



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ITAMAR FRANÇA PEREIRA FIGUEIRÔA JÚNIOR

**OS PROJETOS DE TRABALHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA
PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SALVADOR**

Salvador
2019

ITAMAR FRANÇA PEREIRA FIGUEIRÔA JÚNIOR

**OS PROJETOS DE TRABALHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA
PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SALVADOR**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene de Oliveira dos Santos

Salvador
2019

ITAMAR FRANÇA PEREIRA FIGUEIRÔA JÚNIOR

**OS PROJETOS DE TRABALHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA
PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SALVADOR**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em _____ de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dra. Leila da Franca Soares
(FACED-UFBA)**

**Prof.^a Dra. Marlene de Oliveira dos Santos
(FACED-UFBA)**

**Prof.^a Dra. Silvanne Ribeiro Santos
(FACED-UFBA)**

Salvador
2019

Dedico esse trabalho a mim mesmo, pois só eu sei o quanto foi difícil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me proporcionado o dom da vida.

Aos meus pais Angelina e Itamar por serem as pessoas que eu mais amo, e terem escolhido me por nesse mundo.

Aos meus irmãos Icaro e Yasmim, por serem os melhores irmãos que alguém poderia ter, e terem feito diferença em minha trajetória.

A toda a minha família, pois sem eles eu não seria ninguém.

Aos meus amigos de dentro e fora da faculdade. Vocês foram fundamentais.

A Otavio, por ter me cedido espaço e tempo pra produzir essa monografia, e por toda parceria que você representa.

A minha orientadora, Marlene Oliveira dos Santos, que apesar do TCC ser um processo desgastante, fez tudo se tornar o mais humano e formador possível.

A todos os ambientes que permitiram que eu aprendesse o que é ser professor.

Agradeço a Gira Girou e a professora Camila P. por me receberem tão bem na escola para a realização da minha pesquisa.

Agradeço também a todas as adoráveis professoras que participaram dessa pesquisa.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey (1978, p.37)

FIGUEIROA JUNIOR, Itamar França Pereira. **Os Projetos de Trabalho no cotidiano de uma escola particular de Educação Infantil do município de Salvador**. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

A abordagem da Pedagogia dos Projetos, desenvolvida através do estudo de John Dewey, teve grande influência no Brasil, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal abordagem defende a criança e as relações sociais como protagonistas do processo de aprendizagem. Esta pesquisa possui como tema os Projetos de Trabalho e buscou compreender como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos no cotidiano de uma escola particular de Educação Infantil do município de Salvador; Identificar como docentes, coordenadores pedagógicos e pais/mães compreendem os Projetos de Trabalho; Identificar os atores e o modo como cada um deles participa da elaboração e avaliação dos Projetos de Trabalho; e Evidenciar ações/atividades experienciadas pelas crianças e docentes no âmbito dos Projetos de Trabalho. A pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, contou com a participação de duas professoras, uma atelierista e uma coordenadora pedagógica na Gira Girou e uma mãe que tem filho matriculado na referida instituição. Os principais autores convidados para o diálogo teórico-metodológico foram Dewey (1978), Hernandez (1998), Ventura (1998), Rinaldi (2002), Oliveira (2003), Gil (2007), Barbosa e Horn (2008), Bardin (2011), Malaguzzi (2016). Conclui-se que a escola Gira Girou desenvolve os Projetos de Trabalho, tendo a criança como seu ator principal, possibilitando que as famílias também estejam presentes nesse processo, características fundamentais da Pedagogia de Projetos.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Projetos de Trabalho. Educação Infantil. Criança

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Caracterização das participantes da pesquisa
- Quadro 2** Nem tudo que parece ser é projeto
- Quadro 3** O que pode ser um Projeto de Trabalho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAMINHOS, PERCURSOS E TRAJETOS DA PESQUISA	16
2.1	CONHECENDO A GIRA GIROU: O CAMPO DA PESQUISA	20
2.2	PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA ESCOLA GIRA GIROU	22
3	CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROJETOS DE TRABALHO	25
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL	25
3.2	CURRÍCULO: UM ESPAÇO DE PODER	29
3.3	SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS E OS PROJETOS E TRABALHO	32
3.3.1	Antecedentes históricos	33
4	OS PROJETOS DE TRABALHO NA ABORDAGEM MALAGUZZIANA	42
4.1	CONHECENDO REGGIO EMILIA E AS IDEIAS DE LORIS MALAGUZZI	42
4.2	ANOTAÇÕES SOBRE OS PROJETOS DE TRABALHO NA ABORDAGEM MALAGUZZIANA	45
5	OS PROJETOS DE TRABALHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA GIRA GIROU	48
5.1	PROJETOS DE TRABALHO: O QUE DIZEM OS DOCENTES, A COORDENADORA PEDAGÓGICA E A FAMÍLIA	48
5.2	ATORES DA ELABORAÇÃO, EXPERIENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO	53

5.2.1	Avaliação no contexto dos projetos	62
5.3	AÇÕES/ATIVIDADES EXPERIENCIADAS PELAS CRIANÇAS, DOCENTES E FAMÍLIAS NO ÂMBITO DOS PROJETOS DE TRABALHO	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	81
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada (coordenação pedagógica)	83
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semi-estruturada (professoras)	85
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semi-estruturada (atelierista)	87
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semi-estruturada (família)	88

1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, as exigências sobre a educação, voltada para a lógica do mercado com a formação de um indivíduo versátil e com múltiplas habilidades, estão, cada vez mais, presentes no cotidiano das universidades e das escolas de Educação Básica. Mesmo com tais cobranças, a escola não pode seguir o que determina as leis do mercado porque ela tem o papel de, no caso da Educação Infantil, promover uma educação que garanta o desenvolvimento integral da pessoa humana, em suas múltiplas dimensões.

A presente monografia discorrerá sobre os Projetos de Trabalho como uma abordagem teórico-metodológica, que pode colaborar com a educação da criança distanciada dessa lógica mercantil da prática pedagógica e com a ampliação da produção de conhecimento na Educação Infantil, uma vez que em minhas buscas não encontrei muitos estudos e pesquisas sobre a Pedagogia de Projetos.

Os Projetos de Trabalho, uma abordagem inspirada nos estudos do filósofo americano John Dewey, não é uma temática nova, ela já vem sendo debatida há muito tempo. No Brasil, essa discussão pode ser encontrada no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que já bebiam das ideias de Dewey. Falar sobre a Pedagogia de Projetos, além de contribuir para o campo científico sobre a temática, pode gerar reflexões sobre novas atitudes e procedimentos nas escolas de Educação Infantil, já que a Pedagogia de Projetos contribui para uma educação transformadora.

O trabalho com projetos tem características que auxiliam no desenvolvimento integral dos educandos, pois os expõe a várias atividades que oportunizam aprendizagens significativas para sua evolução como pessoa inserida em uma sociedade permeada de múltiplas relações.

Acredito que, indiretamente, a escolha dessa temática aconteceu desde quando eu ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2014.2, devido a toda minha trajetória educacional. Sou homem, negro, nascido e criado no Nordeste de Amaralina, Salvador-BA, filho de Itamar e Angelina e irmão de Ícaro e Yasmin. Assim sendo, tenho consciência que sou dotado de alguns privilégios, seja por ter

uma família ou por ser homem, o que, na sociedade atual, ainda, infelizmente, é visto como privilégio.

Minha família nunca teve grandes recursos monetários, porém, isso nunca permitiu que passássemos algum tipo de dificuldade, sempre tivemos tudo que era necessário e, às vezes, até algumas extravagâncias. Além dos meus pais e irmãos, eu sempre tive uma família muito unida, meus tios, tias e avós sempre estiveram muito presentes.

Foi a partir dessa base familiar que iniciei a minha vida acadêmica. Uma de minhas tias era sócia de uma escola particular de médio porte (Educativa da criança), próximo a nossa casa, o que proporcionou, tanto a mim quanto aos meus irmãos e primos, a possibilidade de estudar com bolsa de estudos em uma escola particular. Permaneci nessa instituição até a 4ª série do Ensino Fundamental, hoje 5º ano. Após esse período, iniciei a minha trajetória em escolas públicas, passando pela escola Polivalente de Amaralina (5ª a 8ª série do EF) e pelo Colégio Manoel Novais (1º ao 3º anos do Ensino Médio).

Sempre fui muito comunicativo e sabia que queria estudar no Ensino Superior sobre alguma área de conhecimento relacionada a esse modo de ser. Assim iniciei meus estudos em Gestão em Recursos Humanos, na UNIJORGE. No qual, no último semestre, já tinha certeza que faria outro curso de graduação, após a conclusão deste.

No curso de Recursos Humanos aprendi que temos que ser o "diferente" para o mercado de trabalho, pois já tem muita gente igual. E com esse pensamento eu ingressei no curso de Pedagogia na UFBA, a fim de me formar, tendo uma trajetória voltada para Pedagogia Empresarial, já que eu queria ingressar na área de treinamento e desenvolvimento de pessoas nas organizações. Vontade esta que não permaneceu por muito tempo.

Permaneci com o pensamento que a minha primeira formação me proporcionou, de ser o "diferente" e no curso de Pedagogia continuava a procurar caminhos que não fosse a sala de aula, e, principalmente, que não fosse de Educação Infantil, ambientes de trabalho mais comuns aos alunos do curso. Assim,

estagiei em alguns locais com trabalhos de qualidade, o que me fez abrir o leque de possibilidades na profissão como Pedagogo.

Logo após o meu ingresso na Faculdade de Educação da UFBA (FACED), adentrei ao Programa de Educação Tutorial (PET) e lá permaneci por quase dois anos. No Programa, como bolsista, me ingressei no Bairro Escola Rio Vermelho – projeto da ONG Cipó, onde a missão era tornar o Rio Vermelho em um bairro educador, fazendo o intercâmbio entre as escolas da região, as empresas e o poder público. Lá pude contar com experiências muito enriquecedoras para minha formação.

Também estagiei na biblioteca da Faculdade Baiana de Direito, na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), num colégio particular como aplicador de provas, na LIMPURB (Empresa de Limpeza Urbana de Salvador) no setor de educação ambiental e agora, mais recentemente, no Núcleo de Assistência a Criança com Paralisia Cerebral (NACPC).

A busca por esses campos de educação não-escolar teve outro motivo, também muito importante, o caso de eu ser homem na educação. O que mais acima eu anunciei como um privilégio. Infelizmente, ainda hoje, no século 21, o homem na educação de crianças pequenas não é visto com bons olhos pela família, e não possui tantas escolas que optam pela inclusão destes profissionais do sexo masculino. Acredito que isso tem a ver com a visão preconceituosa da sociedade, com a interpretação equivocada do papel da mulher no mundo do trabalho e com a visão assistencialista que a educação tem até os dias atuais.

Essa trajetória em ambientes não-escolares, na minha formação na Faculdade de Educação (FACED)-UFBA, começa a mudar quando eu ingressei no componente EDCB98 - Práticas Educativas em Educação Infantil, ministrado pela professora Marlene Oliveira dos Santos, hoje minha orientadora, no semestre 2018.2. Nesse componente fui apresentado a um universo da Educação Infantil que eu ainda não tinha tido contato antes, bem como a práticas distintas da forma tradicional de educação, na qual fui formado. Quando o tema da Pedagogia de Projetos foi apresentado, fiquei encantado, pois ali continha princípios para a educação de crianças que eu acreditava. O estudo sobre esse conteúdo provocou ressonâncias em minha escolha de tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como

pode ser visto no problema da pesquisa: como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos em uma escola de Educação Infantil do município de Salvador?

Alinhado a esse questionamento e as leituras que realizei, delinee o objetivo geral: compreender como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos no cotidiano de uma escola particular de Educação Infantil do município de Salvador. E como objetivos específicos: identificar como docentes, coordenadores pedagógicos e pais/mães de uma escola de Educação Infantil compreendem os Projetos de Trabalho; Identificar os atores e o modo como cada um deles participa da elaboração e avaliação dos Projetos de Trabalho, Evidenciar ações/atividades experienciadas pelas crianças e docentes no âmbito dos Projetos de Trabalho.

Para construção do arcabouço teórico, convidei para o diálogo teórico-metodológico autores como: Dewey (1978), Hernandez (1998), Ventura (1998), Rinaldi (2002), Oliveira (2003), Gil (2007), Barbosa e Horn (2008), Bardin (2011), Malaguzzi (2016), entre outros, que me trouxeram uma visão ampla dos Projetos de Trabalho e da pesquisa em educação.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa, que tem como principais características a “[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...]” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32). Tendo como tipo de pesquisa utilizado a pesquisa de campo, que possibilita o conhecimento direto da realidade pesquisada, tornando possível conhecer a realidade do outro. Para tanto, a pesquisa foi realizada na escola particular Gira Girou, onde realizei observação e fiz entrevistas com alguns atores que fazem parte do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

O trabalho está dividido em 06 capítulos, sendo este primeiro reservado à apresentação de informações iniciais sobre a pesquisa desenvolvida, e o meu processo até a chegada ao tema pesquisado. O segundo capítulo intitulado “*Caminhos, percursos e trajetórias da pesquisa*”, tratou do percurso na pesquisa, situando o leitor na escolha da abordagem, nos métodos e procedimentos que utilizei para desenvolvimento desta monografia.

No terceiro capítulo – *Contexto histórico e marcos legais da Educação Infantil e os Projetos de Trabalho* - descrevi sobre a Educação Infantil, seu processo histórico, seus marcos legais, e apresentei também os aspectos correspondentes ao Currículo e a Proposta Pedagógica na Educação Infantil. Por fim, produzi um texto, fazendo a conceitualização e caracterização dos Projetos de Trabalho.

O quarto capítulo – *Os Projetos de Trabalho na abordagem Malaguzziana* - dediquei a relação entre os Projetos de Trabalho e a Pedagogia Malaguzziana, uma abordagem criada por Loris Malaguzzi na cidade de Reggio Emilia-Itália e que se consolida como a Pedagogia da escuta, em que a criança é protagonista de seu processo de conhecimento.

Já no quinto capítulo – *Os Projetos de Trabalho no cotidiano de uma escola particular de Educação Infantil: o caso da Gira Girou* - fiz a análise sobre os Projetos de Trabalho desenvolvidos na escola Gira Girou, apresentando seus atores, a visão de professores, da gestão e de uma mãe que tem seu filho matriculado na escola, como estes atores entendem os Projetos de Trabalho e como eles elaboram e experienciam esses projetos.

Por fim, no último capítulo, escrevi as “*Considerações finais*” acerca do tema, apresentando as conclusões da pesquisa, considerando a questão de estudo e os objetivos traçados.

2 CAMINHOS, PERCURSOS E TRAJETOS DA PESQUISA

Andar com fé eu vou
 Que a fé não costuma faiá, oh lelê
 Andar com fé eu vou
 Que a fé não costuma faiá, oh lalá

Gilberto Gil (1982)¹

Neste capítulo me ocupei em explicar a metodologia, o tipo de pesquisa e os caminhos que usei para o desenvolvimento dessa investigação científica. De início, saliento que a metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2003). Assim sendo, descrevo aqui os aspectos teórico-metodológicos, desta pesquisa: a definição do tipo de pesquisa, as técnicas/instrumentos adotados e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados produzidos, com o intuito de compreender como é realizado o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho em uma escola particular de Educação Infantil na cidade de Salvador.

Sobre a pesquisa científica, Gil (2007, p.17) conceitua como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

De tal maneira, esta monografia se configura como uma pesquisa científica, já que ela se desenvolve para responder as indagações apresentadas por mim sobre os Projetos de Trabalho. Enquanto pesquisa, este trabalho é de natureza qualitativa e suas principais características, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de

¹ Fragmento da música "Andar com fé" do álbum Um Banda Um.

resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Ao realizar a pesquisa qualitativa, meu interesse foi dialogar com participantes capazes de contribuir com informações relevantes sobre os Projetos de Trabalho, tendo como base suas experiências com o tema. Assim sendo, essa pesquisa assumiu as características, acima mencionadas por Gerhardt e Silveira (2009), e compreender os objetivos propostos.

