

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LEILA MUNHOZ SILVA

**TRABALHO POR PROJETOS
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LEILA MUNHOZ SILVA

**TRABALHO POR PROJETOS
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan.

CAMPINAS

2009

**Para todos que fazem e fizeram parte da
minha vida, por contribuírem de alguma
forma para eu ser o que sou e chegar até
aqui.**

Agradecimentos

Um agradecimento especial...

- Aos meus pais, pela confiança e incentivo no dia-a-dia. Por serem excelentes pais, por me darem uma vida maravilhosa e por serem pessoas admiráveis.
- Às minhas irmãs LÍlian, Aline e Larissa, por serem minhas melhores amigas.
- Ao Augusto, por ouvir meus discursos apaixonados pela educação, por compartilhar dos meus sonhos, dos meus ideais, da minha luta. Por ser estar presente na minha vida acadêmica e profissional.
- À todos os meus amigos da Pompéia (especialmente para o Estevam, Claudinha, Fabinho, Brunão e Fabrício, que estiveram mais próximos ultimamente), às amigas de infância, aos cunhados, por me acompanharem sempre e por compartilharem da minha alegria de estudar da Unicamp. E acima de tudo, por proporcionarem momentos especiais fora da universidade.
- Às minhas colegas de turma, que participaram de momentos ricos de troca de experiências, discussões, angústias e conhecimentos, nesses anos de graduação. Um agradecimento especial às minhas amigas Vanessa e Renata, que ouviram com paciência minhas aventuras de estágio, que formaram muitos grupos de trabalho comigo, que alegravam as aulas chatas, tiravam dúvidas, e que me deram o prazer de suas companhias em cinemas, jantares e festas.
- À creche onde trabalho e principalmente às minhas amigas de agrupamento Sabrina, Fátima, Rô, Thati, Eliane e Claudene, pela compreensão e ensinamentos.

- Às crianças que fazem parte da minha vida. Ao Leonardo, por mudar minha vida, me fazer crescer e ensinar muitas coisas. À Luana pela alegria de vê-la todos os dias e pelos momentos em que deixei de escrever no TCC para fazê-la dormir ou ver o motivo de tanta risada, pois foram esses momentos que me davam mais energia para continuar com o trabalho. Aos bebês do berçário, que me ensinaram a cuidar deles e me deram o prazer de vê-los crescer de perto.
- À turma do arco-íris e à professora Ana Cristina da CEMEI Matilde, por me acolherem durante todo o ano e permitirem que eu acompanhasse o belo projeto que desenvolveram. Este trabalho é de vocês.
- À minha orientadora Dirce Djanira Pacheco e Zan, pela paciência, compreensão, contribuições e atenção na orientação deste trabalho. E por estar sempre pronta para me ajudar.
- À professora Ana Lúcia Goulart de Faria, por aceitar ser a segunda leitora deste trabalho com tanto entusiasmo.

Lembranças...

Neste final de curso sinto algo diferente. É uma mistura de alegria e tristeza, de dúvidas e medos, saudade e cansaço. Lembro do momento em que decidi fazer um ensino médio (público) bem feito, um cursinho e assim passar no vestibular e estudar na Unicamp. Desde pequena eu sabia que queria trabalhar na área da educação, mas só no cursinho fui fazer minha escolha por pedagogia. E a partir daí, recebi mensagens de incentivo, mas ouvi também muitos: “Pedagogia? Não ganha dinheiro! Boa sorte viu, as escolas estão tão ruins...” Mas isso não me abalou totalmente, algumas vezes até reforçava ainda mais minha vontade.

Também me vem à memória o dia em que passei no vestibular e minha família toda acordou muito cedo e acompanhou minha angústia (sem me pressionar) de buscar meu nome entre os aprovados. No dia da matrícula, meu pai me acompanhou todo orgulhoso. Depois foram três anos pegando dois ônibus todos os dias para ir e voltar, muitas vezes cheio de gente e com congestionamentos. O que não era tão ruim, pois assim eu conhecia outras pessoas, ouvia histórias interessantes e conhecia outros lugares.

Muitas vezes o que me animava era ver a beleza dos ipês roxos da Avenida Romeu Tórtima, sentir o cheiro gostoso de biscoito da famosa fábrica que fica na entrada de Barão Geraldo, ouvir os estudantes músicos ensaiando nas praças da universidade, ver as folhas nos gramados com a mudança de estação, participar das festas sempre animadas (que por sinal, poderia ter participado mais) e ficar contemplando o maravilhoso pôr-do-sol da Faculdade de Educação.

Me realizei ouvindo os discursos apaixonados de alguns professores, participando do movimento estudantil, fazendo amizade com alguns professores. Sinto muito por não ter feito mais amizades na minha turma, por não ter ficado mais tempo na Unicamp quando ainda não trabalhava.

No último ano prestei alguns concursos da área e passei. Isso me animou bastante. Comecei a trabalhar numa CEMEI e tive que estudar de noite, que por um lado foi ruim, pois mudei de turma bem no final do curso, e por outro lado foi bom, pois adoro o clima da Unicamp de noite, e ainda por cima contava com a companhia do meu noivo, que estava iniciando sua segunda graduação na FE.

Hoje vejo a Unicamp com quase os mesmo olhos de antes, com muito orgulho e admiração. Entendo que a universidade foi mais uma etapa de crescimento pessoal, formação profissional, que organizou minhas idéias, trouxe a teoria para os meus ideais e alimentou meu sonho de construir uma escola que renove a humanidade dentro das crianças, que traga uma educação significativa, de qualidade e emancipatória.

Já sinto saudades...

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma CEMEI da cidade de Campinas, que mediante observações e levantamento bibliográfico buscou analisar as possibilidades de trabalhar com projetos na Educação Infantil. No período de um ano, acompanhei o projeto “A arte, a criança e suas diversidades” desenvolvido por uma turma de agrupamento III (crianças com quatro e cinco anos), fazendo relações com um estudo teórico sobre o tema e com as análises de documentos oficiais, das produções das crianças, do diário de campo, de fotografias e entrevistas.

Esta pesquisa aponta para a potencialidade do trabalho por projetos enquanto uma possibilidade de transgredir a organização escolar tradicionalmente baseada em conteúdos compartimentados e fechados. Contribuindo assim, para a superação dos métodos de ensino focados na repetição, memorização e que excluem os interesses dos alunos. Também considera que o trabalho por projetos não é um método, é uma postura pedagógica que exige uma nova visão de escola, de organização do tempo e espaço escolar e mudanças nas relações com o conhecimento. Ao final da pesquisa é possível concluir que trabalhar com projetos na educação infantil, levando em conta as especificidades das crianças pequenas e desta etapa da educação, representa uma possibilidade educativa de oferta de experiências mais significativas para as crianças.

Sumário

Páginas

Introdução	9
Capítulo I - A Educação Infantil no contexto brasileiro atual	11
1.1 - Projetos na Educação Infantil	15
1.1.1 – Projetos na primeira infância (creches).....	18
1.1.2 – Projetos na segunda infância (pré-escolas)	19
Capítulo II – Breve histórico sobre o Trabalho com Projetos	20
Capítulo III – Educação Infantil no município de Campinas	31
2.1 – Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para a Educação Infantil	33
Capítulo IV – Caracterização da Instituição Educacional	38
4.1 – História	38
4.2 – Localização e Espaço	41
4.3 – Atendimento e Financiamento	43
4.4 – As crianças e as educadoras.....	44
Capítulo V – Agrupamento III A – Turma do arco-íris	49
5.1 – O Trabalho por projetos no agrupamento III A- “A arte, a criança e suas diversidades”	53
Considerações finais	70
Referências bibliográficas	72
Anexo.....	78

Introdução

Tudo começou quando eu buscava um tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Sempre quis escrever sobre algo que fosse fazer sentido para mim e que pudesse trazer uma contribuição significativa para a área da educação e para uma sociedade justa e humana.

Tomando como ponto de partida as minhas experiências escolares e pesquisando alternativas educacionais que pudessem ligar os conhecimentos escolares com os interesses e necessidades das crianças, que fossem menos excludentes, que pudessem contribuir para que o aluno se relacione com o conhecimento de forma mais prazerosa e ativa, se sinta participante e protagonista do seu processo de aprendizagem e, além disso, tragam uma nova visão e dinâmica da escola. Descobri que gostaria de fazer minha produção científica sobre o Trabalho com projetos.

No mesmo período, iniciei minha vida profissional na educação infantil e foi assim que conheci o trabalho de uma professora de agrupamento III (crianças com 4 e 5 anos) em uma creche de Campinas, que organizou seu ano letivo em cima do tema “A arte, a criança e suas diversidades”. Este tema orientou todos os agrupamentos da CEMEI, mas o trabalho desta turma me chamou atenção, pois percebi um grande envolvimento e empenho da professora e das crianças na tentativa de trabalhar com o tema de forma mais organizada, sistematizada e coerente, e assim fiquei curiosa sobre como trabalhar com projetos com as crianças pequenas e resolvi acompanhar o desenvolvimento deste projeto.

No período de um ano, acompanhei este projeto fazendo observações, conversando com a professora, com as crianças e outras funcionárias, analisando as produções da turma, os diários de campo, as fotografias, um questionário (ver anexo) e documentos oficiais da escola e da Secretaria de Educação de Campinas.

Além disso, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, para criar um diálogo entre teoria e prática com o objetivo de analisar e difundir as enormes contribuições e possibilidades de trabalhar com projetos na educação infantil.

Capítulo I – A Educação Infantil no contexto brasileiro atual

Pensar na Educação Infantil de hoje, com seus desafios e perspectivas, é pensar em toda sua trajetória desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996. Sua trajetória e o embate político ficam evidentes em documentos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e nos mais atuais como os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação infantil de 2006 e nos Indicadores da qualidade na educação infantil de 2009.

A LDB teve como base a Constituição de 1988, a qual coloca a criança no lugar de sujeito de direitos, esta Lei pela primeira vez proclamou que a educação é um direito para as crianças de zero à seis anos e é um dever do Estado. Institui que a Educação infantil faz parte da Educação Básica (Art. 29 da LDBEN/96), de acordo com o Art.30 as vagas serão oferecidas em creches (para crianças de até três anos de idade) e em pré-escolas (crianças de quatro a seis anos) e que a função dessas escolas é de educar e cuidar de forma indissociável e complementar. Em 2006 a lei 11.274 amplia o Ensino Fundamental para nove anos, matriculando os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Essa lei também traz grandes mudanças para a Educação Infantil e para a vida das crianças pequenas, o que tem causado muito polêmica.

Quanto à formação do profissional desta área, a Lei diz que os mesmos devem até o final da Década da Educação ter formação em ensino superior, aceitando também a formação em nível médio, na modalidade normal. Cerisara (2002) aponta que essa exigência se torna um desafio, já que muitas professoras nem tinham o ensino fundamental e, desta forma, o governo joga a responsabilidade da formação para os professores, sem oferecer boas

condições de formação. Também falta ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções analisados.

A Constituição Federal de 1988 (art. 212) diz a respeito do financiamento da educação, onde a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Desta forma, a Educação Infantil deve ser mantida e financiada com esses recursos.

Conforme a LDB (art. 11º, inciso V), “os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”. A Educação Infantil não se torna prioridade para nenhuma instância, pois a união fica com o ensino superior, o estado com o ensino médio e os municípios com o ensino fundamental e infantil, mas dando prioridade ao ensino fundamental. “A legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil” (CERISARA, 2002, pág. 331).

Atropelando as orientações do próprio MEC (publicando o RCNEI antes das Diretrizes Curriculares Nacionais serem aprovadas) e sem levar em conta os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi publicado em 1998, integrando a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este documento é uma referência para a estruturação de currículo e não uma diretriz, ou seja, não há obrigação de segui-las. A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. A introdução apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e contempla algumas sugestões dos pareceristas, trazendo novos e importantes conceitos. O volume Formação pessoal e social ressalta a construção de identidade e autonomia das crianças, e o volume Conhecimento

do mundo apresenta sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. O documento traz exemplos de práticas mais comuns relacionadas a cada eixo, e também componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Essa “didatização” mostra uma preocupação com uma versão escolar de trabalho, deixando de lado a especificidade da criança pequena.

O RCNEI enfatiza uma nova organização do tempo, espaço, materiais, formas de avaliação, integrando conteúdos conceituais (conceitos, fatos e princípios), conceitos procedimentais (saber fazer) e atitudinais (valores, atitudes e normas). O documento apresenta os objetivos da educação infantil: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e limites; estabelecer e ampliar as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; desenvolver e utilizar suas diferentes linguagens e conhecer manifestações culturais demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.

