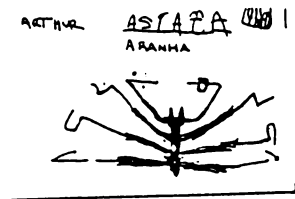
Rafael: É mesmo.

Caio: Então deve ser primo do caracol e da lesma..." (Transcrição do diário.)

A discussão entre muitos permitiu compor um quadro mais amplo sobre a lesma, considerando várias características: particularidade da pele ("gosma" — solta), movimentos do corpo (encolher antenas), aspectos do formato do corpo (achatado). Arthur encontrou uma característica da lesma e do caracol que este bicho não tinha (a "pontinha" nas extremidades do corpo), o que obrigou os nossos pesquisadores a fundarem outra

O professor deve respeitar a forma como seus alunos organizam seus conhecimentos e planejar situações nas quais esses conhecimentos possam ser continuamente resignificados.

62 Ana Cláudia Rocha, Cláudia Aratangy, Paula Stella e Zélia Cavalcanti



divisão dentro da mesma espécie: não é nem um nem outro (que conhecemos), mas é parecido, portanto, é primo.

Os dois trechos que citei apresentam noções de classificação que começam a fazer parte do repertório de recursos dessas crianças.

"Agrupar por semelhança" é a regra para essa estratégia do pensamento que começam a exercitar:

"Teo: Quem tem pêlos no corpo é taturana, quem tem muitos pés é centopéia". (Transcrição do diário-28/10/94.)

É comum também ver as crianças fazendo uso de justificativas gerais acerca dos fenômenos da natureza que conhecem para explicar características da vida animal.

"Caio acha que o que queima na taturana são uns pozinhos que estão escondidos pelos pêlos. Flávio explicou que os pelinhos são um tipo de fósforo que queima quando a gente encosta". (Transcrição do diário-31/10/94.)

Aqui, o ponto de vista pessoal basta e satisfaz para explicar a causalidade do fenômeno.

Outro aspecto comum do pensamento infantil é o animismo, que produz a representação de seres inanimados ou animais com traços da vida humana, como este caracol sorridente...



Exemplo 2: “*Olhando uns aos outros*”

Projeto realizado com crianças de 2/3 anos numa Escola-Laboratório, na Universidade de Massachusetts, nos Estados Unidos, que tomou como modelo a abordagem de Reggio Emília.

Olhando uns aos outros – Primavera de 1990

No semestre seguinte, na primavera de 1990, com o mesmo grupo de crianças e com um novo grupo de estagiários, começamos nosso terceiro projeto, chamado “Olhando Uns aos Outros”, que se desenvolveu a partir do crescente interesse das crianças pelas relações com companheiros. Este projeto também pretendia integrar elementos do currículo contra preconceitos em nosso trabalho, focalizando-se sobre similaridades e diferenças dentro do grupo (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989). Como nos outros projetos, começamos debatendo aquilo em que nós, como *adultos*, estávamos interessados em relação uns aos outros, e então pensando sobre aquilo em que as *crianças* estavam interessadas umas em relação às outras.

O evento que introduziu o projeto às crianças envolveu máscaras de rosto preparadas a partir de uma fotografia em cores de 5 x 7 polegadas do rosto de cada criança, laminadas e montadas em uma vareta (adaptado de Forman & Hill, 1984). Esses “fantoques de rostos” foram muito excitantes para e permitiram que se comparassem umas com as outras indiretamente e então interagissem de um modo não-ameaçador. Nesses dias, e nos dias subseqüentes, trocaram de máscara-

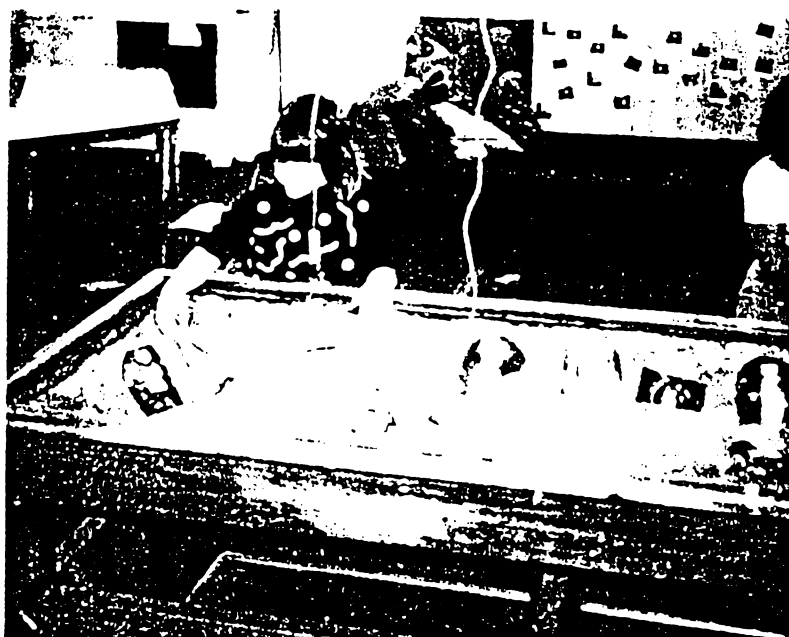


FIGURA 14.2 Projeto “Olhando uns aos outros”.