Para tanto, o tipo de método utilizado foi a pesquisa de campo, que possibilita o conhecimento direto da realidade, sendo possível conhecer a realidade do outro, utilizando o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, tornando o investigador o responsável por observar, selecionar, analisar e interpretar os dados coletados, da forma mais fidedigna possível (GIL, 2007).

Assim sendo, realizei um período de nove dias de observação participante na escola, no qual pude conviver com a turma do ciclo dois e observar a organização da escola. Segundo os autores Paterson, Bottorff e Hewat, (2003, p.31):

A observação participante é interpretada e utilizada por pesquisadores de várias maneiras. Ela possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolver um relacionamento e confiança, necessário para os participantes revelarem "os bastidores das realidades" de sua experiência, que geralmente são escondidos de estranhos.

Sendo bem aceito pelo grupo, pude com este tipo de observação, me tornar parte do campo, e de alguma maneira fazer parte dos Projetos de Trabalho.

Livros, artigos e documentos legais também foram consultados, além da realização de entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Bogdan & Biklen (2010, p. 134), "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." A entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador fazer perguntas centrais sobre o tema e adicionar novos questionamentos de acordo com o desenvolvimento da mesma, a fim de agregar valor aos resultados do trabalho. Isso aconteceu mediante assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) pelos participantes da pesquisa.

Para a fundamentação teórica, organizei alguns procedimentos metodológicos. O primeiro deles foi de ordem bibliográfica com a busca, leitura e estudo das produções de autores, como: John Dewey (1978), Fernando Hernández (1998), Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008), entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes aos Projetos de Trabalho. As principais obras estudadas sobre o tema da pesquisa foram: “*Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*” de Fernando Hernández (1998) e “*A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*”, Hernández e Ventura (1998); e “*Projetos pedagógicos na educação infantil*” das autoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008). São referências básicas sobre os Projetos de Trabalho e possibilitaram o aprofundamento e desenvolvimento da temática da pesquisa. Porém, é importante frisar que não foram as únicas obras lidas, já que, na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, outros autores foram convidados para fazer parte deste trabalho.

A escolha da escola Gira Girou, como campo desta pesquisa, se deu a partir da escuta da narrativa de uma professora da escola, que veio, a convite da professora Marlene Oliveira dos Santos, ao componente EDCB98 (Práticas Educativas em Educação Infantil), ministrado pela docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no semestre de 2018.2, no qual eu era aluno. A partir daí suscitou em mim o interesse pelo tema da Pedagogia de Projetos e o desejo de conhecer a instituição.

Em setembro, no ano de 2019, após ter participado de alguns encontros formativos na Gira Girou no final do ano de 2018, tive uma conversa com a assistente de coordenação da escola, na qual expus o meu interesse em realizar a pesquisa na instituição. Logo de imediato, a mesma se mostrou aberta a me receber e auxiliar-me no que fosse necessário para a realização da pesquisa. Posteriormente a este encontro, entreguei na escola uma carta de aceite (APÊNDICE B), que continha o meu tema de pesquisa, a metodologia que seria utilizada para desenvolvimento do estudo.

Para realização desta pesquisa permaneci alguns dias na instituição, durante os meses de setembro a novembro, com o intuito de observar o seu cotidiano e a organização do ciclo dois, turma que tive mais contato. É preciso destacar que a

Gira Girou organiza as turmas em ciclos, que vai do 1 ao 3, correspondentes a etapa da EI, e os grupos 4 e 5 sendo parte do EF I.

Durante as semanas que estive na escola, acompanhei o cotidiano da turma do ciclo dois, tanto em suas atividades em sala quanto em outros espaços da escola, onde não só acompanhei, mas interagi com as crianças, em alguns momentos até coordenando algumas experiências. No ciclo dois também tive acesso às produções e aos portfólios das crianças criados por elas mesmas ao longo do ano letivo.

Permaneci na instituição durante nove dias, nos quais eu chegava sempre às 07h30min. e ficava por lá até às 11h30min., a hora que as famílias começam a chegar para buscar seus filhos. Ter permanecido durante esse tempo na escola, me possibilitou ter uma visão ampla do cotidiano das crianças, da chegada até a saída.

Para as entrevistas semiestruturadas, escolhi cinco agentes essenciais para a compreensão do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, foram eles: uma coordenadora pedagógica, duas professoras (ciclos dois e três), uma atelierista e uma mãe que tem seu filho matriculado na Gira Girou.

Para a gravação das narrativas, utilizei meu aparelho celular. Todo o conteúdo das falas foi gravado e, posteriormente, escutei os áudios e fiz a transcrição dos pontos mais relevantes. Outro cuidado por mim utilizado foi o questionamento as participantes sobre a garantia da necessidade de privacidade de suas identidades no texto da pesquisa. Todas autorizaram a publicação de seus nomes no trabalho. Desse modo, optei por identificá-las pelos nomes iniciais seguidos pela primeira letra do sobrenome, de acordo com a caracterização do quadro abaixo.

Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa

Nome	Função	Tempo na Instituição	Formação
Carla B.	Mãe	2 anos	Jornalismo
Camila A.	Professora ciclo um	7 anos	Pedagogia
Camila P.	Professora ciclo dois	3 anos	Psicologia
Lucimara L.	Coordenadora Pedagógica	9 meses	Pedagogia
Marcele M.	Atelierista	10 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador | 2019.

Para a execução do processo de análise e interpretação dos dados obtidos, por meio das minhas observações e fruto das entrevistas que realizei, escolhi a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De tal maneira, acredito que esta técnica atinge os meus objetivos de análise para a exploração da temática dos Projetos de Trabalho, pois me permite inserir conceitos teóricos para melhorar a compreensão e de criar categorias menores para a classificação dos dados obtidos.

Com os dados devidamente transcritos, iniciei uma leitura minuciosa. Para facilitar a análise de tais conteúdos, criei as seguintes categorias: a criança como centro dos processos de ensino e de aprendizagem; a organização e o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho na proposta pedagógica e curricular da instituição no dia a dia da Gira Girou.

Esta categorização me auxiliou na busca por semelhanças contidas nas entrevistas, nas observações e no referencial teórico, entretanto, apresentou também algumas diferenças sobre os Projetos de Trabalho.

2.1 CONHECENDO A GIRA GIROU: O CAMPO DA PESQUISA

Rua das Dálías, nº 680, Pituba, Salvador/BA. É neste endereço que fica uma casa muito bonita, grande e arborizada, onde a infância livre é o seu principal lema. Esta é a Gira Girou, escola onde realizei a pesquisa de campo e tive a oportunidade de fazer uma análise mais realista e aprofundada sobre os Projetos de Trabalho, já que a instituição tem esta abordagem teórico-metodológica como um dos seus referenciais pedagógicos.

Antes de entrar na escola, me deparei com um muro todo pintado em cores vibrantes, que remetem muito à natureza. Descubro depois que são obras de um artista plástico muito conhecido e prestigiado na cidade do Salvador.

A escola nasceu, em 2009, do sonho da idealizadora da instituição, Andrea Alves, muito inquieta com o sistema educacional, principalmente pensando na criança como protagonista do seu percurso educativo. Hoje a instituição oferta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EF) I. Na Educação Infantil os grupos estão assim organizados: Berçário (crianças de quatro meses a um ano e seis meses) e nos ciclos um (crianças de um ano e seis meses a três anos de idade); ciclo dois (de três a cinco anos de idade), ciclo três (de cinco a seis anos de idade); e no Ensino Fundamental: ciclo quatro e ciclo cinco (crianças de seis anos em diante, respectivamente). A organização do EF I em ciclos faz parte da concepção de criança, do reconhecimento que a escola possui sobre a importância da transição entre a EI e o EF e da continuidade da proposta pedagógica e curricular pensando no desenvolvimento integral da criança. A nomenclatura dos ciclos foi sugerida pelas crianças do ciclo três quando se perguntavam: se estamos saindo do ciclo três, no próximo ano vamos então para o ciclo quatro, não é? A partir desse questionamento, a escola acolheu a fala das crianças e passou a adotar essa nomenclatura.

A escola funciona em uma casa ampla e arejada, construída em dois pavimentos. Possui árvores em volta, o que diminui a incidência de sol em algumas áreas. Após o muro, passando do portão de madeira, o que pode ser visto, primeiro, é um caminho onde tem uma árvore que cobre toda a entrada da escola. À direita encontra-se um campinho de grama, que de tanto as crianças brincarem já quase não se tem mais grama e à esquerda tem o parque de areia, que contém vários brinquedos de madeira e outra árvore que proporciona uma grande sombra. Na parte do térreo da escola, está a secretaria, as salas da direção e coordenação, uma sala carinhosamente chamada de “cineminha” e duas salas de referência. Também por ali encontramos a cozinha da Gira Girou e a horta da escola que foi fruto de um projeto do ciclo cinco no ano 2018 e que continua em pleno vapor.

Do outro lado, próximo ao parque de areia mencionado anteriormente, encontra-se um espaço de imaginações, que conta com utensílios de cozinha, como:

panelas, colheres de pau, pia, fogão de madeira, imitando uma cozinha real, e um espaço com vários chuveirões, onde no calor as crianças se refrescam.

A denominação de sala de referencia é uma postura adotada pela escola, já que a mesma defende que as crianças tenham total liberdade para adentrarem em outras salas quando alguma atividade despertar seu interesse.

Mais ao fundo desta parte, temos outras salas de referência. Subindo a escada, atrás da secretaria, chega-se ao segundo pavimento da Gira Girou, neste primeiro andar encontram-se duas salas de referência e o atelier de confecções, que é um espaço com inúmeros materiais de papelaria, tintas, pinceis, objetos da natureza (folhas, galhos, pedras e etc.) e outros que me despertaram a vontade de ficar ali criando, de acordo com a minha imaginação. O que me faz pensar que isso também possa ser sentido pelas crianças quando utilizam aquele espaço.

Uma característica encontrada em toda a instituição, até mesmo nos banheiros é a presença de objetos criados e confeccionados pelas turmas em, projetos, atividades e experiências realizadas na escola. Alguns brinquedos em formato de pirâmide, feitos de bambu também pode ser visto espalhados na escola, o que deixa a instituição com um ar acolhedor, sem aquele estereótipo de escola tradicional, apenas com números e letras em todos os lugares. A instituição conta com cerca de 50 profissionais da educação, divididos em professores, auxiliares de serviço gerais, estagiários, atelieristas, recepcionistas, pessoal de coordenação e cozinha. E o número de crianças matriculadas na escola passa dos 150, com idade que vai de um aos seis anos. A escola conta com uma proposta pedagógica e curricular, só que em minha estadia não tive acesso a tal documento.

2.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA ESCOLA GIRA GIROU

Estando com tudo organizado, iniciei a pesquisa de campo no dia 08 de outubro de 2019. Chegando às 07h30min. da manhã, tratei logo de iniciar as minhas observações do ambiente, pois, segundo, Rinaldi (2002, p. 77):

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Desta forma, por se tratar de uma característica importante do trabalho pedagógico, foquei meu olhar, nos primeiros dias, na observação dos espaços e de como estes eram aproveitados por toda a comunidade escolar, bem como a escola organizava e vivenciava os Projetos de Trabalho com as crianças.

Este primeiro momento, Gil (2007, p.130) vai denominar de fase exploratória que é o “Período de investigação informal e relativamente livre, no qual o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa.” Esse momento foi fundamental para compreender a dinâmica de funcionamento e de vivências da escola.

No primeiro momento de contato com a escola, neste período de pesquisa, me senti muito bem acolhido tanto pela professora Camila P. como pelas crianças do ciclo dois. Esse acolhimento foi bastante prazeroso, principalmente, para mim que nunca tinha tido experiência com a EI.

Outra característica observada é o fato de ter crianças em diferentes idades dentro do ciclo dois – o qual eu tive mais contato – para mim essa configuração é totalmente diferente, já que na minha vida escolar e nas escolas que conhecia a divisão era feita por grupos e não por ciclos, e os grupos são de faixa etária quase sempre iguais.

A partir deste trajeto realizado dentro da instituição, reafirmo a legitimidade de ter escolhido a Gira Girou para esta pesquisa. Nesse período de observações já pude notar que a escola apresentava características fundamentais para a Pedagogia de Projetos, características essas que serão, posteriormente, desenvolvidas em outro capítulo.

No próximo capítulo - *Contexto histórico e marcos legais da Educação Infantil e os Projetos de Trabalho* - tracei um histórico da Educação Infantil no Brasil, evidenciando os principais marcos e leis que a regem. Trouxe também contribuições a respeito de Currículo e Proposta Pedagógica, bem como fiz uma apresentação da Pedagogia de Projetos, seu histórico, principais autores e características.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROJETOS DE TRABALHO

Neste capítulo descrevi sobre aspectos históricos e legais da Educação Infantil e sobre concepções (RIZZO, 2003; LEITE FILHO, 2005; BRASIL, 1988; LDBEN, 1996) e apresentei as características da Pedagogia de Projetos e de Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1988; BARBOSA; HORN, 2008; DEWEY, 1978). A contextualização sobre a Educação Infantil é importante para a compreensão do objeto de estudo dessa monografia, os Projetos de Trabalho.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL

A educação de crianças pequenas, por muito tempo, foi considerada de pouca importância para a sociedade e para os governos, bastando apenas que estas fossem cuidadas, alimentadas e instruídas em suas famílias. Essa realidade começa mudar a partir da revolução industrial em todo o mundo, onde as estruturas das famílias começam a se alterar. Se antes as mães eram somente donas de casa, e cuidadoras de seus lares, agora elas iniciavam o processo de inserção no mercado de trabalho, gerando a necessidade de entregar seus filhos para outras mulheres cuidarem.

No Brasil, essa situação não foi diferente. Com o processo de urbanização, o abandono de crianças surge como um grande problema na sociedade. Já que em uma sociedade machista, com muita pobreza e sem grandes oportunidades para as mulheres, estas eram “obrigadas” a entregar seus filhos, quando os mesmos não morriam no parto ou nem chegavam a nascer, para outras pessoas ou instituições cuidarem.

Em 1832, no Rio de Janeiro, surge a primeira instituição de amparo a crianças, que ficou conhecida como “a roda dos expostos”. Posteriormente, espalhada por todo Brasil, nos grandes centros urbanos (RIZZO, 2003). A roda dos expostos era um objeto de madeira, que ficava fixado no muro das Santas Casas de Misericórdia, onde girando o artefato, o bebê, deixado do lado de fora, passava para o lado de dentro da instituição, salvaguardando o anonimato de quem o abandonou ali. A instituição cuidava das crianças ali abandonadas, tendo um caráter unicamente

assistencialista. Esse é um exemplo que mostra que durante muito tempo o cuidar e o educar das crianças pequenas foram tarefas assumidas, numa perspectiva assistencialista, por instituições de caridade. Sobre esse assunto, Rizzo (2003, p. 38) diz que:

A educação do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância.

Somente em 1920, através das lutas sindicais e movimentos sociais, gerou-se um acordo entre o governo e empresas no estado de São Paulo, para criação das “escolas maternais” e as creches, destinadas a cuidar dos filhos de operários destas empresas. Apesar deste avanço, o atendimento a este grupo continuava a ser simplesmente assistencial, já que atender essa faixa etária se refletia apenas a preocupação com a liberação das mães para o trabalho e não com o cuidado e a educação com as crianças.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que tinha como atribuição desenvolver normas para o funcionamento das creches. Em 1949, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro criou o curso de especialização em educação pré-primária, que depois se transformaria em curso superior (KUHLMANN, 2000).

Neste momento, percebo que a concepção de criança e infância era muito diferente da que podemos observar hoje. Naquela época, este ser era visto como um adulto em miniatura, e que, pelas condições precárias de saúde, muitos não sobreviviam até a fase adulta, talvez por isso, pouco se tenha escrito sobre as crianças neste período. Ao pesquisar sobre a infância, a autora Corazza (*apud* POLLOCK, 2002, p. 88) relata que:

[...] não existe conceito de infância antes do século XVII; as crianças são percebidas como sendo inferiores na escala social e, por isto não são dignas de consideração, as relações pais/filhos são meramente formais; os pais são seres inacessíveis e as crianças inferiores, e, por isto, suas demandas e necessidades não são suficiente valorizadas ao ponto de serem atendidas.