Kuhlmann (1999) pontua algumas questões importantes sobre o Referencial. Para ele, o documento sendo denominado no singular (referencial), poderá passar uma idéia de algo único e hegemônico e que sua distribuição em grande massa representa o poder econômico do MEC e seus interesses políticos e não uma preocupação com as crianças. O autor afirma que a versão preliminar do documento faz um debate simplório da dicotomia educação x assistência, dando a idéia de que estão trazendo algo novo, implantando o pedagógico na educação infantil. “O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos.” (KUHLMANN, 1999, p. 54). A escola deve proporcionar experiências para as crianças viverem este mundo, mas não

precisamos sistematizá-lo em disciplinas. O currículo deve partir sempre da criança, das suas necessidades e interesses.

Sobre a questão da infância e das instituições de educação infantil, Faria (1999) faz relevantes discussões sobre o binômio “atenção/controle” e sobre a “dupla alienação da infância”, que podem reforçar a reflexão sobre a educação infantil na atualidade. Ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade, mas esse binômio deve estar voltado, como ressalta a autora, para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade, e não para o individualismo, conformismo e a submissão. Da atenção/controle para atenção e respeito. A “dupla alienação” da infância representa a privatização e alienação da criança rica, que antecipa a vida de adulto através de inúmeras atividades que realiza durante o dia, e a exploração da criança pobre, que também antecipa a vida de adulto, através do trabalho. Esta alienação deve ser combatida, para construir nas escolas de educação infantil um espaço onde as crianças podem ser crianças, não precisam trabalhar, “onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças”. (FARIA, 1999, pág. 72).

A instituição educacional para os pequenos pode representar uma mudança na sociedade, uma vez que é mais do que um local onde as mães que trabalham deixam seus filhos. Essa instituição representa o início da educação básica, é assumida como direito de toda criança e, portanto, mesmo aquelas mães ou pais que não trabalham (de todas as classes sociais), poderiam deixar seus filhos neste local. Segundo Rosenberg (1995), atualmente as instituições de educação infantil não são somente para os pobres (como era antigamente), e além disso, as famílias têm uma nova visão da educação da criança pequena (um ser social), das suas especificidades. As mães não deixam seus filhos só para irem trabalhar, mas para

proporcionar momentos de socialização com outras crianças, num ambiente educativo próprio.

A Educação Infantil não tem a função de promover ou preparar para o ensino fundamental, pois considera importante o momento em que a criança está, o tempo da infância, como espaço próprio do brincar, experimentar, para desenvolvimento pleno e construção de identidade. Mas é importante também que se articule a educação infantil com o ensino fundamental.

É necessário fortalecer a relação do cuidar com o educar, trazendo o pedagógico junto com as práticas do cuidado com a criança, compreendendo que cuidando se educa também. Neste contexto da Educação Infantil, é importante avançar numa Pedagogia da Educação Infantil e de políticas públicas, que enxerga a criança como um ser que constrói cultura e conhecimento, que tem o direito a educação, assim o Estado e a família, têm o dever de proporcionar esta educação com qualidade.

Os projetos na Educação Infantil

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da 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 ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. (BARBOSA & HORN, 2008, pág. 71).

Em alguns momentos desta pesquisa foi possível perceber as dificuldades e dúvidas que as professoras podem ter quando se propõem trabalhar com projetos com as crianças pequenas. Alguns profissionais não acreditam que seja possível esse trabalho na educação infantil, pelo fato desta etapa de ensino estar muito atrelada a cuidados com a saúde, segurança e com a higiene das crianças, e acabam esquecendo ou encontrando dificuldades para se trabalhar outras aprendizagens e organizar um trabalho pedagógico.

Para enfrentar esta questão é importante considerar que a criança desde que nasce já se relaciona com o mundo, com as pessoas e objetos, produzindo cultura, conhecimento, o que mostra que são capazes de aprender e de se envolver em um projeto. Entender que a educação da criança pequena acontece o tempo todo, nas atividades recorrentes do dia a dia, nos cuidados diários, nas relações interpessoais, num abraço, num olhar, num movimento, numa palavra. E assim a criança cresce no contato com o outro, com o adulto, com as experiências, com o ambiente, e cabe ao professor organizar o espaço, enriquecer as experiências que possam trabalhar todos os sentidos das crianças, criar condições criativas, desafiadoras e saudáveis de auxiliar e estimular o desenvolvimento integral da criança. Um projeto, desta forma, pode sistematizar esta intenção do professor, de organizar o espaço, propor novas experiências e contatos para estimular a curiosidade e aprendizagens das crianças.

Sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, Coll e Gilliéron (1987) trazem a contribuição de Piaget sobre os estágios cognitivos, que são caracterizados por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo se relacionar com o meio. Cada pessoa passa por todos esses estágios, mas cada um leva o tempo necessário em cada etapa de acordo com sua estrutura biológica e os estímulos. Então, é importante entender que a divisão em faixas etárias é uma referência e não uma norma rígida. O período sensório-motor (0 a 18 meses) se caracteriza por uma inteligência prática que antecede a linguagem. A criança desenvolve a noção de objeto permanente, ou seja, a criança não sabe onde está o objeto, mas sabe que ele existe. A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio e é durante esse período que se constroem as subestruturas anteriores a noção do pensamento como: a noção do objeto, do espaço, do tempo, de causalidade, etc. A criança já se situa como um objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem.

No estágio pré-operatório (18 meses até os 7 anos) surge a função simbólica (capacidade de representar alguma coisa através de outra). Além da linguagem existem outras formas de representação simbólica, como jogos, gestos e imagem mental. Esse conjunto de símbolos viabiliza o pensamento, ou seja, um sistema de ações interiorizadas. A criança passa a coordenar suas deslocações num sistema que permite a volta ao ponto de partida, a reversibilidade.

Existem mais dois estágios, o período das operações concretas (7 a 12 anos) e das operações formais (12 anos em diante), que se caracterizam principalmente pela capacidade das crianças realizarem operações mentalmente, abstrair e elaborar hipóteses. Nessas faixas etárias as crianças já saíram da educação infantil e estão no ensino fundamental.

Vygotsky (1989) reforça a importância do meio social no desenvolvimento dos indivíduos, já que para ele, o desenvolvimento é um processo de fora para dentro. De início temos respostas naturais com base nas funções elementares e com a mediação do adulto construímos os processos interp-síquicos que através de muitos fatores este se configura em processos intrapsíquicos, nesta transição que está o foco de Vygotsky e onde ele analisou seus principais conceitos como a mediação, internalização e a Z.D.P. Diferente de Piaget, Vygotsky acredita que a aprendizagem precede o desenvolvimento, pois o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são utilizados no momento de interação da criança com o meio, depois estes são internalizados e constituem assim uma aquisição do desenvolvimento do indivíduo.

Projetos na primeira infância (creches)

A primeira infância (0 a 3 anos) é marcada pelos instintos, reflexos e por uma constante busca de relações, e assim na creche elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. “Com essas características, fica evidente que as crianças pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho (...)” (BARBOSA & HORN, 2008, pág. 72).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), nos projetos com bebês e com crianças de até 3 anos, os temas surgem da observação sistemática, das atividades de exploração dos materiais da sala e das manifestações das crianças com relação às ações da professora, como eles reagem e dão significados quando a professora lê alguma coisa, canta, mostra alguma figura, algum vídeo. O papel do professor nesta faixa etária é organizar um espaço flexível, passível de mudanças e que estimule experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens. “A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.” (FARIA, 1999, pág. 74).

Os projetos com essas crianças podem ter durações diferenciadas, podendo até durar um dia só. As grandes aprendizagens a serem conhecidas e descobertas desse grupo etário são as atividades de higiene, cuidados e sobrevivência (comer, tomar banho, brincar, dormir, comunicar-se, relacionar-se com os amigos) e as pequenas atividades que têm grande relevância como o responder a um estímulo, sorrir, pegar, imitar, conversar, esconder, músicas, festa, vida em grupo, jogos de linguagem.

Projetos na segunda infância (pré-escolas)

O período dos 3 aos 6 anos é caracterizada pelo crescimento da curiosidade das crianças, pelo desenvolvimento da oralidade e domínio do seu próprio corpo. Desta maneira, a criança tem a possibilidade de participar mais ativamente de um projeto, não somente no momento do surgimento das temáticas, mas em todo o processo e construir uma relação mais profunda com os temas, trabalhando de forma mais elaborada nos registros, nas pesquisas, nas atividades. O trabalho por projetos leva em conta o fato de que cada pessoa aprende de maneiras diferentes, utilizando várias linguagens. “O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens” (FARIA, 2008, pág. 81).

Barbosa e Horn (2008) nos alerta ao fato das crianças desta idade terem o desejo de estudar assuntos que já conhecem, e assim cabe ao professor estimular os alunos para que possam enxergar outras possibilidades sobre o tema, conversarem outros pontos de vista e construírem desvios.

Trabalhando com projeto as crianças aprendem a trabalhar em grupo, exercitam habilidades e capacidades como: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de idéias, autonomia. Também constroem formas pessoais de registrar, de estudar, de criar memória.

Para passar do conhecimento concreto ao simbólico e ao teórico, podem ser usadas múltiplas linguagens como a visual, a verbal, escrita, matemática, musical, corporal. Com os pequenos é mais significativo partir do conhecimento empírico por meio de visitas, observações, experimentos, textos coletivos, dramatizações. “A experiência de aprendizagem dos conhecimentos por meio da vida coletiva alarga o conhecimento, enriquece o espírito e oferece significações mais profundas à vida” (BARBOSA & HORN, 2008, pág. 88).

Capítulo II – *Breve histórico sobre o Trabalho por Projetos*

A década de 1990 foi marcada por difusão de um debate, em território nacional, acerca da necessidade de mudanças no currículo dos diferentes níveis escolares. Nesse contexto, ganhou destaque cada vez maior, a noção do trabalho por projetos. De certo modo, eles têm sido difundidos, desde então, aparecem como uma alternativa que contempla a pluralidade de interesses dos alunos a diversidade em sala de aula e uma nova visão de escola e educação. No trabalho por projetos, segundo diferentes autores (Hernández, 1998; Leite, 1996; Barbosa e Horn, 2008) o aluno se torna responsável e comprometido com a construção do seu conhecimento, pesquisando e questionando sobre situações da vida e problemas reais, pretendendo formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhando na diversidade e pluralidade, preparando-os para aprender durante toda a vida.

Para pensarmos em projetos, devemos pensar em uma nova escola em que não é só reflexo (reprodução) da sociedade, mas também um espaço de produção e resistência. Percebemos que o contexto escolar atual é baseado numa concepção “bancária” de educação, como um instrumento de opressão, onde o professor como único detentor do saber, “deposita” conhecimento no aluno (passivo), que por sua vez recebe esse conhecimento sem ter tido qualquer participação e sem fazer nenhum questionamento sobre ele. (FREIRE, 1985). Os projetos de trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (HERNÁNDEZ, 1998).

Pensando nas mudanças que devem ocorrer no contexto educacional para possibilitar o trabalho por projetos e lutar por uma nova visão de educação, Hernandez (1998) nos conta que trabalhar por projetos é uma proposta transgressora para a educação escolar, quando

propõe transgredir a organização escolar baseada nos “conteúdos”, nos currículos divididos em “compartimentos fechados” (disciplinas), transgredir a visão de escola que não permite ao aluno vivenciar e se construir como sujeito em cada época de sua vida (o presente), transgredir o discurso e prática que desvaloriza a profissão professor, seus conhecimentos e autonomia, transgredir a incapacidade da escola em pensar diferente.

Propõe uma nova relação de cooperação entre sala de aula, escola e comunidade e para isso é necessário também mudar a organização do espaço (classes sem divisão por nível ou idade, biblioteca como parte “nuclear” do ambiente) e tempo escolar (tempo mais flexível). Hernández (2000) afirma a importância de reorganizar a relação entre os docentes e alunos, para permitir a redefinição do discurso sobre o saber escolar (o que regula aquilo que devemos ensinar e como), diminuindo assim a distância do que se ensina na escola e a cultura dos alunos. Incorporar visão crítica na educação, entender que a escola é geradora de cultura e reconhecer as influências de outras culturas (conhecimentos, artes, ciências, crenças) dentro da sala de aula. “Isso significa uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos” (LEITE, 1996, pág. 25).

Para compreendermos parte do momento atual em que cada vez mais se difunde essa compreensão acerca da organização curricular, faz-se necessário retomar historicamente a definição e difusão de tal noção.

Segundo Barbosa e Horn (2008) a origem da palavra projeto não é de domínio exclusivo da educação, muito usado em trabalhos técnicos na área da arquitetura, engenharia, sociologia. Em Paris, na época do Iluminismo aparecem discussões sobre os projetos sociais.