ras umas com as outras, desenharam nelas e as usaram como artefatos cenográficos em jogos dramáticos. Usos incomuns e inesperados das fotografias ofereceram continuidade e conexão para o projeto, e se tornaram um meio central de levar o tema deste projeto avante. As fotografias laminadas das crianças foram, em diferentes ocasiões, escondidas na mesa de areia e no meio da massa de modelar, congeladas em cubos de gelo, fixadas com adesivos embaixo de blocos, fixada com adesivo na cabeça de bonecas e assim por diante. Usamos fotografias para fazer livros uns sobre os outros. Foram feitas fotocópias das fotos das crianças e dadas para que usassem em diferentes atividades de colorir e colar durante várias semanas.

Neste projeto, usamos mais representação e documentação do que nos projetos anteriores. Percebemos a importância da documentação: ela reforça a memória e ajuda a guiar o pensamento das crianças, particularmente com crianças tão jovens quanto as nossas. Em uma atividade na qual as fotografias foram escondidas na caixa de areia, uma das crianças descobriu que sua foto mostrava-a usando um vestido favorito que ela usara no jogo dramático na semana anterior. Mei-Lan insistiu excitadamente em encontrar o vestido real na sala de aula e reviver sua experiência naquele papel. Além das fotografias, também pudemos observar os jogos dramáticos, a expressão verbal e os movimentos corporais como espécies de



FIGURA 14.3 Projeto “Olhando uns aos outros”.

documentação e modos de entendermos as reações das crianças a certas atividades.

Fazer conexões com os pais também foi uma prioridade. Particularmente no trabalho com crianças pequenas, descobrimos que o *input* dos pais é essencial para o oferecimento de *insights* sobre o que as crianças estavam pensando e sobre como estavam respondendo aos temas de nossos projetos. No início, pedimos que os pais respondessem questionários, para oferecerem *input* inicial. Indagamos: “O que interessa mais a seu filho/filha em relação a outras pessoas? Por quem ele se interessa? O quê, nessas pessoas, interessa-o? Como ele demonstra isto? Liste quaisquer comentários específicos ou questões que seu filho tenha feito sobre outras pessoas”. Os dados foram usados para ajudar a moldar a direção do projeto. Por exemplo, dois pais comentaram sobre o aguçado interesse de seus filhos pelo modo como comparavam-se em altura e força com outros. Esses relatos confirmaram nossas próprias observações, e começamos a introduzir o uso de uma variedade de espelhos, tais como espelhos suspensos e espelhos flexíveis, em diferentes atividades. Outros pais ofereceram a observação de que seu filho ou filha havia começado a definir outros no grupo, por exemplo, “Shelly é tímida”, “Jason é engraçado” e “Marta tem um corte de cabelo legal”. Nossa resposta foi a de começar a encorajar as crianças para que elaborassem seus pensamentos sobre outros através de atividades com fotos e fantoches de rostos.

Cartas semanais foram então enviadas aos pais sobre o projeto, com informações sobre os tipos de atividades que estavam sendo executadas em sala de aula,

observações sobre a resposta das crianças às atividades e sugestões para atividades de seguimento que poderiam ser realizadas em casa. Os pais foram encorajados a contribuir com informações, fotografias, livros, objetos e materiais para a classe sobre o projeto e encorajados a falar com a criança em casa sobre o projeto. A documentação (por ex., livretos, fotos, desenhos) foi passada da escola para a casa das crianças e dessas para a escola. Os pais foram convidados a participar em atividades especiais de projetos na escola.

Ao final deste projeto, as crianças não apenas haviam se tornado mais conscientes umas sobre as outras, mas estavam mais aptas a articular acuradamente suas similaridades e diferenças (LeeKeenan & Edwards, 1992). Por exemplo, estavam particularmente interessadas pelos outros idiomas além do inglês, falados em nossa sala de aula. Quando uma criança, Bill, conscientizou-se que falava inglês, enquanto alguns de seus colegas falavam chinês ou coreano, ele começou a inventar sua própria língua (inventada)! Esta anedota tornou-se uma oportunidade para que os professores respeitassem o modo como uma criança vê o mundo à sua volta. Bill não fez apenas uma “coisa engraçadinha”. Essa era sua reconstrução ou representação de como via outras crianças falando uma língua com a qual não estava familiarizado. Os professores precisam respeitar e aprofundar esses *insights* criativos das crianças.