Após o golpe de 64, o país passou por um processo de redemocratização, voltando, no fim dos anos 70 e nos anos 80, a infância fazer parte dos debates na sociedade, tendo a participação de representantes de educadores, assistentes

sociais e pessoas que lutavam pelos direitos das crianças e de sua educação (LEITE FILHO, 2005).

Assim, através de amplos debates e da pressão da sociedade, é que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a criança como um sujeito de direitos, como pode ser visto nos artigos abaixo:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas.

Art. 208 [...]

IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Após a Constituição de 1988, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que criou todo um ordenamento jurídico de proteção infanto-juvenil no país. Se a Constituição Federal de 1988 é a nossa carta magna e traz, como vimos acima, a garantia de deveres e direitos em relação à educação no Brasil, o ECA contribui com o ordenamento jurídico sobre esses direitos. Outro marcador histórico de avanços neste campo é a criação da Lei nº 9.494/96, que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamentando a organização educacional do país.

Um dos avanços significativos da LDBEN foi a inclusão da Educação Infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da Educação Básica. Na seção II, nos artigos 29 e 30 constam:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Como se pode observar, tanto nos artigos da Constituição Federal como na LDBEN, fica evidente o compromisso pela oferta de uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças, deixando explícita a responsabilidade da sociedade, dos governantes e da família na garantia desse direito.

Apesar de a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) explicitar avanços em relação à educação das crianças, esta ainda possui marcas de uma educação assistencialista e compensatória. Mesmo com toda a legislação vigente no Brasil, a prática nas instituições de Educação Infantil ainda está distante do desejado.

Desta maneira, Leite Filho (2005, p. 08) nos mostra que:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Reforçando o pensamento de Leite Filho acima, as autoras Craidy e Kaercher (2005, p. 61) anunciam que “é equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las”.

Nessa passagem, a autora vai mostrar que, apesar do caráter assistencialista presente até os dias atuais, na Educação Infantil não há como cuidar de crianças sem que se esteja presente o ato educativo, mesmo que este seja “sem querer”, sem alguma técnica ou metodologia, há ali um processo de educação.

Outro marcador histórico para a Educação Infantil no país é o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2001 e renovado em 2014. O documento estabelece metas para os próximos 10 anos, como o de que a Educação Infantil alcance 50% das crianças de 0 a 3 anos e universalizar, até 2016, o atendimento das crianças de quatro e cinco anos idade, porém quando analisamos dados do PNE (2014-2024), observamos que essas metas ainda permanecem como um desafio para os governos federal, distrital, estadual e municipal.

Assim, após essa sucinta trajetória da educação de crianças pequenas e da breve apresentação dos marcos legais vigentes no Brasil para a primeira etapa da Educação Básica, passo agora para uma discussão sobre o currículo e suas interfaces com a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Trabalho.

Abro um pequeno parágrafo para explicar que neste texto utilizarei os termos criança e educando como sinônimos, mesmo entendendo que na literatura existem compreensões diferentes, em relação a cada uma deles.

3.2 CURRÍCULO: UM ESPAÇO DE PODER

Em todo o meu percurso na Faculdade de Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia, o currículo na Educação Infantil foi debatido em diferentes componentes curriculares, e fora deles, em atividades extracurriculares. Mesmo sem haver um aprofundamento no tema, a educação de crianças sempre surgiu como tema relevante e inquietador, seja pelas diferentes visões de criança, seja pelas distintas funções das instituições de Educação Básica.

Já presenciei debates nos corredores da FACED entre amigos, em que o termo currículo foi substituído por proposta pedagógica, quando em referência era a Educação Infantil. Acredito no termo Proposta Pedagógica e Curricular (PPC), tendo como base as DCNEI (2009), pois penso que são coisas diferentes, porém indissociáveis, já que um depende do outro para um bom desenvolvimento da criança.

Segundo Oliveira (2010), a proposta pedagógica (PP) é o plano orientador das escolas. Ele é um instrumento político com intenções e subjetividades nas metas definidas para o desenvolvimento das crianças. É por meio da PP que a instituição exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica, em diálogo com a comunidade escolar e com a sociedade. A proposta pedagógica deve ser bem organizada, para que a escola possa construir seu currículo, organizar os espaços, os tempos, as metodologias e os conhecimentos, confirmando o que disse acima, a dimensão pedagógica é indissociável da dimensão curricular.

Voltando para a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), outra característica significativa trazida pela mesma são os artigos três e 15, que, dentre outras temáticas, abordam

a autonomia das instituições de ensino na definição de suas concepções e métodos pedagógicos, com a prerrogativa de que estes garantam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças.

Sobre o currículo das instituições de ensino, a LDBEN mostra que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p.16)

O que resultou posteriormente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), voltado, como o próprio nome já indica, para a Educação Infantil. Este documento serviu de base para a organização de práticas educativas e conteúdos com as crianças, uma espécie de base comum. Apesar de ter gerado um passo importante na construção e organização dos currículos escolares, o referido documento não atuou de forma participativa com as escolas na escolha desses conteúdos, o que provocou uma série de críticas feitas pelos profissionais da educação.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), “documento de caráter mandatário que orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação”.

Este documento aponta princípios que dedicam-se a orientar o trabalho nas instituições de Educação Infantil. São eles:

Éticos – que contribuem para valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Estéticos – que abrangem a garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Político – sobre a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (OLIVEIRA, 2010, p.7)

Tais princípios devem constar na Proposta Pedagógica e Curricular da escola, já que este documento é o plano orientador de toda ação da instituição, como já exposto acima, e apresenta princípios sobre como a criança pode cuidar-se e ser

cuidada, criar, organizar pensamentos, brincar e ter iniciativa, dentre outros, a fim de garantir seu pleno desenvolvimento.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), que contou com a presença de especialistas para debater a Educação Básica, foi discutida a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Essa incumbência foi dada à União para organizar este documento. Assim sendo, o MEC se responsabilizou por tal desafio e iniciou alguns debates com várias representações de classes ligadas à educação, bem como a sociedade, que, de acordo com o MEC, participou do debate por meio de audiências públicas, seminários e consultas públicas.

Após esse movimento tenso e com diferentes interesses político-econômicos em disputa, foi promulgada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Hoje, o documento tem o papel de “[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). Por se tratar de um documento que traz orientações, a meu ver, ele é de grande importância para uma Educação Básica, apesar de entender que a BNCC sozinha não vai resolver todos os problemas da educação no Brasil.

Mesmo a BNCC tendo sido promulgada pelo governo com a finalidade de estabelecer aprendizagens básicas para todas as crianças, desde a EI até o Ensino Médio, ela não se constitui como o currículo da escola. Já que o currículo escolar abrange também as:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1)

A BNCC precisa ser compreendida no contexto das atuais DCNEI e do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que a acompanha, pois o currículo deve propiciar experiências que promovam o trabalho em grupo e individual, o envolvimento com o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta, a garantia dos direitos e deveres, a mediação de conflitos, a autonomia, a confiança, o acesso a diferentes linguagens,

dentre outros saberes e outras orientações que devem ser asseguradas na organização e vivência dos currículos no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Outra indicação trazida pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 trata da organização curricular da Educação Infantil, definindo que esta pode se estruturar em eixos, módulos ou centros de experiências. Que o planejamento pode ser semanal, mensal, semestral ou mesmo por projetos, possibilitando, segundo o Parecer, a fuga de rotinas mecânicas existentes na Educação Infantil.

Logo, o Parecer supracitado deixa evidente que o trabalho com os Projetos de Trabalho nas escolas de Educação Infantil pode ser uma abordagem didático-pedagógica adequada para a ressignificação das rotinas e práticas com as crianças.

Diante do exposto, entendo que o currículo não é estático e nem neutro, ele está sempre em construção por meio das ações e relações dos diferentes sujeitos que estão na escola. Finalizo este tópico e passo para o próximo, onde mergulho na abordagem dos Projetos de Trabalho à luz da Pedagogia de Projetos.

3.3 SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS E OS PROJETOS E TRABALHO

Neste tópico, faço reflexões sobre a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Trabalho, apresentando elementos de sua trajetória histórica, características, principais autores que tratam sobre o assunto e evidenciando concepções que versam sobre a compreensão da Pedagogia de Projetos como uma abordagem teórico-metodológica. Para tanto, recorri dos estudos Dewey (1978), Hernandez (1998), Barbosa e Horn (2008), dentre outros, e a leis e orientações vigente no campo da Educação Infantil, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2010), o Parecer 20 (2009), a BNCC (BRASIL, 2017).

Antes, gostaria de fazer a distinção dos termos “Pedagogia de Projetos” e “Projetos de Trabalhos”. Nos meus estudos, os dois termos estão presentes nas referências estudadas e citadas acima. Hernandez (1998) adota mais o termo “Projetos de Trabalho”, já Barbosa e Horn (2008) utilizam as expressões “Pedagogia de Projetos” e “Projetos de trabalho”. Nas minhas leituras, o que entendi na utilização desses termos, é que quando se fala em Pedagogia de Projeto, faz-se

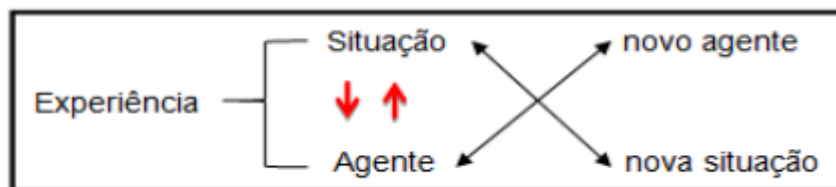
referência a uma concepção de ensino, já o Projeto de Trabalho a uma metodologia de ensino. Como acredito que o trabalho com projetos é uma abordagem teórico-metodológico, utilizarei os dois termos, dando o seu devido sentido na construção do texto.

3.3.1 Antecedentes históricos

A Pedagogia de Projetos, na concepção baseada nos estudos de John Dewey e de seu seguidor, William Heard Kilpatrick, pressupõe uma pedagogia ativa, em que o educando é o sujeito do seu respectivo aprendizado e as experiências de vida são reconhecidas como importantes nos processos educativos (LEITE, 1996).

Para representar a visão defendida por Dewey (1978), apresento um quadro do livro “Vida e Educação”, que acredito ser pertinente para entender um dos pontos mais defendidos pelo autor em várias de suas obras.

Figura 1 – Processo da experiência



Fonte: DEWEY (1978).

Na figura acima pode ser visto que a experiência envolve dois fatores, “Situação/Agente”, e que estes se influenciam mutuamente, gerando fatores diferentes após este processo. Nesta perspectiva, o autor põe diretamente a experiência como característica fundamental para transformação (DEWEY, 1978).

Um dos objetivos da escola é formar sujeitos autônomos e participativos, mas para isso é necessário que eles experienciem um currículo que lhes permita a construção da autonomia e a participação efetiva nas ações e atividades propostas no cotidiano da escola.

No Brasil, o trabalho por projetos ficou conhecido com o movimento da “Escola Nova”, “que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental” (BARBOSA; HORN, 2008, p.16), e

tinha como representantes, no país, alguns educadores da época, como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, dentre outros.

O movimento Escolanovista surgiu como oposição aos métodos da escola tradicional, baseados em conteúdos fragmentados e dissociados da realidade do educando, bem como as concepções de aprendizagem, ensino e criança (HERNÁNDEZ 1998). Para o autor (1998, p.25), “[...] durante muito tempo, acreditava-se que, para aprender fosse indispensável fazê-lo por intermédio de uma estratégia de repetição do aluno e do professor [...]”, confirmando a disparidade entre os dois movimentos.

Alguns dos representantes deste movimento mundo afora foram: Ovide Decroly (1871-1932) com os centros de interesses; Maria Montessori (1870-1952) com os fundamentos biológicos e a centralidade nos educandos e John Dewey (1859-1952) com a Pedagogia de Projetos.

Segundo Aguayo (1935 *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p.17), a primeira vez que o termo “projeto” é utilizado no âmbito educacional foi nos Estados Unidos no ano de 1908, pelo filósofo americano Dewey, que considerava que “[...] o conhecimento só é obtido através da ação e da experiência [...]”. Dewey também defendia que somente pelo caminho da pesquisa a criança entenderia o mundo (BARBOSA; HORN 2008, p.17). E que:

Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando.” (BARBOSA; HORN 2008, p.18)

Neste contexto, o autor deixa evidente a relação dos interesses das crianças e do seu papel fundamental, nos processos para realização dos projetos, deixando de lado o monopólio do professor tradicional que define e decide, individualmente, o conteúdo e as tarefas a serem estudadas, trazendo a criança para se tornar parceiro neste processo de significação.

Assim, os projetos extrapolam os limites da sala de aula e favorecem a transversalidade e a interdisciplinaridade como abordagem de ensino e pesquisa (SILVA, 2011). Assim, posso considerar que a prática de projetar é um espaço aberto e livre, que pode transformar a característica curiosa das crianças em pesquisa.

Voltando ao contexto brasileiro, enfrentou-se, como explicitados por Barbosa e Horn (2008), assim como no resto do mundo onde tentaram a implementação dos Projetos de Trabalho, dois grandes entraves. O primeiro deles foi a extensa lista de conteúdos “obrigatórios” da escola tradicional e suas concepções conteudistas, e o segundo era a carência de se estabelecer um prazo para o ensino dos mesmos. Em nota de pé de página, as autoras destacam que: “É impressionante como a centralidade em um currículo fixo e normatizado e a ausência do tempo para realizar os projetos ainda são argumentos utilizados até hoje para rejeitar a viabilidade de um ensino com base em projetos” (BARBOSA; HORN, 2008, p.19).

Também no livro *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* de Hernandez (1998), o autor vai trazer que alguns desses entraves partem dos próprios professores. Entretanto, não acredito que se deva culpabilizar apenas o professor, já que ele é fruto de uma política de educação cheia de falhas, onde a formação continuada é precária ou muitas vezes inexistente, bem como as condições de trabalho nem sempre favorecem a sua liberdade e a sua autonomia docente, tendo que se adequar a padrões estabelecidos por escolas, pais e sociedade, que cobram, desde cedo, resultados em relação à escolarização das crianças.

Em contrapartida, Barbosa e Horn (2008, p19) salientam que:

Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional.

No final desta citação, as autoras trazem, o que para mim é essencial, a necessidade dos profissionais da educação, e quando me refiro a profissionais da educação incluo todos os trabalhadores da educação e não somente o professor, assumirem, junto com a sociedade, uma nova postura para que consigam galgar este processo de transformação real da educação, tão desejado por todos.

Apresento aqui outro princípio defendido por Dewey (*apud* HERNANDEZ 1998, p.25), que também colabora com o processo de transformação citado por mim acima: “[...] se não se compreende o que se aprende, não há uma “boa” aprendizagem.” Dewey realça a compreensão como processo fundamental no

processo de construção da aprendizagem, não basta apenas trabalhar com projetos, sem que a concepção de educação, de criança e de currículo, por exemplo, sejam ressignificadas.

A partir desse princípio defendido por Dewey, visualizo os Projetos de Trabalho como uma abordagem teórico-metodológica que agrega algumas características, como: identidades, experiências, pesquisa, sujeitos ativos, professores e crianças parceiros, trabalho coletivo desenvolvido em contextos culturais e sociais, nos quais o grupo está inserido. A adoção dessa abordagem teórico-metodológica no cotidiano das escolas de Educação Infantil permite ir muito além dos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem mencionados na BNCC. Porém, segundo Hernández (1998, p.75), “para que isso aconteça, os Projetos de Trabalho devem deixar de ser considerados como um método”, pois, como tal, pressupõe um conjunto de regras e formas de como fazer as coisas, aproximando-se muito mais de uma receita alimentícia. Nos Projetos de Trabalho a aprendizagem acontece por um trajeto que não é linear, com abertura e flexibilidade para modificar as metas propostas na medida em que vão surgindo novos desafios.