A trajetória dos projetos voltados para a área da educação surge na passagem do séc. XIX para o séc. XX, quando foi constituído um movimento educacional denominado Escola Nova, que problematizava a escolarização, fazia uma crítica à escola tradicional e às concepções de criança, de aprendizagem e ensino, também buscavam criar formas de

organização de ensino que englobasse os interesses dos alunos, que reestruturasse a escola e a sala de aula, que considerasse a concepção de globalização dos conhecimentos. O movimento uniu educadores da Europa, da América do Norte e se entendeu para outros continentes. Os principais representantes foram Decroly, Montessori e Dewey e aqui no Brasil Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, escreveram O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932).

Em diferentes momentos históricos se constitui diferentes projetos de sociedade e assim novos e diferentes problemas e necessidades vão surgindo. E assim podemos notar diferentes maneiras de trabalhar com projetos, de incorporar transformações na área da educação e que pressupõem diferentes projetos políticos de sociedade durante o decorrer dos anos como Método de projetos (Kilpatrick), Centros de interesse (Decroly), Temas geradores (Paulo Freire), Pesquisa do meio (Freinet), Projetos de trabalho. Todas essas concepções fazem parte da tradição de escolaridade que favorece o trabalho ativo do aluno e possuem suas especificidades.

Segundo Hernández (1998) nos *anos 20 o método de projetos* surge para aproximar a escola da vida diária e se relaciona com as quatro condições de Dewey onde o interesse do aluno é fundamental, mas não o suficiente, as atividades devem ter um valor real e não só prazer imediato, os problemas devem despertar curiosidade e necessidade de continuar aprendendo e leva-se em conta uma considerável margem de tempo para o desenvolvimento do projeto. O método de projetos é uma sucessão de atividades ordenadas, onde uma atividade prepara para a seguinte, como uma corrente.

Na Segunda Grande Guerra Mundial as idéias e iniciativas educacionais quanto a este assunto ficam congeladas. A partir dos *anos 60/70* aparecem os *trabalhos por temas* como uma alternativa para abordar a proposta de aprendizagem de conceitos (Piaget) e conceitos-

chave (Bruner). Neste momento, Paulo Freire no Brasil já falava sobre os trabalhos com temas, mas com um foco político.

Cada disciplina tem uma série de conceitos característicos e que devem estar vinculados a uma tema, o que vai além das disciplinas e se situa num currículo interdisciplinar. Neste momento que surge a cultura de que os projetos por temas só funcionam com a área de conhecimento do meio social e natural, já que no início o trabalho por temas só se referia às áreas de história, geografia e sociologia.

Nos *anos 80 os projetos de trabalho* aparecem como peça central do construtivismo (que estava no auge neste momento) na sala de aula. Também surge uma nova forma de entender o ensino e aprendizagem, há mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o papel da escola. Os projetos logo se encaixaram com esta renovação educacional, pois fazia com que o aluno se envolvesse mais nas tarefas de aprendizagem e ensinava a pensar criticamente (analisando informações, resolvendo problemas, planejando ações e criando novas idéias).

Projetos de trabalho

Na construção da realidade, o ‘todo’ é muito mais do que a soma das partes; para interpretar uma esfera da realidade, se legitimam algumas formas de saber, alguns conhecimentos, alguns indivíduos, enquanto se excluem outros; e que, se pretendemos compreender um fenômeno, não podemos fazer isto a partir de uma só disciplina ou de um único ponto de vista. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 16)

Hernández (1998) cita alguns pensadores e mostra de onde vêm as noções e propostas que circulavam nos anos 80 e que influenciaram sua trajetória nesse ramo e nos ajudam a compreender as hipóteses que guiam a concepção da educação na qual projetos de trabalho se encontram. As idéias de reformular a escola, o currículo, trazer a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins, da teoria com a prática, reconsiderar a função docente,

pensar na educação escolar como um processo democrático, solidário e emancipador, circulavam através dos nomes de Stenhouse, Elliot, Kemis, Freire, Freinet, Dewey, Wallon, entre outros.

Para começarmos a falar de projetos de trabalho devemos estudar essas palavras individualmente, para entendermos o foco principal deste estudo. Para esse autor, projeto vem no sentido de ser um procedimento, organização de trabalho que visa dar forma a uma idéia, que admite modificações e que está sempre em diálogo com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos. Já a noção de Trabalho traz a idéia de que há um certo esforço para o aprender, envolve a relação com o outro e opõe-se ao espontaneísmo. Provém de Dewey e Freinet e de sua idéia de conectar a Escola com o mundo fora dela.

A concepção de Projetos de trabalho envolve alguns componentes fundamentais e conceitos que estão postos a partir dos anos 90 como a noção de Globalização, de Educação para a compreensão e transdisciplinaridade, e que estão presentes e incorporados nos discursos na área da educação.

A globalização ou a transdisciplinaridade é a busca de relações entre as disciplinas ao enfrentar os temas de estudos, traz uma concepção transdisciplinar de conhecimento do mundo que vai além das disciplinas do currículo escolar, procura unir conceitos e problemas similares entre as disciplinas e busca formas de relação entre o simples e o complexo. São propostas que pretendem que os alunos possam relacionar-se com a globalidade dos fenômenos a partir dos seus estudos e relacionando com suas vidas, integrando os conhecimentos e questionando idéias universais e visão única de realidade.

“Os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da escola...” (HERNÁNDEZ, 1998, pág. 89). A transformação dos Projetos de Trabalho num “método” ou receita é o reflexo da sociedade pós-industrial, que se preocupa com o resultado final (porém o conhecimento não é de

imediate aplicação) e que busca segurança e o controle do ensino (como se o mundo fosse estável). O método se preocupa em transmitir conhecimento para adaptar para a escola, prefixa e predetermina o que “vai acontecer” na aula. Os projetos não são métodos para Hernández (1998), pois não há uma seqüência única, não é linear e nem previsível, o professor também pesquisa e aprende, não pode ser repetido, o aluno estabelece relações (não precisa partir do próximo, do micro).

Hernández (2000) traz as noções de aprendizagem e ensino nos projetos, o que é interessante para entendermos mais profundamente as relações que acontecem no Trabalho por projetos e seus objetivos. Nos projetos o conceito de aprendizagem aparece como uma produção ativa de significados em relação ao que já se sabe e os conhecimentos sociais. E o ensino como um facilitador do processo dialético entre as estruturas do conhecimento e as subjetivas e individuais.

Tem como alvo o processo e não o resultado. Pretende que o aluno se sinta responsável pelo seu conhecimento, entenda as relações entre as fontes de informação e os procedimentos que devem utilizar para compreendê-las e assim transformar (desenvolvendo estratégias globalizadoras) a informação precedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. E fazer o professor praticar o processo de reflexão e interpretação sobre sua prática. Também é interessante o aspecto que Santos (2004) aborda sobre como os projetos podem ser uma tentativa de aproximar a escola da comunidade, propondo discussão de temáticas como ética e cidadania e deste modo trabalhando com valores e debates que criam uma atitude reflexiva e protagonista dos alunos dentro da comunidade e críticos diante dos assuntos da escola e da sociedade.

Agora podemos analisar as características de um projeto e seu desenvolvimento. Primeira caracterização de um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998, p.81):

- Parte-se de um tema/problema negociado com a turma
- Inicia-se com um processo de pesquisa

- Buscam-se e selecionam-se as fontes de informação
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes
- Recolhem-se novas dúvidas
- Estabelecem-se relações com outros problemas
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu
- Conecta-se com um novo tema/problema

Deste modo, a relação com o tema e problema produz uma aprendizagem significativa, que parte do que os alunos já sabem, dos seus esquemas. Para atender os diversos interesses, utiliza-se de procedimentos diversos e diferentes alternativas em sua funcionalidade, incentiva uma memorização compreensiva e uma avaliação voltada para o processo e não só o resultado. O docente não deixa de ter uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos e a ordem, porém não se limita a isso, permite mudanças, faz com que seu planejamento seja um ponto de partida.

O aluno junto com o professor são os protagonistas da relação ensino/aprendizagem, vão em busca das fontes, organizam e interpretam o que pesquisam, traçam relações, buscam novos problemas. Deste modo, trabalham novas capacidades nos alunos como autonomia, integração, criatividade, comunicação, tomada de decisões. E é esse aluno que pretendemos encontrar no fim do percurso da escolaridade, aquele que vai aprender sempre, ter uma opinião crítica sobre seu mundo e capacidade para conseguir o que for seu por direito e lutar por uma sociedade mais justa.

Assim, os projetos são como um ciclo, se renovam, o fim é o começo de outro projeto, pois um tema puxa outro, criam-se novas estratégias e aí por diante. Trata-se de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão (ir além da informação, reconhecer as diferentes versões do mesmo fato e compreender o porquê dessas diferenças de visões), percurso por um tema-problema que favorece a crítica, predomina a

atitude de cooperação, professor também é aprendiz, questiona a realidade, entende que cada percurso é singular e se trabalha com diferentes tipos de informação, aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes, reforça a idéia de que todos os alunos podem aprender e estimula o aprender fazendo.

Uma outra forma de trabalhar com projetos é organizar todo o currículo por projetos temáticos, diferente da última concepção que trabalha com projetos temporários e focados. O Currículo é uma construção social, histórica e cultural. É espaço de mediação, ou seja, onde se produz e se transmite cultura, identidades e relações, é constituído por conhecimentos considerados socialmente válidos e que ultrapassam os limites das disciplinas escolares. Por isso está sempre em processo de construção e sujeito à mudanças. “O currículo como resultado de lutas simbólicas entre diversos agentes envolvidos no processo educacional. Tais lutas implicam múltiplas seleções de conhecimentos ou saberes” (ZAN, 2003, pág. 14).

Para uma definição mais completa é necessário analisar as teorias do currículo, e assim repensar como o mesmo se constitui atualmente. Silva (1999) faz uma análise ampla sobre as teorias: o currículo tradicional de Bobbitt trazia elementos da indústria para dentro da escola como o tempo, a eficácia, a racionalidade e a praticidade. Depois surgem as críticas desta teoria e os conceitos de reprodução social e aparelhos ideológicos (teoria crítica de Bourdieu, Althusser, Establet, Young, entre outros), levantando a necessidade de questionar o currículo, as subjetividades do cotidiano escolar (teoria pós-crítica de Willian Pinar) e as relações de poder (teoria neo-marxista de Michael Apple).

O currículo aparece como um artefato que responde às necessidades da sociedade, muitas vezes reproduzindo o sistema capitalista. Mas não é só reprodução e transmissão, a escola também produz cultura e constrói significados ativamente. A escolha de certos conhecimentos nunca é uma atitude neutra, pois traz consigo uma visão de educação, de sociedade, do por que e do para quem.

Apple (1982) ressalta outro ponto importante para esta discussão, o conceito de currículo oculto – aspectos do ambiente escolar que contribuem de forma *implícita* para aprendizagens sociais relevantes, através das relações sociais, da organização do espaço, tempo, da presença ou não de rituais e normas, e que assim transmitem certas práticas e valores do sistema capitalista.

“A concepção de Currículo por Projetos, nasce da busca pela superação da organização fragmentada e “artificial” dos conhecimentos escolares” (ZAN, 2007, pág. 111). Também busca superar a escola que despreza o conhecimento prático, que impõe uma cultura de submissão, que se baseia nos métodos de repetição, memorização, que não está preparada para atender a diversidade, que exclui e não engloba os interesses dos alunos.

Em outros momentos, outros pensadores já buscaram integrar o currículo com a vida dos alunos. Zan (2003) retoma a discussão de alguns pensadores como Dewey, Decroly e Kilpatrick que defenderam um currículo que englobasse o conhecimento escolar e os interesses e necessidades dos alunos. Para Dewey o currículo é flexível e deve ser organizado com base nas necessidades dos educandos, Decroly propõe um currículo organizado em torno de centros de interesses, que a criança aprendesse fazendo e tivesse mais contato com a natureza. Kilpatrick cria o Método de projetos, no qual o aluno trabalha em equipe e estuda questões práticas da vida. Ferrarezi (2005) argumenta que Freinet também foi um educador que buscou trabalhar o currículo de forma diferente, através das invariantes pedagógicas. Nessa perspectiva, a criança desenvolve sua personalidade no interior de sua comunidade através do trabalho por projetos (educação pelo trabalho).

Paulo Freire (1985) dialoga com os conceitos desses pensadores e faz um discurso político em cima do trabalho temático, pois “ao mesmo tempo em que propõe mudanças na organização do currículo, ele defende um projeto educacional articulado a um projeto político

revolucionário...” (ZAN, 2003, pág. 23). O educador propõe uma educação problematizadora baseada numa metodologia do diálogo entre educadores e educandos.