Sendo assim, Hernández defende que a Pedagogia de Projetos é uma concepção de ensino, um modo distinto de organização escolar, que possibilita aos educandos a compreensão dos conhecimentos de dentro e fora da escola, a fim de oportunizar a construção de uma identidade singular.

Já Leite (1996) identifica os projetos não como um método/técnica, mas sim como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar. O que requer uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, na conduta do professor, talvez por isso, muitos professores temem esta estrutura.

No entendimento das autoras, Barbosa e Horn (2008), os Projetos de Trabalho abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Nas perspectivas trazidas por esses quatro autores sobre os Projetos de Trabalho, o que fica explícito, em todos eles, é o papel da aprendizagem significativa para o educando, processo em que os aprendizados se relacionam de maneira

primaz com a realidade e interesses do aprendiz. Outro ponto comum pelos autores é a transformação de toda a estrutura escolar, e principalmente de seu currículo, para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

Portanto, trabalhar com projetos não quer dizer que a concepção dos Projetos de Trabalho esteja sendo contemplada. Levando em consideração de que cada projeto é único e segue a construção de seu contexto, Hernández (1998) apresenta duas listas de itens. Para melhor visualização dos mesmos, organizei dois quadros, um mostra que “nem tudo que parece ser, é um projeto”, e o outro evidencia o que “**poderia ser** um projeto de trabalho”.

Quadro 2 - Nem tudo que parece ser é projeto

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 um fio condutor.
4. Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).
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.

Fonte: Elaboração do pesquisador inspirado em Hernandez (1998)

Hernandez (1998) ouviu de alguns docentes que participaram de suas pesquisas, que eles não sabiam o que é o projeto, entretanto, eles tinham a certeza do que não se caracterizava como um projeto, e diante disso ele criou esta listagem, no que pode-se observar que vários dos pontos, destacados pelos docentes, podem ser relacionados com uma concepção de educação mais tradicional, em que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor.

Já no quadro abaixo fica evidente algumas características básicas de um Projeto de Trabalho: reconhecer o professor como aprendiz; ter o questionamento

como base do processo pedagógico; e, para mim o mais importante de todos, reconhecer que a relação da criança com a aprendizagem passa pela experiência.

Quadro 3 - O que pode ser um Projeto de Trabalho

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 ideia 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 instituição também é uma forma de aprendizagem.

Fonte: Elaboração do pesquisador inspirado em Hernandez (1998)

Atentei-me, porém, a explicitar o termo “poderia ser” do segundo quadro, assim como o autor faz no livro “*Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* (1998)”. Hernández deixa explícito que os Projetos de Trabalho não são e nem pretendem ser uma fórmula impecável. É passivo de adaptações em cada contexto e oportuniza aos educandos se tornarem peça fundamental em seu processo de aprendizado, provocando-os a opinar, decidir, pesquisar, debater, os desenvolvendo como sujeitos e cidadãos plurais. Significa repensar a escola, seus espaços, seus tempos e as suas formas de lidar com os conteúdos e com as informações no mundo globalizado.

Para se configurar como um Projeto de Trabalho, criei este caminho a seguir, contendo 4 etapas, fruto de uma compilação feita com base nas referências

estudadas, em especial, as obras de Fernando Hernández (1998) e das autoras Maria da Graça Horn e Maria Carmen Barbosa (2008). São pontos fundamentais para o desenvolvimento de Projetos de Trabalho:

- a) Problematização:** é o início do projeto, o momento gerador, quando dá-se a grande questão que será trabalhada pelo grupo. Onde esta deve ser de interesse do grupo, podendo emergir espontaneamente por um acontecimento significativo na escola ou fora dela, ou até mesmo pela estimulação do professor. Problematizando as seguintes perguntas: o que já sabemos sobre o assunto? O que queremos saber? Como saberemos? E por quê?

A característica principal de um projeto é a resolução de problemas ligados ao tema e não somente o tema em específico. E mesmo que tenha sido um tema de sugestão do professor, é importante que ele faça com que as crianças despertem interesse pelo mesmo, já que é imprescindível que o grupo tome o “problema” para si, tornando o processo mais prazeroso.

- b) Desenvolvimento:** é o momento dos educandos, junto com o professor, criar estratégias para buscar elucidar as questões levantadas na problematização. Para isso, é necessário a criação de propostas de trabalho como a saída do ambiente escolar, se for necessário, a organização em grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento adquirido através de vivências, leituras, entrevistas, trocas de informações, debates, e, até mesmo, convites a especialistas no assunto. As crianças devem ser expostas a situações que as levem a questionar pontos de vista, a criar conflitos, pois serão esses conflitos que permitirão refletir, repensar e criar novas estratégias para aprender.

- c) Reflexão:** esta fase busca estimular que as ideias levantadas até o momento circulem. E mostra que a participação ativa, no espaço escolar ou na comunidade, dá ao educando a oportunidade de se colocar como sujeito atuante e transformador do seu espaço, por meio da execução dos conhecimentos obtidos no andamento do projeto na sua vida cotidiana.

d) Conclusão/avaliação: é a finalização do projeto, porém, esta etapa não se inicia somente no final do projeto, ela é preparada desde o planejamento e prossegue ao longo do desenvolvimento, já que a todo o momento do projeto se realiza previsões, se organiza e recapitula as informações coletadas. Neste momento, analisam-se os conhecimentos alcançados, os procedimentos que foram utilizados e a prática docente. Sobretudo, avalia se os problemas levantados, na primeira etapa, foram resolvidos. Neste momento, podem acontecer, a depender do projeto, exposições dos materiais coletados, dramatização, confecção e mostra de painéis. Essa socialização pode ser feita no decorrer do projeto e não apenas no final. A partir de discussões com a turma, constata-se a necessidade de se ir adiante a partir do levantamento de novos problemas, gerando assim, novos temas e novos projetos.

Na Pedagogia de Projetos, o papel do educando é de aprendiz na construção de seu saber, e esse sujeito, que nunca está solitário, age em contínua interação com os meios ao seu redor.

Para tanto, segundo Paulo Freire (1996, p. 72), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. O papel docente, em suas ações, é o de mediar, estimular e observar, criando situações de aprendizagem significativa, assim sendo, o professor se torna peça fundamental, para o sucesso do aprendizado dos educandos e, conseqüentemente, dos Projetos de Trabalho.

De tal forma, sabendo que o papel docente é ponto importante para o êxito dos Projetos de Trabalho, Leite (1996, p. 12) traz que:

[...] as questões são mais bem pesquisadas quando parte das dúvidas e da curiosidade do aluno; a motivação é fator propulsor para essa indagação de querer saber mais, porque ela é intrínseca, e própria do indivíduo [...].

Conseqüentemente, é necessário que o professor dê visibilidade ao Projeto, a fim de que ele se torne importante para todo grupo e não apenas de uma minoria.

Após discorrer sobre a Educação Infantil, contextualizando seu processo histórico, trazendo os documentos legais vigentes para a educação brasileira, bem como algumas características sobre o currículo e seu papel e apresentando os

Projetos de Trabalho em seus amplos aspectos históricos, legais e suas características, abordarei no próximo capítulo, os Projetos de Trabalho no contexto da abordagem reggiana de Educação Infantil, do italiano Loris Malaguzzi.

4 OS PROJETOS DE TRABALHO NA ABORDAGEM MALAGUZZIANA

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar [...]

Loris Malaguzzi (2016, p.5) ²

Fazer a relação da Pedagogia de Projetos e a abordagem Malaguzziana, nunca foi minha intenção quando iniciei esta pesquisa, porém, resolvi criar este capítulo após verificar em minhas observações e entrevistas na escola Gira Girou, a grande influência que a abordagem Reggio Emilia tem sobre os Projetos de Trabalho na instituição.

Sendo assim, para melhor entendimento, este capítulo foi subdividido em dois tópicos. No primeiro apresentei uma breve história de Reggio Emilia - cidade localizada ao norte da Itália -, que, sob influência do educador Loris Malaguzzi, criou uma abordagem educacional que está presente hoje em escolas de muitos países; e o segundo dediquei às relações entre a abordagem Malaguzziana e os Projetos de trabalho.

4.1 CONHECENDO REGGIO EMILIA E AS IDEIAS DE LORIS MALAGUZZI

A cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália, hoje com 170 mil habitantes, passou por grande devastação na II Guerra Mundial. Após o ocorrido, seus moradores regressaram para suas casas e, vendo a cidade em destroços, decidiram que a melhor forma de reconstruí-la seria pelo caminho da educação, e iniciaram então a construção da escola 25 Aprile (25 de abril), que contou com os escombros da guerra para erguê-la (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

² Fragmento do poema "Ao contrário, as cem existem". De Loris Malaguzzi, publicado em: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O educador e sistematizador desta experiência foi Loris Malaguzzi (1920-1994), na época, um jovem que nasceu em Correggio, na Itália, graduado em Pedagogia pela Universidade de Urbino e professor em escolas primárias. Malaguzzi fez parte deste grupo que fundou a escola 25 de abril no vilarejo de Villa Cella. Mais tarde, o mesmo relata essa experiência de construção:

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvei que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.59)

Este primeiro processo de construção que Malaguzzi narra se estendeu por oito meses, e após esse período outras escolas também construídas pela população foram erguidas em outros bairros. Assim, nascia o que depois viria a se tornar uma abordagem de sucesso mundial, premiada e que tem a criança como seu principal ator.

Para Malaguzzi, a criança é dotada de cem linguagens, que vão se perdendo ao longo do seu crescimento com abordagens educativas que não reconhecem e valorizam as suas potências. Com objetivo de propor experiências para que essas linguagens permanecessem com ela em seu desenvolvimento, o educador tinha o seguinte lema: “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”, evidenciando a criança como grande centro do processo educativo.

Na sistematização da abordagem, Loris Malaguzzi contou com influências das teorias de Vygotsky (1896-1934), que enfatizam o papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual; de Piaget (1896 a 1980), com as fases do desenvolvimento da criança; Dewey (1859 - 1952), com os Projetos de Trabalho; e de Montessori (1870 - 1952), que incentiva o desenvolvimento do potencial criativo desde a primeira infância. Assim sendo, a Pedagogia Malaguzziana se caracteriza de maneira ampla, bebendo de diferentes fontes, porém tem a criança como foco principal em todas elas.

Entender esta abordagem requer uma nova forma de pensar a educação, já que ela quebra com práticas oriundas do sistema tradicional de ensino, que tem o

professor como o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, como aquele que é o detentor do poder e, por muitas vezes, “adestrador”. Para Malaguzzi, a figura do professor é de um profissional que aprende a escutar as crianças, através da observação, da sensibilidade e da atenção às diferentes linguagens, em vez do docente falante (BARBOSA; HORN, 2008). Desta maneira, essa abordagem reconhece o professor como parceiro e orientador no processo de desenvolvimento da criança.

Outra característica desta abordagem é a concepção da escola, que tem a comunidade e a cidade, a qual pertence, como grandes parceiras, transformando-a, em sentido figurado, em uma escola sem muros, capaz de conectar a família, o poder público, os grupos culturais e a sociedade civil organizada para a educação das crianças.

Para aumentar a possibilidade da manutenção das cem linguagens nas crianças, as escolas contam com o atelier, um espaço dedicado à arte e à estética. Nesses espaços, as crianças encontram artefatos e ferramentas que as convidam a criar de maneira prazerosa e, ainda, a descobrir possibilidades de linguagens diferentes em cada experiência.

Nas escolas de Educação Infantil, inspiradas na abordagem Malaguzziana, em Reggio Emilia, a formação dos professores é constante e é realizada considerando as próprias experiências das crianças e dos docentes, pois nessa abordagem entende-se que é possível se aprender com a criança por meio das interações e cria-se condições favoráveis para construção da cultura da infância.

O sucesso da abordagem surgida em Reggio Emilia é tão grande que foi criado a Reggio Children, uma organização com fins lucrativos, que é responsável por produzir literatura sobre as experiências realizadas, bem como coordenar grupos de estudos, com pessoas de todo o mundo, que, periodicamente, visitam a cidade para se aprofundar nesta abordagem.

Após este breve mergulho no universo da teoria Malaguzziana, percebo que esta carrega consigo a busca pelo desenvolvimento das crianças em suas múltiplas capacidades, o que Loris Malaguzzi vai denominar como as cem linguagens da criança. No próximo tópico abordarei como esta abordagem tem relação com a Pedagogia de Projetos.

4.2 ANOTAÇÕES SOBRE OS PROJETOS DE TRABALHO NA ABORDAGEM MALAGUZZIANA

Como visto no subtópico anterior, Loris Malaguzzi se inspirou, como uma de suas referências, nas ideias do educador John Dewey na construção de sua concepção de educação, logo, é possível encontrar em sua pedagogia marcas e características dos Projetos de Trabalho presentes na teoria de Dewey.

De acordo com Hoyuelos (2001), a concepção de educação em Reggio, carrega duas constantes: projetar e ter confiança no futuro. Para Barbier (1993, p. 52), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. A abordagem Malaguzziana se caracteriza como aquela que escuta as crianças, já que são elas os atores principais do processo educativo, onde as experiências realizadas são fruto da vontade dos educandos em seu processo inato de curiosidade.

A abordagem criada por Malaguzzi é uma das fontes de inspiração da escola Gira Girou, que compartilha da Pedagogia de Projetos, principalmente, quando faz seleção dos temas trabalhados a partir da escuta das narrativas e experiências das crianças, sem muita interferência do professor. Todo projeto é iniciado a partir da curiosidade do grupo ou de uma criança, que se desdobra em ações investigativas a partir da orientação, mediação e observação realizada pelo docente.

É importante frisar que tanto na abordagem Reggio Emilia como nos Projetos de Trabalho, o professor é um pesquisador, bem como as crianças, e ele atua de maneira a fomentar este processo, possibilitando uma expansão de possibilidades pedagógicas e técnicas para as experiências do grupo.

Na metodologia da abordagem Malaguzziana, dá-se preferência aos trabalhos em pequenos grupos. Loris, em sua sistematização da Pedagogia Reggimiliana, traçou algumas características sobre o tamanho dos grupos de trabalho. Para o educador, um grupo de duas crianças teria uma dinâmica totalmente diferente de um grupo de quatro, cinco ou 10 educandos. Para ele, os pequenos grupos propiciam

uma melhor aprendizagem e intercâmbio dos saberes e experiências (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Outro ponto partilhado pelas duas abordagens é a necessidade do registro como uma das formas de avaliação e a divulgação das experiências vividas. Sobre isso o Parecer CNE/CEB n° 20/2009 reforça que:

[...] a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Esses registros devem acompanhar a criança na Educação Infantil e em sua passagem para o Ensino Fundamental, a fim de promover uma continuidade no processo educativo experienciado pela criança, sem que haja uma quebra de aprendizagem que favoreça processos negativos no desenvolvimento delas.

Outro ponto análogo nas duas teorias é a escuta dos desejos e experiências vividas pelo grupo ao longo do trabalho, que vai tornar esta documentação relevante. No trecho seguinte, Rinaldi (2017, p. 185) trata sobre como isso deve ocorrer:

Torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto tão aprendendo; isto é, estão construindo conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais. Tudo isso permite ler e interpretar, visitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança.

Assim, Rinaldi evidencia a importância para uma escuta sensível e atenta, para conseguir compreender as diversas linguagens das crianças, que muitas vezes não serão explícitas, principalmente quando os educandos ainda não possuem a fala estabelecida em seu processo de desenvolvimento.

Contando com todas essas similaridades, acredito que a principal característica presente em ambas abordagens é o papel da família no processo educativo. Sobre isso, Barbosa e Horn (2008, p.90) dizem que:

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos das crianças, é importante que a instituição os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes.

A família não é só quem confia em deixar suas crianças nas escolas, ela é um ator muito presente em todo o processo educativo. Nessas abordagens, é comum ouvir dos pais que, quando matriculam seus filhos na escola, também estão se matriculando, uma vez que, conforme suas possibilidades, passam a estar intrinsecamente ligados à escola e às experiências nela realizadas.

Gostaria de salientar que a abordagem Reggio Emilia é extremamente rica do ponto de vista educacional, e que há grandes obras literárias produzidas ao redor do mundo. Sei que a temática não se esgota com este capítulo, entretanto, como disse no início, decidi construí-lo a partir de observações que fiz na escola Gira Girou e nas entrevistas que realizei. Desta forma, acredito que esta contextualização enriquece as discussões sobre os Projetos de Trabalho com essa incursão na abordagem Malaguzziana.

No próximo capítulo, farei as análises sobre os Projetos de Trabalho observados na escola Gira Girou, evidenciando reflexões sobre como são construídos, seus principais atores, a participação das famílias, a avaliação e as atividades experienciadas pelas crianças no cotidiano da escola.

5 OS PROJETOS DE TRABALHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA GIRA GIROU

Como descrito no capítulo “*Caminhos, percursos e trajetos da pesquisa*”, esta monografia tem como característica a pesquisa de campo, a qual foi realizada na escola Gira Girou sobre como profissionais da educação e família compreendem a Pedagogia de Projetos e experienciam os Projetos de Trabalho.

Neste capítulo abordei sobre o processo de observação na escola, bem como fiz análises sobre o conteúdo das entrevistas realizadas. Para tanto, convidei autores que falam sobre a educação e, principalmente, aqueles que tratam da Pedagogia de Projetos para me auxiliarem na compreensão do problema da pesquisa e nas reflexões, com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

5.1 PROJETOS DE TRABALHO: O QUE DIZEM OS DOCENTES, A COORDENADORA PEDAGÓGICA E A FAMÍLIA

A escola Gira Girou tem como fontes de inspiração inúmeras abordagens teórico-metodológicas, incluindo a Pedagogia de Projetos, de John Dewey. Sobre esta temática, a coordenadora pedagógica Lucimara L. diz: “[...] O que mais significa para mim os Projetos de Trabalho é trazer as marcas da criança. Elas são dotadas de potencialidades, mas nós, enquanto escola, devemos trazer algo que na vida cotidiana dela faça sentido [...]”.

Esta concepção trazida por Lucimara é compartilhada com o que Hernández (1998, p.26) apresenta de que “A finalidade da educação escolar não é preparar para o futuro, mas sim, vincular o processo de aprendizagem e a experiência da escola com a vida”.

A professora do Ciclo 2, Camila P., vai além e diz que:

[...] Os Projetos de trabalho abrem um caminho voltado a construção da autonomia da criança. Porque eu acho que quando a gente trabalha naqueles formatos mais engessados das escolas tradicionais, o espaço da criança é reduzido, não existe espaço para que a sua potência seja reverberada [...].

Essas duas falas e a citação de Hernández (1998), estão de acordo com uma das principais concepções trazidas por Dewey em seus estudos, de que a aprendizagem para a criança deve ser um processo, desenvolvido a partir de seus questionamentos, aliando a vida escolar com o seu próprio cotidiano. A professora do Ciclo1 narra que:

O cotidiano ele é construído e preparado para e pelas crianças. Eu digo para algumas pessoas que quando eu venho trabalhar eu vou trabalhar com o que é incerto, porque a minha tarde vai fluir de acordo com a maneira que as crianças vão chegar. Então, fazemos um processo de acolhimento, coloco alguns objetos que as crianças possam interagir (tecidos, bolas e etc), algo voltado para nossa temática pesquisada, e essa exploração vai se desdobrando durante a tarde e vai fluindo diante das interações das crianças.

Esse exemplo da professora Camila A. explicita o quão podem ser diferentes as experiências e práticas em todos os ciclos da Educação Infantil. Por se tratar do Ciclo1, com crianças de 1 aos 3 anos, a prática da professora mencionada precisa ser desenvolvida considerando que nem todas as crianças do grupo tem a linguagem oral estabelecida, portanto, o professor deve trazer para o dia a dia diferentes linguagens.

As autoras Barbosa e Horn (2008, p. 71) afirmam que:

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores.

Assim, é possível dizer que a Pedagogia de Projetos é uma abordagem teórico-metodológica importante para o trabalho com as crianças e com os distintos grupos da Educação Infantil, bem como para a construção de aprendizagens significativas. Estudos de autores como Piaget, Wallon e Vygotsky trazem que, desde que nascemos, estamos em processo de aprendizagem. Na faixa etária de zero a três anos de idade - que corresponde à primeira infância – o instinto, auxiliado com os estímulos, gera percepções nas crianças, levando-as a descobertas que consolidam e ampliam o seu desenvolvimento. (BARBOSA E HORN 2008).

Como narrado no capítulo anterior, “*Os Projetos de Trabalho na abordagem Malaguzziana*”, nas observações realizadas na escola Gira Girou, identifiquei que outras abordagens teórico-metodológicas estão presentes na prática das docentes

entrevistadas, principalmente a abordagem Malaguzziana. Camila A. disse o seguinte:

A Gira é uma escola que trabalha pela infância, além da inspiração “Reggioemiliana”, que coloca a criança como centro desse processo de aprendizagem, ela também vivencia outros teóricos que também falem da infância desse lugar do protagonismo e do processo. Emilia Ferrero, no seu processo de alfabetização, que ela traz lindamente. Renata Meireles, do território do brincar. A própria Lydia *Hortelío*, Paulo *Fochi* que é um dos escritores da BNCC e faz uma referência intensa nesse caminhar [...].

Desta maneira, pode ser visto que a escola tem um referencial amplo, entretanto, de acordo com os meus estudos ao longo do curso de Pedagogia, percebo que essas diferentes teorias dialogam entre si. Camila P. vai exemplificar ainda que:

[...] Loris, é alguém que fica muito forte na escola, quando a escola traz os professores de aula extra já os denominando com “Cem Linguagens”, desconheço em Salvador outra escola que traga como ampliação de repertório uma das linguagens, a cultura nordestina que é uma das nossas Cem Linguagens, [...] Reggio Emilia com a Pedagogia da Escuta que é uma grande inspiração. Esse ano também a gente estudou bastante Pikler, um educador que foi um grande inspirador dos nossos fazeres [...].

Segundo Hernández e Ventura (1998), essa globalização de referenciais na educação assume a possibilidade de que os educandos façam relações, enquanto, a interdisciplinaridade dos saberes atua na atitude de organização do professor, que não ficará restrito a somente uma forma de desenvolver seu fazer pedagógico. Desta forma, a visão de globalização que os Projetos de Trabalho adotam versam sobre as possibilidades que a criança tem para a construção de estratégias para aprender e encontrar respostas para o problema se quer compreender.

Essa ideia de globalização das concepções, que a escola realiza, quando se baseia em Loris Malaguzzi, John Dewey, Pikler, Emília Ferreiro, dentre outros, colabora com a premissa que afirma que a aprendizagem não é apenas construída por um acúmulo de métodos e práticas de uma única concepção, mas da reconstrução de algumas delas, diante do estabelecimento de relações (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Camila P. vai ainda além e diz que:

[...] Bom... Eu me inspiro muito na observação dos trabalhos de outras educadoras, aqui dentro da Gira eu troco muito com as

minhas colegas de trabalho, quem já esteve no ciclo2 em outros momentos ou quem já teve um projeto semelhante, em fim, eu gosto de tá sempre em troca, não só com a minha coordenadora [...]. Então, para além de toda a pesquisa que existe em livros e internet eu gosto dessa troca [...].

Entendo que esta configuração, acaba por beneficiar o processo de aprendizagem e experiências das crianças. Já que as põe em contato com diferentes formas de aprendizagens e amplia as possibilidades do professor no seu fazer pedagógico.

Carla B., mãe de um educando da escola, diz que:

[...] eu não conhecia esta metodologia de projetos, até porque, na minha vida escolar eu sempre tive projetos prontos determinados pelos professores. Era legal, só que depois que eu tive a experiência com a Gira Girou eu vi que ela poderia ter sido muito melhor.

Nesta perspectiva, o que ao meu ver é fundamental, para a escola conquistar os pais, é importante para que estes confiem em uma educação que eles não tiveram experiência e não sabem se dará certo. Para que isso aconteça, a escola deve “abrir seus muros” e deixar que as famílias participem de seus processos pedagógicos.

Uma ideia de como essa parceria entre escola e família é forte, Carla B., quando perguntada sobre o que ela considera dos Projetos de Trabalho, para o desenvolvimento do seu filho, a mesma diz que: “Sinto que isso é um incentivo a sua autonomia como protagonista de sua própria aprendizagem. E também acho que essa abordagem fortalece muito o trabalho em equipe, o sentimento de parceria, a construção coletiva dos saberes”.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas “... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança”. (TOGNETTA, 2002 *apud* JARDIM, 2006, p.20)

A atelierista Marcele M. conta como é essa abertura da escola para as famílias:

[...] A escola convida e sempre convidou as famílias a estarem perto do que acontece com as crianças, não é só um depósito de crianças, é de verdade! Tanto que meu filho de 11 anos, só saiu daqui porque não tinha mais turma da idade dele, porém o meu outro de 7 meses está no Berçário, então eu acredito na escola, e acho que é isso que acontece com os outros pais [...].

Esta relação entre escola e família vem sendo muito debatida nos últimos tempos. Como explicitado na citação de Tognetta e na seguinte de Piaget, essa conexão deve existir a partir de uma relação de empatia.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2000, p.50)

Compartilho com a ideia dos autores e reafirmo que, no meu período de observação na Gira Girou, pude notar que a presença da família é constante dentro da escola, nos mais diferentes espaços e colaborações. Quando os autores citados acima trazem palavras como “cooperação” e “recíproca”, noto que apesar das responsabilidades de cada um – família e escola - essa relação estreitada beneficia ambos os lados e principalmente a criança.

No que tange à organização do currículo e como este é experienciado no cotidiano pelas crianças, famílias, docentes e demais funcionários, a coordenadora Lucimara L. narrou:

É um currículo vivo, as famílias estão o tempo inteiro dentro da escola, a gente tem situação que nomeamos como Integração que as famílias participam e escutam os momentos das crianças. Pra você ter uma ideia, a Gira Girou tem um currículo que é voltado para as leis educacionais, BNCC, no entanto a gente tem uma flexibilidade de construir esse currículo. [...] um exemplo é: a escola esta abrindo pro fundamental, então, como é que esse currículo esta sendo construído? Primeiro pela escuta das crianças. A gente vai fomentando esse currículo do que de fato com o que as crianças precisam aprender na expectativa de cada idade, de cada ciclo, mas a gente traz para esse currículo os projetos que são vivos, de acordo com os interesses que as crianças tem.

Nesta narrativa de Lucimara, fica explícito essa responsabilidade que a escola adota em possibilitar que as crianças e famílias possam inferir nas construções dos fazeres da Gira Girou. Esse papel democrático na construção do currículo trazido pela coordenadora, também pode ser visto nas DCNEI:

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da

instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. (BRASIL, 2013, p.86)

Sabendo que o currículo é fonte de poder, de disputas e intencionalidades, a gestão democrática proposto pela DCNEI, na sua construção se faz necessário para que as experiências oportunizadas nas escolas sejam menos desiguais para as crianças e adultos. Sendo assim, a escuta da família que a escola realiza para a elaboração do currículo, está de acordo com o que as DCNEI trazem. Essa característica de ter um currículo vivo, revisitado e mexido sempre, é uma realidade da escola Gira Girou que prima pela gestão democrática e participativa de todos os que a compõe.

5.2 ATORES DA ELABORAÇÃO, EXPERIENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO

Partindo desta característica abordada no final do tópico anterior, sobre a gestão democrática das propostas da escola, acredito que a construção dos Projetos de Trabalho também devam ser construídos em contexto democráticos, não só no tange às decisões, mas, na perspectiva das experiências e na avaliação desses Projetos. Apresentarei agora o que os sujeitos participantes da pesquisa narraram sobre como surgem os Projetos de Trabalho na Gira Girou e como os mesmos são vivenciados na escola:

[...] a gente recebe as crianças no início do ano e, de acordo com o que a gente já sabe que é de experiência vivida de desejo de crianças de cada faixa de idade, a gente cria um ambiente o mais cru possível, no entanto, rico de possibilidades, para que essas crianças criem. Se o ciclo um vive muito as experiências sensoriais, as educadoras do ciclo um no início ofertam um ambiente, um espaço cheio de estímulos para que essa vivência possa acontecer da forma mais rica e ampla possível [...]. Camila P.

Primeiro passamos um período de adaptação que é o início do ano, então, a gente recebe as crianças e todo o ambiente da escola é organizado, pensando em elementos não estruturados para que as crianças possam, a partir desses elementos, elas trazerem narrativas para que a gente consiga escutá-las e transformar dessa narrativa o projeto. No ciclo um, por exemplo, as crianças começaram a observar os pequenos seres que vivem aqui dentro, formigas, abelhas, moscas, os micos que vêm nas árvores, o caminho do cupim. Então, com a escuta, esse olhar muito atento da professora, do estagiário e do auxiliar que está ali tecendo uma rede de apoio, ela construiu o projeto pensando nos diferentes campos de

aprendizagem, mas, que englobassem esse objeto de estudo que são os pequenos seres vivos [...]. Lucimara L.

Percebo nestas falas da professora Camila P. e da coordenadora Lucimara L. que a escola entende a responsabilidade de oferecer subsídios para que as experimentações e as investigações das crianças aconteçam. Segundo Vecchi (*apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 71),

Defendemos a importância de um ambiente físico e pedagógico capaz de construir situações onde as competências inatas (que são muitas) das crianças possam explorar-se, entranhar-se e favoreçam a elaboração de perguntas e teorias.

Porém, a proposta de criação dos projetos a partir, exclusivamente, da escuta e subsídio das crianças, nem sempre aconteceu na Gira Girou. Marcele M., hoje atelierista, já com quase 10 anos de atuação na escola, como estagiária e também professora regente, conta como era:

[...] antes aqui na escola a gente já vinha com um grande projeto pronto, a gente pensava na reunião pedagógica que tinha quando começava o ano, a gente pensava nesse grande projeto, delimitava inclusive o nome, dava a temática e o título do projeto e trazia para as turmas o que a gente ia estudar e aí desenvolvia os sub-projetos em cada turma [...].

De acordo com os meus estudos a respeito do tema, essas práticas de construção de projetos não se caracterizam como Pedagogia de Projetos, visto que Dewey defende o protagonismo do educando na construção dos trabalhos, como principal característica desta pedagogia. E esse protagonismo das crianças no processo de construção dos Projetos na escola é outro ponto que destaco. Carla B., mãe de uma criança da escola, conta que:

Desde que entrei na Gira achei muito interessante a ideia de as crianças desenvolverem pesquisas e elaborarem construções e descobertas a partir desta linha. Acho algo engrandecedor. A Gira tem uma atuação bem marcada no que diz respeito a projetos.

Sobre essa característica das crianças terem o protagonismo, no desenvolvimento dos projetos, a professora do Ciclo dois Camila A. fala como isso aconteceu no seu grupo este ano.

Iniciamos o ano com uma temática maior, que é decidida com a equipe de educadores. Esse ano, por exemplo, foi o "Tear das infâncias". Quando iniciei esse percurso alimentei o espaço de recursos. [...] lembro que o ciclo um perpassa por crianças de 1 a 3 anos de idade, então, em alguns momentos não existe a fala verbal, e aí eu percebo que a escuta é para além das palavras. É observar mesmo essa criança para além dos seus processos [...] O que que

acontece. As crianças vão explorando, a gente explora junto com elas, nesse processo de observação. Porque observar não é só sentar e ficar olhando, é você estar junto com ela, brincando com ela nesse momento e aí as falas e as ações vão dando possíveis caminhos do que a gente possa viver. Assim, esse Projeto é construído, ganha um tema e a gente escreve esse projeto, traçando o que podemos viver como objetivos, quais são os campos de experiência. Todos estão entrelaçados nas verdades, mas, vamos vendo o que de cada um está inserido nesse Projeto. Ele não muda ao longo do ano, eu digo que ele desdobra.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 vai trazer que:

[...] desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Diante de tais narrativas, noto que a construção dos Projetos de Trabalho na escola, perpassa por diversos atores, porém consigo identificar que a criança é o centro de todo o processo. Sobre o envolvimento das crianças nos Projetos de Trabalho, Leite (1996, p.32), diz o seguinte:

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural.