É através dos “temas geradores” e suas relações com outros temas antagônicos, extraídos da problematização da prática e da vida dos educandos (situações-limites), que se elabora o programa escolar, visando uma tomada de consciência crítica para superar e transformar tais situações. Este educador defende uma educação emancipatória, libertadora, que contraria a educação bancária, na qual os professores (‘os que sabem tudo’) impõem certos conteúdos programáticos aos alunos (‘os que não sabem nada’), como se fosse um depósito, sem consciência crítica sobre este ato e sobre o que se ensina e aprende. Uma educação alienada, uma mera transmissão passiva de conhecimento. Podemos, portanto, afirmar que há uma forte aproximação entre o pensamento educacional de Paulo Freire, em especial a noção de temas geradores, e a concepção de currículo por projetos que tem se difundido nos últimos tempos.

Organizar um currículo por projetos demanda uma tomada de consciência dos professores, que através da reflexão sobre o cotidiano, sentem a necessidade de mudar o trabalho fragmentado na qual a escola se baseia. Exige uma nova concepção de escola, de visão de mundo e de relacionamento com o conhecimento, “O trabalho na busca de integração do currículo precisa estar articulado com a construção de um projeto sociopolítico que seja outro que não este atualmente vivenciado.” (ZAN, 2003, pág. 27).

Não é simplesmente um “fazer diferente”, é uma forma de organizar o currículo de forma intencional e sistematizada. De acordo com Leite (1996), para a concretização de um projeto percorrem-se algumas fases como:

- a escolha do objetivo central
- formulação dos problemas
- planejamento
- execução

- avaliação
- divulgação dos trabalhos

Em seu desenvolvimento é importante abrir espaço para que os alunos expressem suas idéias e conhecimentos sobre o problemas, para a partir daí, escolher estratégias para a resolução dos problemas apresentados e criar propostas de trabalho que levem os alunos a sair da escola, a trazer pessoas para conversar com a turma, a utilizar outros espaços da escola, como a biblioteca.

“Os projetos de trabalho trazem nova concepção de sequenciação, fundada na dinâmica, no processo de ‘ir-e-vir’, em que todos os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos” (LEITE, 1996, pág. 30). Proporciona um aprendizado mais significativo, uma proximidade maior com a comunidade e momentos diversos fora da escola, além disso, o currículo por projetos possibilita o acolhimento da diversidade, proporciona reflexões e estimula uma atitude protagonista do educando.

Capítulo III - *Educação Infantil no município de Campinas/SP*

Neste ano de 2009, o município de Campinas comemora 70 anos de Educação Infantil na cidade. A partir da década de 40, os programas políticos das autoridades campineiras passaram a se associar a outros fatores que iam além da higiene e saneamento, que antes eram o foco principal. Segundo Ramos e Kuhlmann (2001) Campinas estava acompanhando as mudanças do país, crescendo com a industrialização e assim ganhando expressivas mudanças em sua estrutura produtiva, urbana e populacional. Em 1934 o engenheiro arquiteto Prestes Maia elaborou um Plano de Melhoramentos Urbanos, que pensava na cidade sob o aspecto funcional, dividida em quatro funções: recreação (centro comunitários – escolas), trabalho, circulação e habitação.

O plano alterava o cenário da cidade, organizando-a esteticamente para propiciar um maior desenvolvimento econômico do município. Então, em 1938 o Ato Municipal 118 aprova o Plano de Prestes Maia, que traz grandes mudanças, dentre elas, a construção do primeiro Parque Infantil de Campinas. Nasce em 1940 a instituição que se destina à assistência, educação e recreação. A proposta do Parque infantil enfatizava atividades físicas e desportivas e propunha que sua implantação fosse em áreas arborizadas e amplas.

O primeiro Parque Infantil de Campinas foi construído em dois de janeiro de 1940 num bairro de residências de alto padrão e recebeu o nome de Parque Infantil do Cambuí. Mas com a Lei Municipal 383 de 1950 recebe a denominação de Parque Infantil “Violeta Dória Lins” (demolido entre os anos de 1963 e 1965, e transferido ao bairro Vila Rica, atual EMEF Violeta Dória Lins). O Segundo Parque Infantil foi construído no bairro Vila Industrial em 1942 com o nome de Parque Infantil “Celisa Cardoso do Amaral” (tombado como patrimônio histórico desde 1987, atual EMEI Celisa Cardoso do Amaral).

A formação dos Parques em Campinas foi orientada pela prefeitura de São Paulo (o que mostra uma estreita relação com a Capital), pois a cidade ainda não tinha um Departamento de educação (RAMOS e JUNIOR, 2001). A orientação era educar a criança, recreando-a, levando em conta o brincar organizado para a educação em todos os aspectos: físico, moral, social e intelectual.

O Serviço de Ensino e Assistência Sócio-educacional fazia parte de uma seção da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural e que tinha como função superintender o Serviço de Ensino Municipal e os serviços dos Parques Infantis. Em 1947 foram instalados clubes agrícolas junto aos parques.

A Instituição atendia crianças de três a seis anos, e em período extra-escolar atendia crianças de sete a dez ou doze anos. No Parque Infantil os alunos eram divididos em quatro turmas: educação infantil, educação recreativa, educação física e conhecimentos agrícolas destinados aos alunos dos clubes agrícolas (horticultura, jardinagem, etc.). Os Parques contavam com uma diretora, uma professora para cada uma das áreas (todas normalistas), um zelador (assistente de disciplina e serventes) e uma professora de assistência ao ensino. Havia um incentivo a educação moral e cívica (assimilando valores cívicos, intelectuais e morais, na construção de um patriotismo) buscando uma adaptação de seus alunos à vida social.

Em 1950 Campinas contava com dois Recantos Infantis (parques menores), além dos Parques do Cambuí e da Vila Industrial.

A primeira creche foi criada em 1967 na Vila Toffanelo, vinculado à secretaria de Promoção Social (SME, 1998). Em 1980 foram inaugurados C.I's (Centro Infantil), mini-creches e berçário municipal para atender filhos de funcionários da prefeitura. Em 1981 o parque infantil passa a ser chamado de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Em 1989 os C.I's que pertenciam à Divisão menor do departamento de promoção social, passaram a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação, e são denominados Centro

Municipal de Educação Infantil (CEMEI). A trajetória da Educação Infantil em Campinas vai se construindo com base no trabalho dos educadores, nas lutas políticas, em discussões, congressos, leis, em documentos e nas necessidades da sociedade.

A cidade de Campinas apresenta atualmente 293 instituições educacionais de ensino pré-escolar, sendo que 127 são da rede municipal e 166 da rede privada (INEP/ Censo Educacional 2008). O governo atual (prefeito Hélio de Oliveira Santos) também investe no projeto social Nave-mãe - local que funciona como creche, que atende crianças e mães de maior vulnerabilidade social na cidade, que propõe trabalhar de forma temática, relacionando cidadania, consciência ambiental, assistência e educação. A proposta é fruto de parceria entre a Secretaria de Educação, a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (Feac) e a Unicamp e tem causado polêmica entre pesquisadores, professores, população local e governo municipal.

A Educação Infantil do município se orienta na Lei 9.394/96 (LDB), no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e em documentos mais específicos da Secretaria Municipal de Campinas como o “Currículo em Construção” (1998) e a “Proposta Curricular da Educação Básica – Educação Infantil” (2009), que ainda será submetida à apreciação do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas.

Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para a Educação Infantil

“Currículo em Construção - 1998”

Em 1997 a Secretaria Municipal de Educação elaborou um questionário informativo para as instituições educacionais da rede municipal para uma coleta de dados (o quê, para quê e para quem se destina a Educação Infantil), que iria redirecionar a linha norteadora da educação infantil em Campinas. Foi formada uma comissão composta por profissionais da

rede (eleitos pelos seus pares) para elaborar um texto preliminar com base nas respostas do questionário. E assim em 1998 foi entregue o documento “Currículo em Construção” para as unidades de educação infantil da rede municipal.

O documento traz um histórico da educação infantil e da rede municipal de educação infantil de Campinas contando todo o percurso desta área, desde os primeiros parques infantis na década de 40, as mudanças que as leis que regulamentaram a educação infantil trouxeram, até a elaboração deste documento em 1997. Traz diferentes pontos de vista (antropológico, filosófico e psicológico) sobre o assunto e também faz uma discussão sobre a construção de uma pedagogia da Educação Infantil, sobre dimensão cultural, relação comunidade/escola, gestão participativa, espaços, recursos e acolhimento das crianças. Em outros capítulos encontramos uma reflexão sobre o adulto-educador e sua prática (planejamento, registro, avaliação, diversidade inclusiva, consciência ecológica, sexualidade infantil e cidadania) e sobre o ato de brincar, no qual utilizaram conceitos de Piaget, Vygotsky e Wallon como interação, jogo simbólico, importância do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento das crianças. E vai além da psicologia com a pedagogia italiana centrada na criança.

O “Currículo em Construção” assume seguir uma linha interacionista (criança constrói conhecimento/ educador mediador), tem a cultura como eixo norteador e desencadeador, entende a criança como um ser integral e dá grande destaque à questão do brincar.

Não encontramos nenhuma referência sobre o Trabalho com projetos neste documento, mas já podemos destacar alguns pontos que caminham para uma educação infantil que trabalha com interações cotidianas, que defende um registro reflexivo, que coloca a criança numa posição ativa na construção do conhecimento e que leva em conta a cultura e comunidade em que ela se insere.

“Proposta Curricular de Educação básica - Educação Infantil - 2009”

Esta proposta curricular foi feita pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas em junho de 2009 e ainda será submetida á apreciação do Departamento Pedagógico. Este documento é um acerco de considerações que o departamento pedagógico de Campinas vem fazendo na última década a respeito da educação infantil.

O objetivo é avançar o movimento do “Currículo em Construção” – 1998, as “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil”- 2008, atender as exigências atuais (estar em sintonia com a realidade das instituições educacionais e das crianças de hoje), determinações legais (LDBEN 9.394/96) e enfatizar o trabalho já realizado nas unidades da rede municipal.

O documento está dividido em sete partes: Parte I – Quanto a Educação Infantil, Parte II – Quanto às linguagens (linguagem artística, linguagem oral, leitura e escrita, linguagem corporal e as questões de gênero, linguagem matemática e língua estrangeira), Parte III – Quanto ao brincar na intencionalidade dos profissionais: a ênfase no lúdico, Parte IV – Quanto à diversidade étnico-racial, Parte V – Quanto à educação ambiental, Parte VI – Quanto à educação alimentar e Parte VII – Quanto à educação especial.

Apóia uma concepção de educação Infantil que não seja focada em “brincar por brincar” e nem em uma “escolarização precoce”. Propõe uma compreensão do educador para atuar com intencionalidade numa prática pedagógica que favorece e compreende o brincar e que também favorece práticas educativas organizadas. Faria (1999) complementa esta discussão quando ressalta que na pré-escola pode acontecer alfabetização, mas que não seja o foco principal, que seja uma “aproximação” da escrita, os primeiros contatos sistemáticos com ela, as outras formas de expressão (principalmente o desenho), sem excluir o lúdico, as brincadeiras, sem diminuir o tempo de brincar.

De acordo com Faria (1999), a educação infantil pode trazer uma melhoria da qualidade de vida das crianças, quando garante o lúdico (enquanto diversão, atividades pelo prazer), garante as formas de expressão, além da verbal e do pensamento científico e eleva a cultura das crianças e de sua classe. As crianças na educação infantil não são alunas e as atividades são diferentes das escolares, o que não significa deixar de lado o desenvolvimento cognitivo.

O documento considera que a Educação Infantil tem uma organização flexível, se dá em diversos espaços que se dinamizam nas relações entre diversos sujeitos (crianças, profissionais, familiares), que busca atender as necessidades da criança, que encara o cuidar e o educar como uma relação dialética que se constituem um único fazer, que tem participação acentuada das famílias dentro da escola e que envolve projetos pedagógicos que englobam aspectos culturais da comunidade do entorno.

Há uma relação entre os princípios deste documento com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, quando se pretende reforçar as atividades do cuidar e educar de forma indissociável, acolher as famílias e compreender suas diversidades, fugir da concepção assistencialista e da educação precoce. A LDB de 1996 traz como atividade da União, a produção de diretrizes para a educação infantil, em parceria com os Estados e municípios, ressaltando a educação integral das crianças e marcando a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

Mas vale ressaltar as incoerências encontradas neste Referencial e que também se encontram nas práticas escolares, no momento em que se busca uma superação dos conceitos de educação, do ato de brincar, da organização da instituição, da relação com a família, que muitas vezes, no cotidiano não acontece.

Esta Proposta Curricular traz uma “novidade”, pois propõe de forma mais explícita e sistemática uma nova organização do trabalho pedagógico dentro das instituições de educação

infantil, através do Trabalho com Projetos ou “Pedagogia de Projetos”. Esta prática já é vivenciada em algumas unidades e por alguns profissionais da área. Ela engloba as idéias de tempo e espaços flexíveis, atende as necessidades e interesses das crianças e reforça a relação escola/família/comunidade.