Além dessa experiência vivenciada pelos educandos no processo dos Projetos de Trabalho, também percebo que essa construção perpassa muito pela característica do professor que tem a sensibilidade no escutar, mas principalmente na observação do seu grupo, de como as crianças respondem e interagem com os estímulos que lhe são oferecidos.

Já na turma da professora Camila P. que é de crianças maiores (três a cinco anos), a organização é um pouco diferente:

[...] esse ano o ciclo dois vive, o que conta no faz de contas, mil possibilidades nesse faz de contas. No início do ano eles brincavam muito com uma bruxa, uma bruxa! Uma bruxa! E massinha mágica de bruxa, nariz de bruxa, bruxa fez um feitiço, caldeirão de bruxa. E eu ficava acreditando que o nosso Projeto nesse ano fosse ser nesse sentido. Fosse ser bruxa! Só que ai tinha outra criança que trazia fada, o outro que construía uma espaçonave que via os et's, aí eu

dizia... gente é a bruxa, mas, não é só a bruxa, é algo muito mais amplo. E de fato teve uma criança que me chamou para conversar, e disse: professora, esse ano a gente vai pesquisar bruxa é? E eu falei: não sei, a gente tá observando e escutando o grupo. Por que? Aí ela disse: Porque eu não gosto muito de bruxa, prefiro as fadas, princesas, rainhas... e de fato é o que a gente vive né? Fadas, princesas, rainhas, bruxas, alienígenas, piratas [...].

A reflexão que faço dessa fala é a percepção que algumas crianças já possuem na escola, de que o foco do grupo vai ser o objeto de pesquisa e que se desdobra no Projeto do ano letivo. Essa é uma das possibilidades que o Trabalho com Projetos permite ao grupo. Segundo Barbosa e Horn (2008, p.87),

Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva.

E para que os Projetos possam se desenvolver, outra característica importante é o espaço físico da escola, que deve ser rico de possibilidades para proporcionar a uma ampliação de experiências.

A professora do ciclo 1 Camila A. disse o seguinte:

Aqui na Gira Girou, o espaço físico é um grande educador, percebe-se que as transparências na escola não é por acaso, é pra promover uma interação, uma flexibilidade, uma oportunidade para que as crianças possam se cruzar, se entreter, se conectar, se socializar [...].

No meu período de observação na escola, percebi o quando essas transparências abordadas por Camila A. são importantes. Elas possibilitam uma expansão da “sala de aula”. Lá a criança não fica presa dentro da sala, sem nem ao menos poder ver se está fazendo sol ou chovendo, muito menos o que está acontecendo com as outras crianças.

A escola permite, na medida do possível, uma integração entre as atividades. Por exemplo, se uma criança do ciclo um percebe que no pátio da escola as crianças do ciclo dois estão tomando banho de lama – isso é comum na escola -, ela

pode, a partir das suas possibilidades de autonomia e saúde, ir experienciar aquele momento.

Ainda sobre o espaço físico, de acordo com Frago e Escolano (1995, p. 69), “o espaço escolar não apenas é um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim uma forma silenciosa de ensino”. Por muito tempo, o espaço físico de uma escola, nessa perspectiva de vê-lo como “chave” do processo de aprendizagem, foi praticamente inexistente. Hoje já há uma enorme literatura sobre o tema, e até mesmo as DCNEI abordam essa temática quando fala da

“[...] necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (BRASIL, 2009, p.12)

Após esse período de observação da professora, que culmina com a definição do tema a ser vivenciado pela turma e a proposição das questões de pesquisa, inicia outra fase característica dos Projetos de Trabalho. No capítulo 3 - Contexto histórico e marcos legais da Educação Infantil e os Projetos de Trabalho -, quando fiz a organização dos Projetos de Trabalho de acordo com os principais autores que estudei, este momento é denominado de: desenvolvimento, que é o momento dos educandos, junto com o professor, criarem estratégias para buscar elucidar as questões levantadas.

Sobre esta etapa do desenvolvimento Camila A. contou que:

“[...] depois do recorte temático, a gente precisa alimentar esse recorte temático semanalmente, então, no planejamento eu tenho a oportunidade de produzir experiências que as crianças vivenciem e vá compreendendo que isso faz parte do processo e para que ela vá nos dando outro norte. Eu lembro que no início do percurso esse ano, a gente começou muito na brincadeira do movimento e que uma criança conceitua como gira gira. Pronto! Se estamos falando de gira gira, e brincadeira de roda, o que que eu posso pensar pra ampliar esse repertório? Então, eu preciso me fazer uma professora pesquisadora, então, vou lá e busco referências com essa brincadeira do gira gira. Encontrei um quadro de Candido Portinari chamado A roda, de 1924. E aí eu mostro isso para o grupo e as crianças começam a brincar: e se a gente fizer uma releitura desse quadro o que que vai sair? Então, as próprias garatujas revelam o movimento circular, falo garatuja porque estou em um grupo com faixa etária de 1 a 3 anos. Vendo que isso está bacana o que que eu penso... na semana que vem eu posso ampliar esse movimento motor que foi somente com a mão pode ser vivenciado com o corpo,

então peguei um tecido, pendurei, e as crianças foram oportunizadas a desenhar também com o movimento do corpo. E isso vai se alimentando. Então, assim, a partir do retorno que elas vão me dando eu vou sistematizando novas propostas dentro desse planejamento semanal [...].

Observo que o papel do professor dentro dos Projetos de Trabalho é de muita pesquisa. Após ele ser um bom observador, escutador e conhecer de seu grupo de trabalho, ele assume mais esse papel que é o de pesquisador, a fim de trazer para o grupo proposições e propostas de experiências que aumentem o repertório dos Projetos de Trabalho. Segundo Hernandez e Ventura (1998, p.69),

Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os alunos possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento.

Saliento que quando se trabalha com crianças pequenas, que é o caso da professora do ciclo um Camila A., essa responsabilidade aumenta.

Após o período de escuta e de observações da professora Camila P., ela inicia a construção do projeto da seguinte forma:

[...] Para construção do Projeto, a gente costuma usar como recurso o Projeto Pedagógico da escola, então eu vejo o que meu grupo tem vivido, se ele tem vivido o faz de contas, pego o Projeto Pedagógico do ciclo dois e vou vendo. Dentro disso que estou vivendo com as minhas crianças, o que é indispensável que as minhas crianças do ciclo dois garantam nessa nossa vivencia? E aí eu penso, como é que a matemática pode está entrando nesse nosso faz de contas, como é que natureza pode está entrando no nosso faz de contas, vou vendo item por item e vendo, quais as formas nesse meu faz de conta eu vou contemplando esses aspectos que são indispensáveis para as minhas crianças, para que elas dessa faixa de idade possa está vivendo [...].

A coordenadora pedagógica da Gira Girou Lucimara L. complementa dizendo o seguinte: [...] a gente vai proporcionando algumas situações em subgrupos, e aí naquele pequeno subgrupo, a professora vai escutando as crianças e vai alimentando ali e fomentando a pesquisa [...].

Nesse aspecto, a Pedagogia de Projetos demanda uma escuta extremamente sensível do professor. Ele precisa identificar o que está acontecendo no grupo, quais inquietações estão surgindo como necessidade do grupo. Nesse papel primordial da

professora dentro dos Projetos de Trabalho, Camila P. e Camila A. (respectivamente) trouxeram o seguinte:

[...] eu sinto que meu papel enquanto docente, nesse lugar de ser professora de um ciclo dois, que traz pra gente tantas possibilidades, tantas ideias. Eu acho que é o de escutar, acolher o que tem sido trazido e ir ajudando num caminho de inspiração [...] recebo um grupo com muitos elementos crus, mas são elementos crus que são inspiradores. Então, se meu grupo vive a fantasia, o faz de contas, eu nunca trouxe pro grupo, por exemplo, muita proposta de fantasias prontas, mas, eu trazia pra eles, e os recebia com uma mesa cheia de tecidos e fitas, e eles iam construindo, e eu ia também vivenciando uma infância ainda presente em mim. [...] Então, acho que o lugar do educador é muito nesse lugar de escutar, acolher, fomentar e inspirar. Trazer sempre mais elementos... se as crianças estão vivendo a bruxa, no dia seguinte qual o novo elemento que eu posso trazer dessa bruxa? Pra inquietar ainda mais meu grupo. Inspirar ainda mais Fomentar ainda mais essa investigação? [...].

[...] a todo tempo nessa entrevista eu volto pra Camila criança, porque não existe um professor de Educação Infantil que não se conecte com o que foi no passado. [...] o meu lugar hoje aqui é um lugar que foi me apresentado pelo mundo das crianças, é uma responsabilidade, porque eu trabalho com uma etapa primordial, que é a primeira etapa de vida de uma pessoa, a infância, ela pra mim é atemporal, então a responsabilidade de vivenciar essa minha infância que existe ainda como ciclo dentro de mim, e também cuidar e favorecer experiências que marquem cenas dessa infância das crianças dessa escola.

Nas falas das duas professoras, destaco a característica de um professor de Educação Infantil ter a sua infância ainda preservada dentro de si e estar a todo momento revisitando-a, a fim de construir laços, cada vez mais estreitos, com essa etapa da vida humana, possibilitando ao seu grupo maiores perspectivas.

Outro ponto a ser destacado é a forte característica do professor pesquisador. Aquele que está a todo momento identificando elementos para enriquecer os experiências de seu grupo.

Barbosa e Horn (2008, p.87) disseram o seguinte:

Ser professor, como tantas outras profissões, não é só entrar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento a vida dos alunos na escola [...].

Nessa citação das autoras, percebo também uma relação de vocação pela escolha do seu ofício de trabalho, uma questão que ainda está muito enraizada na educação, principalmente quanto tange à Educação Infantil. Não que essa visão seja

errada, porém acredito que se deve ter cuidado com tais narrativas para não generalizar, e estereotipar esse profissional.

A partir dessas narrativas do papel do professor nos Projetos de Trabalho, passo agora para a análise das narrativas para a pergunta: como o papel/lugar da criança nos Projetos de Trabalho na Gira Girou é abordado? Sobre isso Marcele M., atelierista da escola Gira Girou, contou que: “A criança é o projeto! Ela que desperta para que as coisas aconteçam de verdade, seria muita pretensão nossa achar que tudo vem de nos, adultos”.

Já Lucimara L. disse:

“é o lugar primordial! É na escuta das crianças que tudo surge. A escola agora vai ampliar aqui pro lado, e para se ter ideia de como a gente inclui essas crianças nesse projeto da escola, elas vão ser escutadas pela arquiteta, para idealizar a casa nova. Então, até no espaço físico a gente inclui as crianças como protagonistas, desse ambiente que é delas, não é nosso, elas passam o dia aqui!”.

A professora do ciclo dois Camila P. contribuiu dizendo o seguinte: “[...] é o lugar central. É quando essa criança se percebe enquanto potência de fala, enquanto potência criativa, enquanto potência de ocupação de espaço no mundo”.

Na visão de Carla B., mãe de um educando da escola, a criança tem o papel de:

Linha de frente. Tudo acontece a partir do que os adultos escutam delas, do que vem do desejo delas. Os educadores e as famílias se colocam mais numa mediação desses desejos. Na Gira eu percebo sempre as crianças construindo o que querem saber, investigando, indo atrás, escolhendo caminhos, propondo soluções, descobrindo alternativas. Acho que isso contribui muito para a uma educação que realmente faz sentido, porque é sentida pelas crianças no contexto cotidiano delas o tempo todo.

E, por fim, Camila A. trouxe que:

O lugar das crianças é o lugar central, é o lugar do protagonismo, é o lugar da atuação, é o lugar do desejo. Eu digo que, quando a gente começa uma história o nosso olhar de adulto já acaba direcionando, o que a gente precisa ter é a sensibilidade de dizer, o que que as crianças realmente querem viver? Então a gente permite que essa conexão seja fluida, e que elas vão se mostrando, o que desejam atuar e objetivar nesse processo. Criando seu próprio contexto de investigação.

A partir da visão de cada uma das entrevistadas, noto que todas elas, inclusive Carla, mãe de uma criança da escola, tem a consciência desse lugar primordial, do

protagonismo dado às crianças na abordagem da Pedagogia de Projetos. Em consonância com este contexto, as autoras Barbosa e Horn (2008, p. 87) anunciam que:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Para exemplificar ainda mais essa percepção compartilhada pelos atores da pesquisa e das autoras Barbosa e Horn (2008), trago neste momento, a missão da escola, que consta pintada no muro em frente à secretaria, e diz o seguinte: “Acolher a infância como tempo e espaço primordial para o desenvolvimento do ser, protagonista da sua história, inspirado na arte, pesquisa, experiências e diversidade das relações”.

E, assim, reflito agora sobre em outro ator essencial para os Projetos de Trabalho, a família. Já destaco de antemão que, segundo as autoras Barbosa e Horn (2008, p.90),

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças.

Desta forma, as autoras destacam o papel importante das famílias, mas trazem também o papel da escola para esse diálogo mais próximo, possibilitando que as famílias tenham um canal de abertura para se fazerem presentes também nas experiências vividas nos Projetos de Trabalho.

Camila A. trouxe o seguinte:

A Gira se faz como um espaço de muitos ensinantes – que que isso quer dizer? – que a família, ela tem um lugar garantido aqui também, não no lugar de somente trazer e buscar o filho, mas estar no fazer com essa criança. Ao longo das minhas tardes aqui, eu tenho recebido pais para vivenciar experiências de culinária, ou então experiências com artes, ou mesmo brincar comigo no parque de

areia quando traz essa criança. Aqui é uma escola que permite essa interação e vê como uma parceria, o lugar dessa família que chega aqui para escola.

Carla B. apontou que: “Difícil generalizar, acho que isso varia de cada um, mas em linhas gerais, as famílias são bem participativas. O Ciclo I do ano passado e deste ano está bem entrosado e atuante, junto com as crianças e os educadores.”

Com a fala de Carla dá para notar que não depende só da escola ter esse canal de abertura, mas também das famílias estarem dispostas a se fazerem presentes nas experiências de suas crianças.

Lucimara L. complementou dizendo o seguinte:

O lugar da família é atuar como co-participante. Eu digo que: sem as famílias não tem alimento vivo, por que eles também trazem as narrativas. E é na escuta do que elas observam que faz a gente refletir. Bom, o que é mesmo que esse pai está dizendo, como é que eu posso trazer essa fala dessa família para dentro do universo da escola numa relação mútua de troca e de parceria?

Diante das narrativas das professoras, percebo que este lugar essencial que a família deve possuir dentro da escola e da Pedagogia de Projetos que está sendo realizada na Gira Girou. No meu período de observação, tive a oportunidade de presenciar um momento em que eu, junto com a professora do ciclo dois Camila P. e a estagiária da turma, estávamos arrumando a sala junto com as crianças para o aniversário da Bruxa, personagem principal da pesquisa deles nesse ano, e uma mãe chegou para deixar seu filho, e acabou ficando por lá, participando daquele momento por um bom tempo.

Por fim, concluo salientando que os Projetos de Trabalho na Gira Girou conseguem expressar as principais características destacadas por mim no quadro 3 (O que pode ser um Projeto de Trabalho), e inicio o subtópico a seguir com outro ponto importante nessa abordagem que é a avaliação e como essa é realizada na escola.

5.2.1 Avaliação no contexto dos projetos

Considero que a avaliação é um dos temas de maior discussão nas áreas de ensino, e não posso afirmar que existe uma forma única e nem completa de executá-la. Sendo assim, recorro ao pensamento de alguns autores que estudam

sobre avaliação para fundamentar esta análise. De acordo com Luckesi (1995), avaliação é um ato de amor, uma forma de conceder qualidade a um objeto ou aos resultados de um processo, retirando daí estratégias para a ação posterior, que seria a construção da própria aprendizagem.

A autora Hoffmann (2015) defende que avaliação deve ser a busca pelos melhores caminhos para a efetivação do ensino-aprendizagem, tendo como referencial um critério qualitativo e não quantitativo, como é comum atualmente. Hoffmann (2015) destaca também a importância do processo diagnóstico na relação ensino-aprendizagem e se posiciona na defesa de uma educação transformadora e inclusiva, alicerçada no construtivismo.