A proposta traz uma concepção de Trabalho por projetos:

Trabalhar com projetos é uma perspectiva que se abre como facilitadora da implementação de uma prática educativa que atende às necessidades cognoscitivas e imaginativas da criança de forma a compreender os caminhos de formulação de hipóteses, de continuidade de interesse, de representações, de emoções e generalizações de saberes e conhecimentos das crianças e adultos envolvidos no processo. (CAMPINAS, 2009, pág. 10).

O documento afirma que o “trabalho com projetos na Educação Infantil exige dos educadores estudos constantes, pesquisas, empenho com a busca do que há de possibilidades em cada tematização que partem das crianças (...)” (CAMPINAS, 2009, pág. 10). Cada projeto se consubstancia em um produto, mas este não é mais importante que o processo, o qual é registrado e documentado sempre, de diferentes formas pelas crianças e os educadores (registros coletivos de um mesmo grupo, registros realizados junto às crianças, registros escritos, fotográficos, filmados, entre outros).

Fazer os registros é produzir uma documentação do trabalho pedagógico, que nos permite compreender de forma clara, coletiva e reflexiva o fazer cotidiano do trabalho educativo. “Educar crianças nas unidades de Educação Infantil se diferencia do educar das famílias, por sua característica peculiar de ser realizado por profissionais que planejam, realizam, avaliam e documentam todo este processo.” (CAMPINAS, 2009, pág. 11). Os dados dos registros e a documentação do trabalho pedagógico são importantes também nos processos de avaliação institucional que acontecem nas instituições de educação infantil.

O documento traz uma bibliografia geral, mas não especifica os autores que diretamente lidam com o assunto Trabalho por projeto, também não fazem referências

bibliográficas. Além disso, esta proposta foi elaborada de maneira precipitada, já que surge num momento complicado em Campinas por causa da gripe suína, em que as creches ficam sem receber crianças e a prefeitura tendo que manter seus funcionários trabalhando, resolvem enviar a proposta para que seja avaliada pelos educadores (as) neste período.

Capítulo IV - Caracterização da Instituição Educacional

CEMEI Matilde Azevedo Egídio Setubal- (Campinas/SP)

Quando entramos pela primeira vez na CEMEI Matilde não percebemos o quanto aquelas paredes têm de histórias para contar. Só depois de ouvir as funcionárias mais antigas, de sentar para tomar um café na copinha e conversar com o guarda que entendemos que cada canto da instituição educacional tem a cara de alguém, representa anos de luta, de debates, de conquistas e dificuldades.

As funcionárias mais antigas relembram do tempo em que tinham que lavar as paredes da CEMEI, lavar as fraldas de pano, esperar um pai atrasado buscar seu filho na véspera de natal, colocar as crianças do berçário em penicos na tentativa de tirá-los das fraldas e trabalhar 8 horas por dia.

História

A História da unidade foi lembrada pelas funcionárias e administradores na elaboração do Plano Escolar/Projeto Pedagógico da instituição em 2008. Dentro deste documento também se encontra a forma de organização da unidade educacional, caracterização das crianças, da comunidade, dos pais, do espaço físico, recursos humanos e a proposta pedagógica.

O nome da Instituição educacional homenageia Tide Setubal que se destacou na realização de atividades públicas. Desenvolveu projetos sociais nas regiões pobres da cidade de São Paulo e criou o CMV (Corpo municipal de voluntários). Com a nomeação, esperava-se que a homenageada apadrinhasse a instituição, ajudando de algumas formas (escolhiam pessoas economicamente e politicamente importantes e conhecidas para colocar seus nomes

nas unidades de educação infantil). Mas como lembra a monitora de 25 anos de casa, Maria de Fátima de Jesus Silva, não foi o que aconteceu, pois não tiveram retorno da homenageada.

A CEMEI foi inaugurada duas vezes. A primeira vez foi em 9 de maio de 1982 pelo prefeito Francisco Amaral, neste momento as creches ainda eram administradas pela secretaria de promoção social. Porém, a instituição não entrou em funcionamento após esta inauguração, pois as obras do prédio não estavam concluídas. Sendo assim, em 2 de fevereiro de 1984 o governo de Magalhães Teixeira inaugurou novamente a creche, que desta vez, entrou em funcionamento. O prédio tinha quatro salas, um banheiro, dois tanques de areia e escorregador na área externa. Essa ação de Magalhães Teixeira reflete um movimento social de nível nacional, em que as reivindicação dos movimentos sociais com relação à creche e pré-escola são atendidas.

As funcionárias contratadas foram registradas na Carteira de Trabalho como zeladoras (ajudantes gerais, trabalhavam com as crianças e nas atividades de limpeza e alimentação), depois de passarem por um teste teórico e prático, não sendo exigido nenhum grau de escolaridade, apenas que soubessem escrever o nome. No teste prático as pessoas que estavam concorrendo ao cargo ficavam com 10 crianças durante duas horas, e uma assistente social junto com uma psicóloga ficavam observando a interação dos concorrentes com as crianças. Outro requisito para a contratação, era morar perto da instituição educacional em que se pretendia trabalhar e ser uma pessoa ativa na comunidade.

Neste momento em Campinas, a creche era vinculada à Secretaria Municipal de Promoção Social e Bem Estar Social, com a tarefa de atender as crianças cujas mães trabalhassem fora. Não possuíam plano de cargo e carreira e não era exigida nenhuma formação específica para o trabalho com crianças. Esse quadro foi modificado com o artigo 21, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394) de 1996, que afirma que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Localização e espaço

A unidade encontra-se na região sudeste de Campinas e tem como bairros vizinhos: Parque Tropical, Jardim Campos Elíseos, Jardim Santa Lúcia e Perseu Leite de Barros. O bairro conta com infra-estrutura básica: rede de água e esgoto, energia elétrica, asfalto, linha de ônibus e comércio popular. As casas são de padrão popular e as favelas das proximidades já passam por um processo de urbanização. Perto da creche tem uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

O espaço externo é gramado, conta com uma quadra de cimento, quatro tanques de areia e nos parques têm sete balanços, dois gira-giras, uma casinha de Tarzan (casinha de madeira que fica no alto e que possui uma escada, um escorregador para cair num tanque de areia e alguns balanços), três escorregadores, quatro gangorras, dois trepa-trepas, dois túneis feitos com tubulações de cimento, mesa de tronco de eucalipto, uma ponte pincel e a ‘casinha dos sonhos’. Além disso, têm duas lousas pintadas na parede, um quadro de azulejos e mais uma casinha de madeira (onde ficam as fantasias, roupas, adereços). Há bebedouros em toda a creche, uma rampa coberta de acesso à unidade e um espaço para hasteamento da bandeira.

O espaço interno é composto por seis salas (os agrupamentos III A e C, B e D utilizam a mesma sala, mas em horário oposto), um pátio coberto (onde fica uma sala de aula improvisada com divisórias e o espaço da biblioteca), uma copinha e vestiário para os funcionários, uma sala para os gestores, uma sala conjugada com banheiro utilizada pela orientadora pedagógica. Há também uma lavanderia, uma cozinha ampla, um refeitório, e um banheiro feminino e outro masculino para as crianças. As salas dos menores (Agrupamento I) têm espaço próprio para banho e as salas dos maiores (Agrupamento III) têm cadeiras e mesinhas. A CEMEI possui muitos brinquedos e aparelhos eletrônicos que são distribuídos entre os setores. Alguns brinquedos, materiais pedagógicos, livros, filmes ficam guardados,

mas as chaves dos armários ficam disponíveis à todos os setores e é feito um rodízio para a utilização de alguns aparelhos eletrônicos, que são de uso geral.

Esse espaço físico foi conquistado pelas funcionárias da creche e pelos investimentos da prefeitura. Os funcionários faziam os brinquedos com sucatas, organizavam festas para arrecadar dinheiro e assim comprar aparelhos eletrônicos, cortinas e brinquedos. A monitora Maria de Fátima lembra do tempo em que todo mundo ajudava a organizar e construir os espaços da creche, e que alguns brinquedos como o gira-gira e o túnel (que ainda está no parque da creche), foram conquistados por ela há muito tempo atrás, através de doações.

O espaço físico é um fator muito importante na educação infantil, pois nesta etapa da educação básica as crianças passam por todos os espaços e será através destes espaços organizados para o brincar, explorar, descobrir, desafiar, que a criança irá construir saberes, se desenvolver fisicamente e se relacionar com os adultos e outras crianças.



A participação de todos (família/comunidade/crianças/profissionais) é importante na construção de espaços de educação infantil, e a organização dos educadores também, pois de acordo com os Parâmetros básicos de infra-estrutura do MEC (2006), os educadores organizam o espaço “a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo.” (BRASIL, 2006, p.7).

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, entendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto (s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 1999, p. 71)

Atendimento e financiamento

A CEMEI atende em período integral (7h – 18h) os agrupamentos I e II e no período parcial (matutino: 7h20 – 11h20 e vespertino: 13h00 – 17h00) atende as turmas do agrupamento III. Neste ano de 2009, estão matriculadas aproximadamente 220 crianças.

A unidade escolar é mantida pela contribuição espontânea da APM e da verba do Conta Escola - repasse trimestral feito de acordo com vários critérios como o número de alunos, faixa de idade, localização da unidade educacional e outros. Além disso, o Conta Escola envolve toda a comunidade, via Conselhos de Escola, nas decisões sobre aplicação de recursos e realização de benfeitorias. A partir de setembro de 2009, as unidades de educação infantil da rede municipal de ensino passam a receber recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ligado ao Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As crianças e as educadoras

De acordo com os 175 questionários respondidos pelos familiares das crianças matriculadas em 2008, podemos concluir que a população que frequenta a creche é formada por crianças oriundas de famílias de classe assalariada, pais trabalhadores de indústrias e comércio. As mães, em sua maioria, são empregadas domésticas, faxineiras ou vendedoras autônomas. A escolarização dos pais não é superior ao ensino fundamental e sua maioria acha que o papel da instituição de educação infantil é educar e cuidar. A renda familiar fica entre 1 a 3 salários mínimos e muitos participam do programa Bolsa família.¹

Com relação à equipe da unidade educacional, notamos que ao mesmo tempo em que há profissionais com ensino superior completo, também existem muitos profissionais com somente o ensino fundamental completo. Sua grande maioria já trabalha na área de educação a mais de 10 anos, e muitos nesta mesma unidade.

Esta diversidade no quadro dos profissionais desta CEMEI, com relação à formação, representa um momento histórico de Campinas, que segundo ANDRADE (2008) é marcada por uma fase inicial em que não se exigia formação específica e num outro momento em que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 trazem a necessidade desta formação.

Na década de 1980 as creches faziam parte da assistência social, e deste modo não exigiam formação específica para os funcionários, que viam nesta oportunidade uma chance de melhorar de vida economicamente. Quando a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e a responsabilidade é transmitida para a secretaria de educação, as professoras com formação, encontram a chance de trabalhar com crianças na área educacional. O art. 62 da LDB afirma que para atuar na educação básica como docente é

¹ Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades criado pelo Governo Lula em 2003, que beneficia família em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70).

necessário ter formação em nível superior, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Secretaria Municipal de Campinas proporciona momentos de formação continuada para os profissionais dentro das instituições educacionais, como o TDI (Trabalho Docente Individual), TDC (Trabalho Docente Coletivo) e o FCM (Formação Continuada de Monitores - antigo GEM), que compõem a jornada de trabalho das professoras e monitoras.

Essas reuniões semanais têm durações de 2 horas consecutivas, em horário fixo, e são organizadas pela orientadora pedagógica. São momentos de leitura e estudo de textos (na maioria das vezes são escolhidos pela orientadora), que proporcionam uma ponte com o cotidiano da creche, trazem reflexões e debates. Além disso, trabalha-se com vídeos, palestras, seminários e passeios. É um espaço para trocar experiências, conversar sobre as dificuldades do trabalho, trazer lembranças, curiosidades, organizar atividades culturais, planejar, avaliar, expor o trabalho desenvolvido, fazer estudos teóricos de acordo com as necessidades, interesses do grupo, dos problemas enfrentados e das dúvidas.

Nesta CEMEI, o encontro de formação das monitoras acontece em período oposto ao horário do trabalho, toda terça-feira das 9h às 11h, para aqueles que trabalham no período da tarde, e das 13h30min às 15h30min, para os que estão trabalhando de manhã (os monitores trabalham num sistema de revezamento semanal).

PLANTA BAIXA
SEM ESCALA
AUTOR: FERNANDA DE
BRITO LEBRE - POUF.
DE AG III C.



A proposta curricular para a Educação Infantil na

CEMEI Matilde Azevedo Egídio Setúbal

O avanço da gripe suína em Campinas no final de julho de 2009 levou a Prefeitura de Campinas a suspender as aulas nos Centros Municipais de Educação Infantil, e neste período os profissionais da Educação Infantil trabalharam nas unidades, mesmo sem crianças. Este momento foi utilizado para fazer uma limpeza geral nos espaços da creche, nos brinquedos das crianças e para formação dos funcionários.

Na CEMEI Matilde A. E. Setúbal, os educadores discutiram e assistiram vídeos sobre personalidades importantes da área da educação como Paulo Freire, Piaget, Wallon e Gardner e suas linhas teóricas. Depois dos vídeos, houve uma conversa sobre o que tinham visto, sobre o que já sabiam dos pensadores e o que poderiam incorporar em suas práticas.

E no período de 10 a 14 de agosto de 2009, a pedido da Coordenadoria de Educação Básica, os educadores da creche fizeram uma análise e discussão da Proposta Curricular da Educação Básica – Educação Infantil 2009.

A dinâmica realizada para as discussões foi de divisão do grupo em quatro grupos menores com representatividade em cada grupo de todos os agrupamentos. No último dia foi realizada uma plenária onde foram expostas todas as reflexões trabalhadas nos grupos, o que resultou num documento (instrumento de coleta de dados) que foi enviado à NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) Sudoeste – são cinco núcleos que corresponderam a cinco regiões de Campinas e que têm uma relação mais direta com as creches. A CEMEI Matilde faz parte da região Sudoeste².

² É importante ressaltar que as escolas de Campinas estão organizadas em cinco núcleos que corresponderam a cinco regiões da cidade e que têm uma relação mais direta com as creches. A CEMEI Matilde faz parte da região Sudoeste.

Neste documento produzido pela CEMEI, percebemos que as professoras afirmam que trabalham com temas, com projetos, mas que sentem a necessidade de um trabalho mais sistematizado e maior conhecimento, formação sobre o conceito de Trabalho com projetos. Observando esta necessidade e interesse das professoras, a equipe dirigente da instituição escolheu o livro “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio” de Fernando Hernández para ser trabalhado e discutido nos momentos coletivos de formação continuada (TDC-Trabalho Docente Coletivo).

Capítulo V - Agrupamento III A – Turma do Arco-Íris

Professora: Ana Cristina Bertolini Malandrin

Tema: “A arte, a criança e suas diversidades”.

- 30 alunos matriculados (4 e 5 anos de idade)

A sala da turma do arco-íris fica ao lado do hall de entrada da CEMEI. Entrando na sala podemos ver ao fundo alguns armários embutidos com algumas letras coladas nas portas, seis mesinhas com quatro cadeiras cada uma, uma lousa na frente da sala (com alguns cartazes com letra de música, textos), cortina, ventilador, brinquedos, um pequeno espelho, placas de E.V.A (material emborrachado, de grande versatilidade, laminados em diversas cores, espessuras, durezas e densidades na parede, muito usado em artesanatos e materiais pedagógicos) com números e desenhos, uma placa do tempo que as crianças alteram o desenho de acordo com o dia – chuvoso, com sol, nublado. E na outra parede tem outro painel com um desenho de palhaço para lembrar os aniversariantes da turma. É uma sala agradável, não muito grande e que tem a cara das crianças que lá freqüentam.

Este é um fator importante, já que a sala de aula de acordo com Hernández (1998) é um cenário com cultura própria (não única), que se define mediante as diferentes formas de discurso que se desenvolvem e se encenam nas situações de aula. Desta forma a sala de aula reflete o desenvolvimento da turma e também influencia na aprendizagem, tornando-se um ambiente no qual os alunos se identificam e se reconhecem. Dialogando sobre este assunto também, Faria (1999) afirma que “a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias, prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento”.

Os alunos e a professora são muito gentis. A criançada gosta de brincar, de falar na roda de conversa, de música, teatro e participar dos “cantos” que a professora organiza para trabalhar com as atividades do dia (principalmente quando são fora da sala de aula). Há também um revezamento dos alunos para a tarefa de ajudante do dia.

A professora Ana Cristina iniciou o magistério em 1988, cursou pedagogia em 1994 e especialização em psicopedagogia em 2003 na PUC. Trabalhou como coordenadora em uma instituição educacional da rede particular de educação infantil durante nove anos e ingressou na rede municipal de Campinas em 1996. Já trabalhou dentro da educação infantil com todas as faixas etárias.

Em seu plano de ensino de 2009, afirma que a educação infantil deve visar o desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físico, sócio-emocional e intelectual, para que ela consiga ser tudo o que poderia ser nesse período de sua vida. Essa visão de educação infantil vai de encontro ao que a LDB/96 diz no artigo 29 da seção II – Da educação infantil, no qual a 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, desta forma, a ação da família e da comunidade. Também sobre esta questão, Faria (1999) ressalta que:

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa”. (FARIA, 1999, pág. 206).

Parece ter uma perspectiva de trabalho com base nos pressupostos sócio-interacionistas, no qual o professor é mediador da relação aluno/sujeito e objeto de conhecimento. Vygotsky (1989) sendo precursor da corrente sócio-interacionista reafirma este idéia quando diz que a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias

relações, sendo assim um ponto essencial da relação aprendizagem e desenvolvimento. Nesta concepção o aluno é um indivíduo ativo.

Vygotsky (1989) nos ajuda a entender como as funções simples de um indivíduo que entra em contato com a cultura e o meio, se desenvolvem em funções superiores, já que se entende que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e a cultura, as quais se desenvolvem em um processo histórico. Ou seja, a aprendizagem desperta processos internos do desenvolvimento, que aparecem somente quando a criança interage com o meio e se relaciona com outras pessoas, através da cooperação. Esses processos são internalizados e tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (o que a criança fazia com ajuda, agora faz sozinha – ZDP “Zona de Desenvolvimento Proximal”). Assim, o desenvolvimento é um processo de fora para dentro, a passagem das relações interpessoais para as intra-pessoais.

São as idéias de grandes pensadores como Piaget, Vygotsky e Wallon que contribuíram para uma visão de educação que englobasse os aspectos físicos, sócio-emocionais e intelectuais da criança, como um indivíduo integral, social e ativo. STEINBERG e KINCHELOE (2001) entendem a infância como um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica, um conceito que acompanha as mudanças sociais, culturais e econômicas da sociedade, que muda de acordo com as necessidades dos adultos e como isto modifica a visão sobre a criança.

Não foi sempre que existiu essa conscientização da particularidade infantil, de ver a criança como um ser singular, diferente do adulto e que tem suas especificidades. Áries (1981) fala sobre dois sentimentos da infância, o primeiro é caracterizado pela fase da Paparicação. Mas este é um falso sentimento (os pais mimam os filhos quando pequenos), pois os pais só utilizavam dos filhos menores como meio de distração, de entretenimento, de riso. As crianças já começam a participar um pouco mais da vida social.

O outro sentimento é caracterizado por algo exterior à família, pelos eclesiásticos. Já que nasce uma pequena preocupação com a educação das crianças, os eclesiásticos vêm com um tipo de escola para implantar a moral e a racionalidade dos costumes. Não viam as crianças como bichos de diversão, mas como criaturas de Deus que devem ser disciplinadas (controladas). Neste momento também surge a preocupação com a higiene e a saúde física (pois saudáveis são mais úteis).

Segundo Faria (1999), somente no início da sociedade burguesa (séc. XVIII – XIX) é que se poderá falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria peculiar do social, de uma criança com necessidades próprias e merecedora de atenção e de intervenções educativas. A infância é um produção história, e a sensibilidade em relação à ela tem variado em relação às diferentes organizações sociais e às suas respectivas classes, camadas e grupos sociais.

De acordo com Rosemberg (1995), houve um crescimento dos equipamentos coletivos de atendimento às crianças, pois ocorre um movimento (anos 60 e 70) de liberação da mulher, uma diminuição da distância entre papéis masculinos e femininos adultos, incentivo à participação feminina no mercado de trabalho. A necessidade de alternativas de cuidado/educação das crianças pequenas surge então, porque a mulher agora trabalha, casa, tem filhos, cuida da casa, simultaneamente. A história da creche e da pré-escola é a história da mulher. A educação das crianças deixa de ser responsabilidade exclusiva da família, da esfera privada, e passa a ter espaço nas políticas públicas.

A professora afirma no seu Plano de Ensino de 2009, que através do brincar, das experiências, das relações com os colegas, que o aluno se descobre e descobre o outro (cria identidade, valoriza o respeito, a autonomia, convivência em grupo), descobre o meio físico, social, conhecimento lógico, o corpo em movimento e as diferentes linguagens.

Uma professora dedicada e inteligente, que sabe aproveitar cada interesse, cada palavra que surge nos diversos momentos do dia, para construir com as crianças um projeto dinâmico, criativo e produtivo, de forma intencional, programada e teoricamente amparada.

“Quero aproveitar todas as situações para propor uma prática de letramento, mas já vi que quando trabalha-se com projetos fica mais fácil, pois uma palavra com significado pode originar um trabalho super rico.” (BERTOLINI, Ana Cristina M. Trabalho por projetos [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por leila.munhoz@yahoo.com.br em 17 de agosto de 2009.)

O Trabalho por projetos no agrupamento III A

Durante o ano letivo fiz uma observação em sala a cada dois meses, fazendo diários de campos, conversando com a professora, tirando fotos, recolhendo e analisando material. Também participei de momentos fora da sala, como a apresentação da turma no café coletivo, na festa junina, passeio no bosque, no bairro. Trouxe alguns desenhos das crianças para caracterizar cada momento, mas não vou me focar na questão do desenho na educação infantil. Alguns acontecimentos como a greve e a gripe suína influenciaram na rotina das minhas observações e no andamento do projeto.

“A arte, a criança e suas diversidades”.

O tema de trabalho deste ano de 2009 na CEMEI, “A arte, a criança e suas diversidades”, foi sugerido pelas professoras durante as reuniões de planejamento anual (fevereiro de 2009). É um tema geral para todas as turmas e deve ser trabalhado durante o ano todo. As crianças influenciam de certa forma nesta escolha, pois as professoras buscam temas que venham ao encontro do cotidiano e da realidade dos educandos.

Leite (1996) traz as diferentes posições sobre esse assunto. Segundo a autora, de um lado alguns profissionais defendem que o projeto deve partir sempre dos educandos, pois, caso contrário, ele seria visto de forma imposta. Outros profissionais dizem que o tema deve ser proposto pelo professor, de acordo com sua intenção educativa, para não cair em uma postura espontaneísta. Porém a autora afirma que o mais importante da pedagogia de projetos é o envolvimento de todo o grupo com o processo do projeto (envolvimento de todos com o tema, na definição dos objetivos e etapas, na participação nas atividades e no processo avaliativo). “O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor” (LEITE, 1996, pág.31).

Inicialmente a professora Ana Cristina Bertolini Malandrin apresentou às suas crianças alguns livros com ilustrações e histórias de alguns pintores famosos (Di Cavalcante, Portinari e Tarsila de Amaral) e eles acharam as obras de Tarsila muito engraçadas (principalmente as obras *Abaporu* e *A Negra*) e assim escolheram focar no trabalho desta artista. Questionados pela professora sobre o que sabiam sobre as obras e a pintora, eles não demonstraram nenhum conhecimento significativo, mas quando provocados com questões sobre a mesma e suas obras, a professora notou um entusiasmo e envolvimento da turma e assim contou um pouco da história de vida da Tarsila e enquanto observavam a foto, surgiram algumas observações (“ela era bonita”, “gostava de usar brincos”, “passava batom vermelho”, “tinha os olhos grandes.”). A professora aproveitou o momento para provocar uma conversa sobre curiosidades da vida da artista, procurando fazer uma ponte com a vida e o cotidiano das crianças. Por exemplo, descobriram que Tarsila passou sua infância morando numa fazenda e assim a professora perguntou onde eles moram, como é a casa deles, como é a creche, o que significa infância para eles, quais os animais preferidos. Para continuar o trabalho fizeram um passeio ao bosque de Americana para observar os animais e fazer comparações.

De acordo com a professora, as crianças de sua turma gostam muito de desenhos, pintura, modelagem, dança, música, histórias e nota-se um grande envolvimento deles no assunto trabalhado. Participam das atividades com prazer, conseguem se expressar cada vez melhor, trazem contribuições e informações na roda de conversa que auxiliam no decorrer do projeto. Os pais têm conhecimento do que está sendo trabalhado, uma vez que as crianças levam pesquisas para casa, fazem apresentações dos trabalhos, etc. “Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos (...) para que possam participar da seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes”. (BARBOSA & HORN, 2008, pág. 90).