Saliento que a forma com que uma instituição realiza a avaliação dos seus educandos demonstra muito do que a mesma tem como concepção pedagógica. Se ela tem concepções tradicionais, a avaliação era realizada com a finalidade de classificar/escalonar, se ele possuir uma concepção vanguardista de avaliação, o processo de aprendizagem será mais significativo e prazeroso para a criança.

Sobre esta concepção tradicional no que tange a avaliação, Hernández e Ventura (1998, p. 85) trazem que durante muito tempo frases como:

“o ritmo da criança deve ser respeitado”, “as notas criam estudantes competitivos”, “as qualificações não ajudam que os alunos se responsabilizem e interpretem sua aprendizagem”, “o importante é a autoavaliação dos alunos, o resto é um exercício de poder e controle por parte dos professores”.

Sabe-se que infelizmente essas frases até hoje circulam nos afazeres de muitos educadores, que avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança por meio de comparações, além de classificar e gerar escalonamento entre os educandos, reforçando esse papel equivocado de um processo de avaliativo.

Na escola Gira Girou pelo que pude observar, a avaliação é realizada de forma processual, tendo vários critérios e instrumentos avaliativos. Lucimara L., coordenadora da escola, trouxe o seguinte:

[...] a avaliação ela é processual, e ela é coletada em dados dentro do que é vivido dos campos de experiência, é registrado processualmente. Tem uma troca entre coordenação e professores para está falando dessas crianças, do que cada uma se mobilizou mais num determinado estudo e pesquisa, e aí a gente vai alimentando isso com o que temos de expectativa em nível de

desenvolvimento de aprendizagem. Na perspectiva de que, não falta para criança. Costumo dizer que não é que tenha uma falta, aquilo ainda não foi desenvolvido! O que precisa é mobilização para ver aquele determinado aspecto ser desenvolvido na criança, considerando que cada um tem seu tempo [...].

Um ponto destacado pela coordenadora e que eu gostaria de destacar é a *“troca entre a coordenação e os professores para está falando dessas crianças”*. Neste trecho vejo não mais aquele professor que fica isolado em seu processo de avaliação, mas, o docente que está junto com a coordenação em diálogo para buscar melhores estratégias para o processo avaliativo da criança.

A professora do ciclo dois Camila A. disse o seguinte:

A avaliação ela é feita a partir de um olhar respeitoso do tempo da criança. [...] a sua chegada na escola, suas experiências com o outro, o processo de acolhimento, sua relação com os brinquedos, sua relação com os campos de experiência, tudo isso está na escrita de quem é essa criança. Essa escrita ela é feita pelo grupo de educadores. Por que isso? Porque apesar de eu ser a professora que escrevo, eu conto com uma equipe de educadores na minha sala. Uma estagiária e uma ADI, que, apesar de não estar nesse processo burocrático da escrita, elas me auxiliam também a ver essa criança com outras possibilidades.

Da fala da professora Camila A. observo que outros agentes de educação, que fazem parte da turma, também participam do processo de avaliação. Já que o professor sozinho não consegue dar conta de observar todos os educandos do seu grupo de uma maneira mais particular. O que pode passar despercebido pela professora, pode ser visto pelos outros sujeitos que estão auxiliando a docente.

Sobre esse tema, a professora Camila P. destacou o seguinte:

A avaliação aqui na Gira Girou ela acontece em alguns formatos. Por exemplo: tem o vídeo, que é um dos formatos de avaliação coletiva do grupo. É um vídeo que nos educadoras produzimos a cada semana, e ele fica passando na televisão no pátio da escola. Esse vídeo, normalmente, narra o percurso do grupo ou alguma circunstância que foi muito marcante, uma vivência que foi muito especial para aquele grupo. [...] temos também as reflexões semanais. Onde semanalmente são postados no blog da escola, reflexões construídas normalmente pelas professoras, mas, também pode ser pela estagiária do grupo, narrando também alguma situação que foi desafiadora pro grupo, alguma situação que foi enriquecedora para o grupo, algo que tem sido forte na vivência da semana anterior. E o nosso grande formato de avaliação individual que são as nossas coletâneas. Que é o documento que enviado para as famílias em três momentos no decorrer do ano. E é um instrumento avaliativo

diferente do que a gente está acostumado a encontrar em outros espaços. Não é um relatório, não é um portfólio.

Camila P. trouxe, em sua fala, alguns instrumentos que a escola utiliza no processo de avaliação das crianças. Destaco que o grande formato de avaliação individual, que é a coletânea não ser um portfólio, que é o modelo que as escolas mais utilizam. Hernandez (1998, p.100) conceitua o portfólio da seguinte maneira:

Como sendo um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

Desta forma, segundo o conceito dado pelo autor sobre o portfólio, não vejo grandes diferenças entre a coletânea que a escola produz e o portfólio. O que pode acontecer é que algumas escolas compilam a produção dos educandos e chamam de maneira equivocada de portfólio, o que não traduz o que Hernandez conceitua.

Para Micarello (2010), os registros têm a função não apenas de conter os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos, objetos, coleções.

Carla B., na sua fala seguinte, abordou como é sua relação enquanto família com as Reflexões semanais postadas no Blog, na agenda diariamente, nas redes sociais e nas coletâneas:

A agenda sinto como uma construção coletiva, entre a família e a escola. A coletânea e as reflexões são mais as narrativas dele a partir do olhar da professora de referência. Mas isso é compartilhado com as famílias sempre de uma forma especial. Às vezes, ao ter acesso ao que a professora relata, tenho a certeza de que ela conhece meu filho. Arrisco dizer mais: fico feliz por ela conhecer aspectos dele que nem mesmo eu, mãe, conheço. E assim vamos juntas, apoiando esta criança a aproveitar os melhores anos de sua vida!

Analisando a fala da mãe, identifico que a partir dos relatos da professora, ela consegue observar o processo de desenvolvendo do seu filho, uma vez que a escola ocupa grande parte do dia a dia dessa criança.

De tal forma que, considerando a importância das documentações registradas a partir das experiências das crianças, as mesmas devem acompanhar o educando no Ensino Fundamental, para que os novos educadores possam conhecer a sua

trajetória e traçar caminhos que sejam contínuos com aqueles desenvolvidos na Educação Infantil. Sobre esse assunto, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 trata da seguinte forma:

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim: [...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009, p.17)

Acredito que essas documentações se caracterizam como uma ligação entre a criança, o professor e a família, pois é possível a partir dos registros ali constantes, refletir sobre o percurso da criança durante o ano letivo, possibilitando identificar as dificuldades e avanços. Na Gira Girou essa troca com as famílias é realizada de maneira diária, semanal e semestral.

5.3 AÇÕES/ATIVIDADES EXPERIENCIADAS PELAS CRIANÇAS, DOCENTES E FAMÍLIAS NO ÂMBITO DOS PROJETOS DE TRABALHO

Como citado nos subtópicos acima, as professoras da escola Gira Girou realizam, junto a suas turmas, diversas experiências à medida que os Projetos de Trabalho vão se desenrolando. A professora Camila A. narra como essas experiências acontecem:

[...] os recortes eles vão acontecendo, você vai experienciando, as crianças vão trazendo outras respostas. E você vai buscando outras linguagens, para complementar aquilo. Então... eu posso trazer até um exemplo do projeto que eu estou vivendo esse ano. Que perpassa pela cultura da brincadeira de roda. Só que além da gente viver essa roda como símbolo de coletividade, de união. A gente foi pra roda com uma analogia do símbolo da forma circular, mas também, como uma metáfora de ciclo de vida. [...] como é que isso acontece? A gente começou a brincar e experienciar o cuidado, o afeto e a empatia a partir da brincadeira com os bonecos bebês, que

foi o movimento que começou por eles. Então, a gente preparava a papinha para os bebês com os alimentos. A hora do lanche era um momento que isso acontecia e favorecia. Depois quando esses bebês se sujavam a gente cuidava de dar um banho, depois lavava a roupa desses bebês, e aí já entra uma dinâmica da cultura popular das canções de trabalho. Então a gente lavava as roupinhas, “santa clara clariô, são dominga lumiô”, depois agente estendia num varalzinho no quintal que a gente criava. E esse ciclo recomeçava. [...] nisso a criança vai desenvolvendo todas essas potencialidades, o processo de empatia, de cuidado, de respeito com o outro, associado a tantas outras linguagens que vão se cruzando nesse processo.

A coordenadora Lucimara L. contou que um dos ciclos da escola está investigando os pequenos seres vivos, já na seguinte narrativa trouxe outro exemplo vivido em outro grupo que é o oposto.

[...] foram investigar os grandes animais da floresta e partiram das narrativas das histórias. Veio através do lobo. Então, quais são os tipos de lobos, lobos que existem no Brasil, onde é que eles habitam, o que eles representam dentro dessas histórias. Eles estão também vivendo muitos momentos de teatro, de improvisado, que as professoras vão escutando esses bichos que eles trazem, e vão trazendo para essa representação, por meio do faz de contas.

De acordo com a fala da coordenadora, percebo que os projetos são fontes inesgotáveis de possibilidades, tudo vai depender dos desejos de cada grupo, e, conseqüentemente, dos estímulos possibilitados pelos educadores.

Nesta seara sobre as possibilidades dos Projetos Carla B. narrou que:

Sinto que isso é um incentivo a sua autonomia como protagonista de sua própria aprendizagem. E também acho que essa abordagem fortalece muito o trabalho em equipe, o sentimento de parceria, a construção coletiva dos saberes. Eu mesmo, sempre que posso venho trocar com as crianças experiências que acredito que se encaixe no processo que eles estão vivendo.

A parceria entre a escola Gira Girou e as famílias foram perceptíveis em diferentes narrativas. No ciclo 2 da professora Camila P. aconteceu uma experiência que a mesma me contou, que, certa vez, sua turma estava pesquisando as histórias em quadrinho, e em uma dessas histórias apareceu uma tartaruginha. Uma das crianças ficou encantada com aquilo, e a estagiária narrou isso em suas anotações no diário da criança. Ela conta que no outro dia, a mãe da criança veio à escola dizendo que tinha visto, no diário, o encantamento da criança e comprou uma tartaruginha para ela, já que eles já estavam a um tempo querendo ter um animal de estimação. E pediu para que “Zaion” – nome da tartaruga – passasse uma manhã

com as crianças, o que foi bem recebido pela professora e todos adoraram aquela experiência.

Teve outra vivência dentro dos Projetos de Trabalho que a professora Camila P. narrou:

[...] teve uma vivência que aconteceu, que eram das construções de histórias. Eles estavam criando muitas histórias. E aí a gente estava trazendo vida para essas histórias e a gente pode trazer vida, respeitando e garantindo o que era de desejo de maior potência de cada um. Então, dentro dessa história, quem preferia desenhar, ilustrar a história desenhava. Quem preferia modelar em argila, modelava. Quem preferia encenar essa história, encenava. E aí dentro de um grupo de dezoito crianças vivendo uma mesma história, cada um pôde trazer à tona o que era a sua potência maior, o seu desejo maior. Eu acho que isso não tem preço.

Sobre essas cenas narradas pela professora Camila P., destaco as diversas linguagens que a experiência possibilitou para a expansão de linguagens das crianças do grupo. Se a escola oportuniza que a criança tenha contato com múltiplas linguagens, ela vai se desenvolvendo integralmente. Por isso, esse professor deve estar atento a essas oportunidades a fim de aproveitá-las. De acordo com Rinaldi (2014, p.112), “[...] planejar envolve essencialmente a formulação de hipóteses e a previsão de contextos, instrumentos, oportunidades e relevância dos processos de aprendizagem e dos desejos das crianças [...]”. Para esse autor, a previsão dessas oportunidades deve ser um exercício do educador a fim de oportunizar as experiências.

Neste quesito, a partir das minhas observações, pude notar que os “Cem Linguagens” da escola também oportunizam esse fazer. Indaguei as professoras como é a essa relação destes profissionais em suas turmas e dentro dos Projetos de Trabalho.

A professora Camila A. contou que:

[...] bom, eu gosto muito dessa relação, porque: existe uma grande diferença entre ser “Cem Linguagem” e em ser especialista de tal coisa. Em outros lugares os especialistas, eles são uma janela, porem em alguns momentos o professor não esteja nem presente nessas “aulas extras” aqui não! Os professores referência estão dentro dessa proposta das cem linguagens e a gente vai se conectando e observando a criança de outros lugares. São professores que estão diretamente dentro do nosso projeto pedagógico. Então eles vão alimentando, né!? Então, a brincadeira da gira gira que a gente estava vivenciando, por exemplo. Tem uma

linguagem aqui, chamada cultura popular nordestina, e aí a gente conectou com uma casa de farinha, que é uma cantiga de roda, e nessa casa de farinha tem muitas rodas. Então, a gente começou a viver essa dinâmica de trabalho da casa de farinha... de ralar a mandioca, de peneirar, ou seja: a linguagem dela estava intrinsicamente ligada ao nosso projeto[...].

O ato de nomear como “Cem linguagens” esses professores, faz uma intensa referência às ideias da pedagogia Malaguziana, que abordam essa questão como as múltiplas linguagens da criança. Diante disso, Rinaldi (2017, p. 340) traz sobre as “Cem linguagens” que:

[...] as cem linguagens como um lago com muitas, muitas fontes nele desaguando. Acho que o número foi escolhido para ser bem provocador, a fim de reivindicar para todas essas linguagens não só a mesma dignidade, mas também o direito de expressão e de comunicação. Mas o que eu considero fascinante, e estou tentando desenvolver, é essa ideia de que a multiplicidade pode nos ajudar de novo a dialogar, através de um diálogo entre as diferentes linguagens. Isso representa interconexão, interdependência, e pode auxiliar cada linguagem a se tornar mais ciente da própria especificidade e dar suporte à conceituação e à dignidade das outras. Então, a título de exemplo, quando você desenha, dá sustentação não apenas à sua linguagem gráfica, mas também à sua linguagem verbal. Porque você aprofunda o conceito. E quando o conceito é aprofundado, as linguagens são enriquecidas.

Em seu papel de Cem Linguagens, a atelierista Marcela M. deixa evidente como essa ampliação acontece com as crianças.

[...] eu não estou somente aqui dentro do atelier, eu estou em todos os lugares, eu preciso compreender que o atelier é toda a escola. Se tiver um músico, ali tocando, fazendo aula pra uma turma, ou tocando para duas crianças e eu perceber que tem oportunidade de eu inserir uma proposta que seja ainda mais enriquecedora para aquela experiência, eu faço. Então, eu vejo que o atelier não está somente aqui, dentro desse espaço.

A coordenadora Lucimara L. vai além do trouxe Marcela M. e disse o seguinte:

Somos cem linguagens! Os campos de experiência são cem linguagens! Nos somos dotados de artes, de matemática, de corpo, de vida, de movimento, de sentimento e cem linguagens é isso. Nos somos múltiplos, nos somos mais que cem. Na verdade nos somos infinitamente linguagens.

E a professora Camila P. narrou sobre como é essa proposta dos Cem linguagens na escola Gira Girou:

Eu acho fantástico! Além de ser diferente do que eu vivia nas minhas outras experiências em escolas que passei. Os Cem linguagens eles são os grandes parceiros de nós educadores, porque eles

enriquecem muito as nossas propostas. Por exemplo: a professora de inglês da gente viveu muito com meu grupo, a investigação esse ano, por incrível que pareça, das frutas e das cores. Que é algo que não tem tanta conexão com o meu projeto do faz de contas. Agora eles descobriram que nos diferentes lugares do mundo existem frutas muito diferentes que a gente não conhece, que parece inclusive frutas mágicas. Fazendo relação com o meu projeto. Eles descobriram por exemplo um morango azul turquesa por fora e vermelho por dentro, que tem gosto de abacaxi. E a partir disso vamos construir uma árvore encantada com essas frutas “mágicas”. [...] Dessa forma eu sinto que toda vez que um Cem linguagens se aproxima do meu grupo, o meu projeto ele enriquece e amplia muito. Então se minhas crianças elas constroem histórias, quando o musicista encontra com o grupo, eles compõem uma música com o grupo. A atelierista constrói as ilustrações das histórias junto com o meu grupo [...].