Existem três momentos (não etapas estanques) no desenvolvimento de um projeto, segundo Leite (1996): problematização, desenvolvimento e síntese. A problematização é a etapa inicial do projeto, no qual os alunos expressam suas idéias, crenças e conhecimentos sobre o problema. A partir das hipóteses dos alunos que o professor vai intervir pedagogicamente e que o grupo vai organizar todo o projeto. No desenvolvimento, o grupo cria estratégias para buscar respostas às questões levantadas sobre o tema, revendo hipóteses, comparando pontos de vista, resolvendo conflitos, utilizando espaços fora da escola e entrando em contato com outras pessoas. E no decorrer deste processo, as idéias iniciais são superadas dando lugar a outras mais complexas e essas novas aprendizagens vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem (síntese).

As crianças dessa turma experimentaram várias técnicas de pintura para se familiarizarem com os diferentes tipos de materiais (tinta, pincel, giz, lápis, diferentes tipos e tamanhos de papel, massa de modelar, colagem), para incentivar a criatividade e o exercício de expor seus pensamentos e sentimentos. A professora afirma que está cada vez mais difícil trabalhar dentro de sala de aula e que as atividades ocorrem de maneira mais eficaz quando

trabalham com os “cantos” (todos passam durante o dia por várias atividades: que requerem habilidade e atenção, atividades livres, jogos, brincar por brincar, etc.) fora da sala de aula.

Os “cantinhos”, a roda de conversa, as aulas-passeios são técnicas desenvolvidas por Freinet, que segundo Nascimento (1995) buscam a livre expressão dos alunos, o sentimento de cooperação, o conhecimento pela prática (educação pelo trabalho), um contato direto com a natureza, um aluno mais ativo e um ensino mais significativo. Desta forma a “escola é um prolongamento natural da vida” (NASCIMENTO, 1995, pág. 10) que se desenvolve na família e no meio social, como Freinet pretendia que a escola fosse.

Durante o projeto a professora encontrou dificuldades ao trabalhar em uma sala pequena, em seguir o trabalho pedagógico da creche que está pautado em datas comemorativas, e desta forma, buscou alternativas para trabalhar com projetos no local em que trabalha. A professora compreende que a criança deve ter espaço para se expressar, brincar e que a instituição educacional deve se pautar em conhecimentos significativos e não só em datas, que em alguns casos, não fazem sentido para as crianças. Reconhecendo esta situação, Zan (2003) afirma que “organizar um currículo por projetos demanda uma tomada de consciência das professoras, que através da reflexão sobre o cotidiano, sentem a necessidade de mudar o trabalho fragmentado na qual a escola se baseia e buscam outras possibilidades”.



(Sala organizada em “cantos”)



(Roda de conversa)

Conversando sobre a obra “Auto-retrato” de Tarsila, as crianças fizeram um desenho, um retrato do amigo que estava a sua frente.



(desenho da Ana Júlia)

Foi assim que a turma do arco-íris iniciou o projeto “A arte, a criança e suas diversidades”, entrando em contato com o tema, fazendo escolhas, enquanto a professora encaminhava a conversa, buscando focar naquilo que mais chamava a atenção das crianças.

Diário de Campo – 06/04/2009

“A professora falou que está em fase de sondagem ainda, pois a turma é multiseriada e leva tempo observar os interesses e preferências dos alunos. De primeiro momento foi decidido trabalhar com pintura e a música. (...) Para experimentar técnicas de pinturas, as crianças fizeram desenhos com giz de lousa, fizeram o ‘desenho surpresa’, no qual as crianças fazem um desenho com tinta somente numa metade da folha sulfite e dobra, e assim surge um novo desenho quando abrem a folha. Foi muito interessante e divertido ver aquele material já produzido pela turma, mesmo sem conhecê-los muito bem, já pude reconhecê-los naquelas pinturas.”



(desenho de Luis Filippi)

Também trabalharam com a obra “A família” da mesma artista. Com uma imagem da internet, a professora apresentou o quadro e as crianças contaram o que estavam vendo na imagem. Através desse diálogo refletiram sobre o que é família, quem são aquelas pessoas que moram com a gente. Foi possível notar que ainda existe uma estrutura tradicional de família, pois logo já falaram da presença de mãe, pai, avós. Alguns dividem o terreno com outras pessoas da família, como tios, avós, primos.

A tarefa era desenhar a sua família, primeiramente fazendo o contorno com lápis grafite e depois pintar com lápis de cor. Os representantes entregaram as folhas sulfite (metade da folha) e os lápis, as crianças continuaram sentadas nos seus grupos. Enquanto desenhavam, a professora ia conversando sobre o corpo humano, mostrando o que deveria ter no desenho das pessoas, apontando para o seu próprio corpo, para as crianças visualizarem melhor.

Durante o projeto, a professora buscou relacionar aquilo que estavam aprendendo com a vida das crianças e com aquilo que já sabiam.

Diário de Campo – 11/05/2009.

“Para iniciar a atividade do projeto, a professora e os crianças foram apresentando a história de Tarsila do Amaral para o aluno novo (já tinham conversado sobre a artista, sua história, viram fotos, etc., em outro dia quando trouxeram informações da artista para a aula).” (...).

“Neste mesmo dia, eu assisti na TV o jornal da manhã, que trouxe a notícia do roubo do quadro “Figura em azul” de Tarsila do Amaral e dois quadros de Portinari que estavam numa mansão em São Paulo. Não perdi a chance de contar esta novidade para a turma, já que estavam estudando a Tarsila e Arte em geral. Eles ficaram atentos ao que eu falava e conversamos rapidamente sobre o roubo ser algo ruim, pois se não é nosso, não podemos pegar. A professora em tom de brincadeira, falou que os colocaria para correr atrás dos ladrões e eles logo se animaram com a idéia, e alguns fingiram ter medo.”

Dentro da roda de conversa³, a professora já consegue trabalhar com as áreas de conhecimento, mostrando o uso das palavras para dar nomes às pessoas, para escrever uma música e dizer algo, a importância dos números para contar as pessoas e organizar o ambiente. Eles enxergam as palavras e os números que a professora escreve na lousa, e vão entrando em contato com esses instrumentos. Também relacionam a conversa sobre animais com a excursão que fizeram ao zoológico, relacionam alguns pontos da história da Tarsila com a vida deles, com assuntos do dia de hoje e assim este momento da aula se torna muito rico.

“O que se coloca, portanto, não é a organização de projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas, e, sim, a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos” (LEITE, 1996, pág. 29). Segundo esta autora a Pedagogia de projetos traz algumas mudanças, pois os conteúdos deixam de ser o fim e passam a ser meios

³ A roda de conversa é um momento importante para o desenvolvimento da oralidade, pois os participantes exercitam a comunicação, buscam expressar suas idéias de uma maneira que o outro compreenda, entram em contato com as diversidades linguísticas, aprendem a organizar suas idéias. Além disso, aprendem esperar a sua vez, ouvir com atenção aquele que está falando, respeitar as diversidades e assim, compreender a importância e utilidade da linguagem oral.

para ampliar a formação do aluno, rompe com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares e os alunos não entram em contato com os mesmos através de conceitos abstratos, pois ganham significados a partir das experiências e dos propósitos dos alunos.



(Desenho da Nathália)

Cada informação que descobriam sobre a vida da autora, relacionavam com a realidade deles, com suas vidas. Por exemplo, descobriram que Tarsila nasceu em Capivari, que morava numa fazenda cercada de animais na sua infância e que teve aulas particulares em casa, tinha muitos amigos, casou e teve uma filha, era pintora. E a partir daí tiveram algumas conversas sobre em que cidade nasceram? Qual é a diferença entre cidade e fazenda? Qual o animal que mais gostam? Onde moram? Onde estudam? Quais as profissões dos pais?



(Desenho da Anna Beatriz)

Deste modo, as atividades e registros aparecem no decorrer das respostas destas reflexões e mostram parte deste processo. O resultado de todo esse trabalho se encontra no caderno que montaram com as produções das crianças e que conta com alguns textos da professora que contextualizam o processo. O registro também é feito através de fotos e falas das crianças, e é utilizado como instrumento de avaliação e reflexão.

No projeto observado o registro foi muito importante, pois mostra todo o processo e o resultado do trabalho desenvolvido, o que auxilia na avaliação e na divulgação, já que quem entra em contato com o caderno que as crianças produziram, com as fotos, vídeos, pode visualizar todo o caminho que a turma passou. “Documentar um projeto” significa acompanhar e registrar as várias fases de um processo, de modo que a experiência possa ser compartilhada” (RABITTI, 1999, p. 160).

Diário de Campo – maio/2009

“A professora falou que estava gostoso trabalhar com o projeto, e que os cadernos de artes que estavam produzindo são uma amostra de como os trabalhos estão contextualizados e interligados, além de estarem bonitos.(...)”



(Caderno do Mateus)

“Já percebemos que imprevistos sempre acontecem e que interferem no andamento do projeto, um exemplo disso é que no dia 20 de maio os funcionários públicos de Campinas entraram em greve (a pauta de reivindicações dos servidores inclui reposição de perdas salariais de 7,2% e aumento real de 11,5%, além de reajuste de 18,7% no valor do vale-alimentação e sua concessão aos aposentados e pensionistas). Sendo um direito constitucional e um meio legítimo de obter conquistas, a professora Cris paralisou seu trabalho por alguns dias.”

A greve foi um movimento grande e importante, pois reuniu os funcionários públicos de Campinas, não somente da área de educação. A professora Cris entrou em greve nos primeiros dias, mas não ficou por muito tempo e logo que retornou para a creche, teve uma conversa com a sua turma sobre a greve para tentar retornar ao projeto.

O movimento grevista durou 20 dias, finalizando dia 08 de junho após a segunda audiência de conciliação, onde negociaram um reajuste de 3% (a partir maio) e mais 2,79% (a partir de 1º de dezembro/09) nos salários dos servidores públicos municipais; O valor do vale-alimentação para R\$ 428, 80, a partir de 1º de junho; Reposição dos dias de greve.

O fato de ter filhos de escravos na fazenda em que Tarsila morou e que participaram da infância dela, fez com que trabalhassem a obra “A Negra”. Também fizeram uma releitura da obra “Abaporu”, fazendo uma relação com o corpo humano, as diferenças e semelhanças. A professora contou a história do Abaporu e cada um escolheu a técnica que queria usar para a releitura.

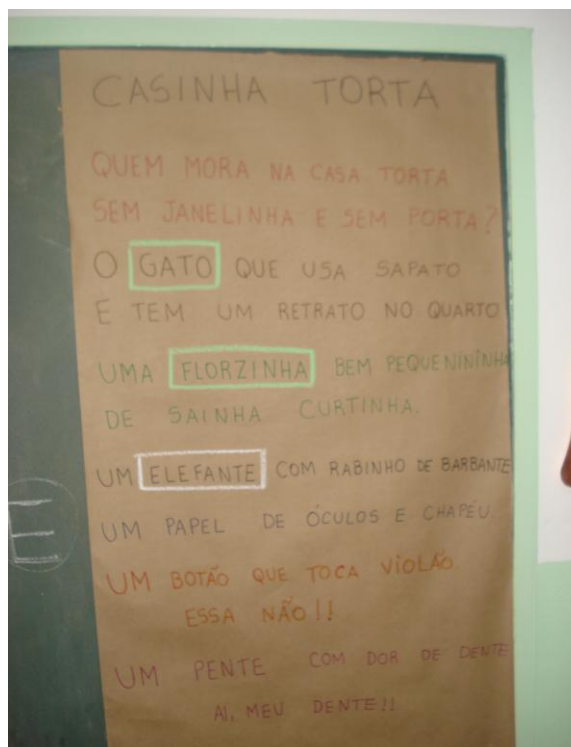


(Desenho de Ana Beatriz)

Sabendo que arte não é somente pintura, desenho e que pode ser música, poesia, dança e associado ao trabalho da fazenda, da casa do aluno, as crianças trabalharam a música em forma de poesia “A Casinha Torta” (autor desconhecido), onde eles demonstraram interesse e entusiasmo durante a realização das atividades. Montaram um livro da letra da música (com desenhos, pinturas, colagens), apresentaram um jogral da poesia para o grupo no café coletivo e receberam elogios dos pais. Desta maneira trabalharam práticas de letramento, onde eles recitavam o jogral e a professora escrevia cada parte que eles estavam representando. Como falaram muito sobre natureza, fazenda e passearam nos bosques, a professora levou algumas sugestões para a dança da festa julina e escolheram a música “Que vida boa” (Victor e Léo)

Poesia – “A casinha torta”
(autor desconhecido)

Quem mora na casa torta
Sem janelinha e sem porta?
Um gato que usa sapato e tem retrato
no quarto
Uma florzinha bem pequenininha
de sainha curtinha
Um elefante com rabinho de
barbante
Um papel de óculos e chapéu
Um botão que toca violão, essa não!
Um pente com dor de dente
Ai, meu dente!