Desta forma, os Cem linguagens se mostram como uma parceria valiosa para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho. E essa parceria deve ser realizada a fim de guiar as crianças em seus projetos, produções e inquietações, que é o que acontece na escola.

Sobre o atelier, Barbosa e Horn (2008, p.120) trazem que “O atelier é um espaço para romper com a normatividade da escola, já que a presença de um artista é uma forma de questionamento, de atenção a arte, à estética, à investigação visual e a criatividade”. E Vecchi (1999, p.130) complementa dizendo que:

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila - todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas.

Assim sendo, posso caracterizar o atelier como sendo o que amplia as possibilidades do que está acontecendo na escola. Ele é o que traz uma proposta para além do que foi pesado ou do que está acontecendo.

No livro *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, de Hernandez (1998), o autor aborda as dificuldades de implementação dos Projetos de Trabalho nas escolas, afirmando que alguns desses empecilhos surgem dos próprios professores. Na Gira Girou não visualizei dificuldades impostas pelos professores para os Projetos de Trabalho, porém, destaco que eles podem já ter se

familiarizado com essa abordagem, uma vez que a escola a utiliza a um bom tempo. Entretanto, como nem tudo é perfeito, os atores participantes do processo dos Projetos me contaram os seguintes desafios:

Pessoalmente falando uma das maiores dificuldades, para mim, um dos meus maiores desafios é a divisão de tempo entre estar de corpo presente com as crianças e está dando conta das construções de escrita. Como, por exemplo, as demandas de registro. A gente observa uma vivência da criança, observa o que elas estão investigando naquele momento, e, muitas vezes, imediatamente, eu tenho que pegar meu caderno e anotar todo o registro, toda observação, do que tem sido vivido naquele momento. Então, eu sinto que fica uma divisão desafiadora para mim. Entre querer estar em corpo presente com as crianças e precisar estar fazendo esses registros. (Camila P.)

O desafio é porque, sempre que a gente vive algo que a gente vive algo que não nos é entregue de forma pronta, e a gente precisa viver uma construção. Isso demanda que a gente se desdobre de formas diferentes, então, existe toda uma demanda de estudo, uma demanda de pesquisa, uma demanda de investigação para o educador está trazendo as contribuições para enriquecer e fomentar os elementos investigativos das crianças. Eu acredito que quando você vive em um espaço engessado com o projeto pronto não demande tanto disso. (Camila A.)

Acredito que essas dificuldades e desafios narrados pelas duas professoras levanta uma discussão sobre a carga de trabalho do professor, que tem que se desdobrar para conseguir fomentar a busca da sua turma por novos desafios e inquietações, de ser um professor hipersensível ao que acontece com a turma e também com as individualidades de cada criança. Por fim, a coordenadora Lucimara L. trouxe que o maior desafio que ela vive como coordenadora pedagógica enfrenta é tornar as coletâneas em algo ainda mais vivo, porém, a mesma compreende que a carga horária destinada aos professores para tal atividade ainda é pequena.

Concordo com o que a coordenadora disse e reitero que o professor tem o direito de ter uma carga horária de 40 horas de trabalho, sendo 20 em sala de aula e 20 para organização e produção das atividades.

Neste capítulo, trouxe as narrativas de cinco atores da escola Gira Girou que fazem parte dos Projetos de Trabalho. Foram elas: a coordenadora pedagógica da escola Lucimara L., a professora Camila A. do ciclo um, do ciclo dois – turma a qual eu fiz a observação- trouxe a fala da professora Camila P., Marcela M. contribuiu enquanto atelierista da escola, e Carla B. enquanto mãe trouxe suas narrativas e o papel/visão das famílias na Gira Girou. Meu intuito foi explanar a concepção que as

mesmas têm sobre a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Trabalho, bem como suas práticas na construção, desenvolvimento, vivências e avaliação dos Projetos experienciados por crianças e adultos na Gira Girou. como as crianças são avaliadas e por fim as vivências desses Projetos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho por projetos no Brasil já tem uma longa caminhada, desde o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Anísio Teixeira, o qual tinha influências da Pedagogia Ativa com ideais de John Dewey. Porém, nos meus estudos pude perceber que se trabalhar com projetos, não quer dizer que a escola compreenda e execute a concepção da Pedagogia de Projetos trazida por esses autores, onde uma das características mais fundamentais dessa abordagem teórico-metodológica é o reconhecimento da criança como protagonista de suas experiências.

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos no cotidiano de uma escola particular de Educação Infantil do município de Salvador. Para tanto, elegi como campo empírico a escola Gira Girou, que desenvolve suas atividades tendo os projetos como principal concepção teórico-metodológica. Vale salientar que a escola Gira Girou não possui uma única concepção teórica em sua prática, ela utiliza diversas fontes de inspiração, a Pedagogia de Projetos é uma delas. Nesse trabalho não tive a pretensão de julgar suas práticas, tampouco fazer um comparativo (certo ou errado) com outras experiências.

Neste estudo, com base nos autores que dialogam sobre a Pedagogia de Projetos e com a experiência que a escola Gira Girou me possibilitou, pude compreender como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos no cotidiano de uma escola, para além do que os livros dizem. Entendi que na escola um Projeto é o guarda chuva dos fazeres na turma, mas, que terá dias que as crianças só vão querer brincar livremente, e isso deve ser respeitado e até mesmo ser oportunizado.

Apesar de situações “livres”, pude vivenciar a todo momento, ações/atividades experienciadas pelas crianças e docentes no âmbito dos Projetos de Trabalho. No grupo dois pude participar e ajudar na organização do aniversário da “bruxa”, que foi um dos personagens principais de pesquisa da turma este ano.

O que mais me encantou na escola foi a abertura que ela tem para o novo, para assumir que está em construção, em movimento, para ser este espaço onde é

possível experimentar, arriscar, ousar, acreditar. A Gira por ser uma escola que atua pela cultura das infâncias, que defende a importância da brincadeira e da liberdade na formação do ser humano ainda novo, demonstra uma postura corajosa e acolhedora.

No período de observação, identifiquei que os professores, junto com a coordenação pedagógica e as famílias, compreendem a concepção dos Projetos de Trabalho, possibilitando e valorizando o espaço primordial da criança. A fim de que a infância desses sujeitos seja aproveitada de maneira integral e prazerosa. Um exemplo foi que algumas vezes, nos últimos dias que estive na escola, alguns pais quando deixavam seus filhos, sempre traziam questionamentos e contribuições a respeito da mostra de Projetos, que vai acontecer no mês de dezembro.

Em meu período de observação na escola, pude identificar que os Projetos de Trabalho é uma concepção de toda escola e também das famílias, o que torna possível - e essencial - para que esta abordagem possa se desenvolver com eficiência. Os Projetos são vivenciados pelas crianças como também pelas cozinheiras da escola. Um exemplo é o momento do almoço, o qual pude presenciar em uma das minhas idas a instituição, quando uma cozinheira da escola, junto com a professora de inglês, apresentou uma das “frutas mágicas” que ela encontrou em uma feira de Salvador. Sobre essa participação de toda a escola nos Projetos de Trabalho, destaco que, apesar do professor ser um dos principais atores neste processo, a implementação da Pedagogia de Projetos não pode ser um querer só deste profissional. As famílias e, principalmente, a escola devem garantir subsídios para que isso aconteça. Vale ressaltar que, ao se trabalhar com a Pedagogia de Projeto, dentro do contexto da escola, precisamos também transformar o sistema educacional.

Para isso, a formação continuada desses profissionais que trabalham na escola é de fundamental importância, já que na Pedagogia de Projetos todos se tornam pesquisadores e têm o papel de desenvolver ações pedagógicas ricas e desafiantes para os educandos.

Na introdução desta monografia afirmei que, em todo meu percurso no curso de Pedagogia, nunca tive vontade de exercer a docência em ambientes de

Educação Infantil, por isso procurei me envolver com atividades extras à faculdade, ambientes não tão habituais aos outros educandos do curso.

Na medida em que fui apresentado à Pedagogia de Projetos, que ingressei na escola Gira Girou e essa pesquisa foi se desenvolvendo, percebi, que o meu problema nunca foi com a Educação Infantil, mas sim com as Pedagogias Tradicionais que não valorizam seu principal ator, a criança. Hoje, vejo que a Educação Infantil, nessa perspectiva da criança como sujeito, se abriu como mais uma possibilidade em meu horizonte profissional.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, J. *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado, 1990.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação: era uma vez, quer que eu conte outra vez?** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002
- CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro, 1978.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na e Educação**: os projetos de de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre : Artes Médicas, 5. ed., 1998.

HOFFMANN. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Editora Mediação. 20ª Ed. 2015

HORNBURG, N. SILVA, R. da. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Vol. 3n. 10 - jan.-jun./2007.

HOYUELOS, A. **Loris Malaguzzi**: pensamiento y obra pedagógica. Cuadernos de Pedagogia, n307, oct. 2001 BRASIL.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola**: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KILPATRICK, W.H. **Educação para uma civilização em mudança**. trad. Noemy Silveira, São Paulo: melhoramentos, s/d

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago., 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 20 de ago. de 2019

LEITE FILHO. A.. **Rumos da educação infantil no brasil**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. Disponível em: www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23981/16952. Acesso em: 27 de ago. de 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MICARELLO, H. A. L. S. **Avaliação e transições na educação infantil.** In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas atuais, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 06 ago 2019.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. **Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges.** International Journal of Qualitative Methods, v. 2, 2003.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.

RINALDI, Carla. **Dialogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Tradução Vania Curry. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2017.

RINALDI, Carlina. **Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental.** In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da Interdisciplinaridade no Espaço Complexo de Ensino e Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p.582-605, maio 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa sobre **Os Projetos de Trabalho**, que tem como objetivo **compreender como os Projetos de Trabalho são desenvolvidos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil**.

Para este estudo farei uma Pesquisa de Campo de natureza qualitativa, na qual realizarei observações na escola Gira Girou e entrevistas com alguns atores que organizam e vivenciam os Projetos de Trabalho com as crianças. O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) trabalha com Projetos e pode colaborar com a realização dessa pesquisa. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na FACED (Faculdade de Educação da UFBA) e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo sobre os Projetos de Trabalho, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CIDADE/ESTADO, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Coordenação Pedagógica)

Identificação

Idade: e-mail:

Sexo:

Cargo/função:

Nível escolaridade:

Tempo de serviço na educação

Tempo de serviço na Educação Infantil

Tempo de serviço na escola gira girou

1. Qual a história da escola, como ela foi criada?
2. Quais as inspirações teórico-metodológicas da proposta pedagógica e curricular da escola gira girou?
3. Como o currículo da gira girou é experienciado no cotidiano pelas crianças, docentes, família e demais funcionários?
4. Como as crianças são agrupadas na gira girou?
5. A escola gira girou trabalha com a Pedagogia de Projetos?
6. Como você compreende os projetos de trabalho?
7. Quais as potencialidades em se trabalhar com os projetos de trabalho na Educação Infantil?
8. Como surgem os projetos de trabalho?
9. Como é feita a escolha dos temas?
10. Como os projetos são planejados e desenvolvidos?
11. Qual o lugar das crianças nos projetos de trabalho?
12. Qual o lugar das famílias nos projetos de trabalho?
13. Qual o papel do docente nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, tendo os projetos de trabalho como plano de fundo?
14. Como as aprendizagens das crianças e dos docentes são sistematizadas nos projetos de trabalho?

15. Além dos projetos de trabalho, a escola gira girou trabalha com outras abordagens teórico-metodológicas? Quais?
16. Para você qual a relação das Cem Linguagens da Pedagogia Malaguziana com os Projetos De Trabalho?
17. De que forma é feita a avaliação das crianças na escola gira girou?
18. Quais são os documentos que a escola gira girou adota para o registro das experiências e aprendizagens das crianças?
19. Quem participa da organização desses documentos?
20. A família tem acesso aos documentos organizados pela escola para o registro das experiências e aprendizagens das crianças? De que forma?
21. Quais os maiores desafios da instituição?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Professoras)

Identificação:

Idade: e-mail:

Sexo:

Cargo/função:

Nível escolaridade:

Tempo de serviço na educação:

Tempo de serviço na Educação Infantil:

Tempo de serviço na escola gira girou:

1. Como é o seu cotidiano com as crianças?
2. Quais são as inspirações para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil?
3. Como o currículo da gira girou está organizado e é experienciado pelos docentes, crianças, famílias e demais funcionários?
4. A escola gira girou trabalha com a Pedagogia de Projetos? Como você compreende os projetos de trabalho?
5. Quais as potencialidades em se trabalhar com os projetos de trabalho na Educação Infantil?
6. Como surgem os projetos de trabalho?
7. Como é feita a escolha dos temas?
8. Como os projetos são planejados e desenvolvidos?
9. Qual o lugar das crianças nos projetos de trabalho? Qual o lugar das famílias nos projetos de trabalho?
10. Qual o papel do docente nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, tendo os projetos de trabalho como plano de fundo?
11. Como as experiências e aprendizagens das crianças e dos docentes são sistematizadas nos projetos de trabalho?

12. Além dos projetos de trabalho, a escola gira girou trabalha com outras abordagens teórico-metodológicas? Quais?
13. Para você qual a relação das cem linguagens da pedagogia malaguziana com os projetos de trabalho?
14. De que forma é feita a avaliação das crianças na escola gira girou?
15. Quais são os documentos que a escola gira girou adota para o registro das experiências e aprendizagens das crianças?
16. Quem participa da organização desses documentos?
17. A família tem acesso aos documentos organizados pela escola para o registro das experiências e aprendizagens das crianças? De que forma?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Atelierista)

Identificação:

Idade: e-mail:

Sexo:

Cargo/função:

Nível escolaridade:

Tempo de serviço na educação:

Tempo de serviço na Educação Infantil:

Tempo de serviço na escola gira girou:

1. Como é o seu cotidiano com os grupos?
2. Quais são as inspirações para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil?
3. A escola gira girou trabalha com a Pedagogia de Projetos? Como você compreende os projetos de trabalho?
4. Quais as potencialidades em se trabalhar com os projetos de trabalho na Educação Infantil?
5. Como surgem os projetos de trabalho?
6. Como é feita a escolha dos temas?
7. Como os projetos são planejados e desenvolvidos?
8. Qual o lugar das crianças nos projetos de trabalho? Qual o lugar das famílias nos projetos de trabalho?
9. Qual o papel do atelierista nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, tendo os projetos de trabalho como plano de fundo?
10. Como as experiências e aprendizagens das crianças e dos docentes são sistematizadas nos projetos de trabalho?
11. Para você qual a relação das cem linguagens da pedagogia malaguziana com os projetos de trabalho?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Família)

Identificação

Idade: e-mail:

Sexo:

Cargo/função:

Nível escolaridade:

Número de filho/s matriculado/s na escola gira girou:

Grupo que a criança frequenta:

1. A quanto tempo seu filho (a) estuda na instituição?
2. Porque a escolha da escola gira girou?
3. Como é a sua relação com a escola? E com a professora de seu/sua filho/a?
4. Você sabe o que é a Pedagogia de Projetos?
5. A escola trabalha com essa abordagem?
6. Você considera essa abordagem teórico-metodológica importante para a educação de seu/sua filho/a?
7. Como é a participação da família nos projetos de trabalho?
8. Qual o lugar das crianças nos projetos de trabalho?
9. Qual o lugar das famílias nos projetos de trabalho?
10. O que mais você gosta do trabalho desenvolvido na escola gira girou?
11. O que você menos gosta do trabalho desenvolvido na escola gira girou?
12. As experiências e aprendizagens de seu/sua filho/a são registradas em quais documentos?
13. Você participa da organização desses documentos?
14. Você tem acesso a esses documentos? Com qual periodicidade?

O que está nos documentos releva as experiências vividas por seu/sua filho/a e as aprendizagens construídas por ele/a na escola?