(Poesia “A Casinha torta” na lousa da sala)



(Apresentação do jogral no Café coletivo – 19/06/2009)

O projeto envolvia atividades que crianças têm prazer em realizar, como brincar, cantar, dançar, pintar, passear. Além disso, a professora buscava criar um espaço agradável e estimulante para as crianças.

Diário de campo – 22/06/2009

“Ouvindo MPB, a sala estava dividida em “cantos” – cada mesinha representava uma atividade para fazer e todas as crianças passavam por todas as mesinhas (brinquedos, quebra-cabeça, lego, massinha, trabalho com tinta e barbante). Estavam confeccionando um livro com a música “ A casinha torta” e neste dia estavam focados na frase “ um elefante com rabinho de barbante”, fazendo o desenho do elefante com tinta cinza e colocando um rabinho feito com barbante. Na lousa estava a letra da música com algumas palavras circuladas e com a palavra elefante em destaque, que já aproveitaram para trabalhar em cima da letra E.”



(Desenho da Samanta)

No final de julho houve um avanço da gripe suína em Campinas o que levou a Prefeitura de Campinas a suspender as aulas nos Centros Municipais de Educação Infantil . E mais uma vez o projeto foi interrompido. Já no final de agosto, as crianças retornaram à creche e a professora aproveitou o momento para sondar o que sabiam sobre a gripe, como prevenir e expor essas informações através de cartazes.

A turma continuou o projeto falando um pouco sobre Vinícius de Moraes, trabalhando as músicas “A casa”, “O relógio”, “O pato”, “A porta” e “A foca”.

A participação de outras pessoas no decorrer do projeto pode enriquecer o trabalho, quando se faz uma ligação daquilo que as crianças estão aprendendo com aquilo que o convidado tem para contar, mostrar, acrescentar.

Diário de Campo – 02/09/2009

“Tive a oportunidade de organizar uma atividade com a turma sem a interferência da professora, e como combinado, eu levei meu violão e toquei algumas músicas que as crianças estavam trabalhando sobre Vinícius de Moraes. Também levei a história da Dona Baratinha (história do teatro que seria apresentado pelas monitores no mês das crianças) para que as crianças brincassem de representar as personagens da história, já que teatro também é uma arte. Foi divertido e tivemos que repetir várias vezes pois todas as meninas queriam fazer a Dona Baratinha”

Dia 26 de setembro a turma fez uma manhã de autógrafos para entregar os caderninhos da música “A casa torta”, na Festa da Família, onde as crianças expõem seus trabalhos e os pais e funcionários expõem artesanatos.

A proposta da professora para o final do ano é continuar com Vinícius de Moraes, trabalhando o conceito de infância (já que o artista mostrava grande interesse por crianças) através de um resgate de brincadeiras e fotos de quando as crianças eram menores, com suas famílias, e uma conversa sobre os direitos das crianças. Além disso, pretende-se trabalhar com a arte da fotografia através de um estudo sobre as fotos de Sebastião Salgado. As crianças experimentaram tirar fotos deles mesmo e depois no dia 21 de outubro fizeram um passeio no bairro para ampliar os olhares e as possibilidades de fotografias.

Neste dia, as crianças foram divididas em três grupos e cada grupo tinha uma câmera fotográfica digital, inicialmente a professora selecionou um de cada grupo para tirar as fotos, e depois foi feito um revezamento entre as crianças. Saíram da creche e foram em direção a

duas pracinhas que ficam no mesmo bairro (o trajeto foi uma sugestão de uma funcionária da cozinha) e depois voltaram por outro caminho até chegar no campinho de areia que fica bem próximo da CEMEI. A orientação da professora, era para que tirassem fotos daquilo que lhes chamassem a atenção, e assim em todo o caminho tiraram fotos de pessoas, carros, comércios, flores, árvores, lixos, placas de rua. E nas pracinhas aproveitavam para brincar no parquinho e conversar com os moradores do bairro que se aproximavam para conversar, oferecer ajudar, contar história do bairro, o envolvimento com a creche, mostrar um pássaro interessante.



(Felipe tirando foto)

É importante notar que a programação da professora é uma proposta, que sempre está sujeito às mudanças. De acordo com Barbosa e Horn (2008), é papel do educador articular o tema com os objetivos gerais previstos, realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com outros professores e apresentar as propostas para o grupo.

Para “finalizar”, as crianças assistirão uma montagem de fotos que irá mostrar o percurso do projeto, as atividades que fizeram, os registros, as fotos, as músicas e o

envolvimento da turma com o tema. Também cantarão as músicas que aprenderam de Vinícius de Moraes na apresentação de final de ano para os pais. Assim, farão uma avaliação de todo o processo, lembrando o que aprenderam, o que mais gostaram, o que sentiram dificuldades, para concluir o projeto “A arte, a criança e suas diversidades” que durou todo o ano de 2009. A professora avalia a rotina, o planejamento, as atividades, o interesse, o desenvolvimento por parte das crianças, o envolvimento dentro da unidade, a metodologia utilizada, o material, enfim, avalia-se todo o processo e quando necessário a turma busca outros recursos.

Hernández (1998) ressalta que a avaliação nos projetos de trabalho faz parte do processo de aprendizagem, é formativa, pois valoriza o processo e não só o resultado final. As professoras organizam as evidências que reflita o aprendizado dos alunos (professoras e alunos “acumulam” registros contínuos do progresso de estudos), não como um ato de controle, mas de construção de conhecimento compartilhado. O aluno é consciente de seu progresso e participa do processo de síntese do tema. Nesta proposta de trabalho exige avaliações contínuas, “autênticas”, com base em situações reais ou em exposições. É importante ressaltar que na educação infantil, a avaliação não tem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Art.31 da LDB/96).

No Trabalho por projetos, o registro tem grande importância, pois nele estará presente todo o desenvolvimento do projeto, os avanços e dificuldades, os interesses e aprendizagens das crianças, e que servirá para uma avaliação do projeto, da turma, do tema, para buscar novas idéias e estratégias. Essa pedagogia do processo (diferente da pedagogia de resultados) é uma especificidade da Educação infantil, e que foi “importada” para o Ensino Fundamental.

Considerações finais

É possível trabalhar com projetos na Educação Infantil, quando se leva em conta as especificidades das crianças pequenas e da primeira etapa da educação básica. A presente pesquisa aponta para a possibilidade desta forma de trabalho com as crianças e para a possibilidade de oferta de experiências mais significativas, quando se trabalha de maneira sistemática, com embasamento teórico sobre o conceito de trabalho por projetos e suas exigências e com um envolvimento profundo da turma com o tema, transformando o espaço e tempo, a relação com o conhecimento e não como mais uma metodologia, um “fazer diferente”.

A creche e a pré-escola é um direito da criança e da família, um espaço próprio para o brincar, construir e experimentar as dimensões humanas, entrar em contato com diferentes linguagens, com diferentes crianças, ter carinho e cuidados com a alimentação e higiene, e que acima de tudo, garante o coletivo infantil e a produção de cultura infantil, fazendo com que as crianças vivam o momento presente em que elas estão. Organizando o tempo e espaço, as creches e pré-escolas devem garantir boas condições para viver a infância de forma integral sem separar o cuidar e educar, o corpo e a mente, a experiência e o saber, o pensar e o fazer.

A presente pesquisa mostra que o trabalho por projetos pode trazer experiências mais significativas para as crianças, pois foi possível observar um envolvimento maior das crianças e suas famílias, pois as atividades estavam ligadas às suas experiências e interesses, proporcionavam momentos lúdicos, de pesquisa e estudo e a comunicação com diferentes linguagens. As crianças participavam mais ativamente na roda de conversa, traziam informações de casa, mostravam preferências e entusiasmo nas atividades. Consolidando assim, que a educação Infantil é constituída por três atores: crianças, educadores e a família.

O trabalho por projetos amplia e enriquece o espaço, fortalece a relação da turma com a escola, com a comunidade e a família. Deste modo, podemos dizer que as crianças estão construindo culturas e saberes, de forma prazerosa, consciente e significativa.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Cristiane Batista. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar**. Dissertação (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.
- APPLE, Michael W. Reprodução, contestação e currículo. IN: **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- _____. O currículo Oculto e a natureza do conflito. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen S; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERTOLINI, Ana Cristina M. **Resumo do semestre** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <leila.munhoz@yahoo.com.br> em 17 de agosto de 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**/Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 4ªed., 2003, p. 19-50.

- _____. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 de maio de 2009.

- COLL, César; GILLIÉRON, Christiane. O desenvolvimento da inteligência e a construção de pensamento racional. IN: LEITE, Banks L. (org). **Piaget e a Escola de Genebra**, São Paulo: Cortez, 1987.

- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

- EDWARDS, Carolyn, GANDII Lella, FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes médicas sul Ltda, 1999.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

- _____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. IN: **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, pág. 67-97.

- _____. **Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

- _____. & MELLO, Suely Amaral (orgs). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: J.M. Editora Ltda. Junqueira e Marin Editores, 2007. v. 1. 178 p.

- Ferrarezi, Vanessa Nunes. **Pedagogia de projetos: repensando o currículo na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

- FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.

- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- _____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

- _____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- IBGE. 2008. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2008.

- KUHLMANN Junior, M. Educação infantil e currículo. In: Faria, Ana Lúcia Goulart e Palhares, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p 51-65.

- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, nº. 8, vol. 2, mar./abr. 1996.

- MOREIRA, Antônio Flávio B. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. Revista: Educação em revista, v 45, jun/2007. Disponível em: www.scielo.br.

- MARANGON, Cristiane. Entrevista exclusiva com Fernando Hernández. Educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos. **Revista Nova Escola**. Edição Nº154 – Agosto de 2002.

- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1995.

- PARK, Margareth B; SIEIRO, Renata F; e CARNICEL, Amarildo. (Org.). **Palavras-Chave em Educação Não-Formal**. Holambra (SP): Setembro, 2007.

- PARK, Margareth B. (Org.). **Formação de Educadores: Memória, Patrimônio e Meio Ambiente**. 1 ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.

- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

- RAMOS, M. M. S. ; JUNIOR, Moysés Kulhmann . **Políticas e organização do parque infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950**. In: 24ª reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001.

- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. IN: EDWARDS, Carolyn, GANDII Lella, FORMAN, George.(orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes médicas sul Ltda, 1999.

- ROSEMBERG, Fúlvia. A Criação de Filhos Pequenos: Tendências e Ambigüidades Contemporâneas. In: Ribeiro (Org.) – **Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, P.167-190.

- RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: J.M. Editora Ltda. Junqueira e Marin Editores, 2007. v. 1. 178 p.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

- SANTOS, Mariene dos. **Sala ambiente, trabalho por projetos: aspectos da organização do trabalho pedagógico**. Trabalho de conclusão de curso. Graduação em pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

- Secretaria Municipal de Campinas. **Currículo em Construção**. Coordenadoria de Educação Infantil. Campinas, 1998.

- _____. **Proposta curricular da Educação Básica - Educação Infantil**. Coordenadoria de Educação Infantil. Campinas, 2009.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- - STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe (org). **Cultura Infantil: A construção Corporativa da Infância**, tradução George Eduardo Japiassí Bricio. RJ: Civilização brasileira, 2001.

- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo por Projetos: avanços e possibilidades**. In: Margareth Brandini Park. (Org.). Formação de Educadores: Memória, Patrimônio e Meio Ambiente. 1 ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 7-208.

- _____. Currículo por Projetos. In: PARK, Margareth B; SIEIRO, Renata F; e CARNICEL, Amarildo. (Org.). **Palavras-Chave em Educação Não-Formal**. Holambra (SP): Setembro, 2007, p. 111-112.

Anexo

Questionário aplicado à professora Ana Cristina B. Malandrin.

Escola: CEMEI Matilde Azevedo Egídio Setubal (Campinas. SP)
Agrupamento: III A (crianças de 4/5 anos)

Questionário:

- 1) Como você se tornou professora? Como você chegou à Educação Infantil?
- 2) Qual foi sua trajetória profissional?
- 3) Como você define “planejamento”?
- 4) Você já tinha conhecimento do conceito de Trabalho por projeto? Qual a sua opinião sobre este conceito de projeto?
- 5) Você acredita que o trabalho desenvolvido com seus alunos poderia ser entendido como “Trabalho por projeto”?
- 6) Como surgiu essa idéia na escola de se trabalhar a partir de um tema?
- 7) Como foi definido a temática? É um tema para o ano todo? As crianças influenciam nesta escolha?
- 8) Qual é a sua proposta de atividades em cima do tema?
- 9) Como você avalia o entendimento e envolvimento das crianças em um trabalho como esse? Como respondem às atividades? Trazem novas contribuições, informações sobre a temática?
- 10) As atividades são fechadas ou podem ser modificadas de acordo com o interesse da turma?
- 11) Há algum tipo de avaliação? Como ela se dá? Como você, enquanto professora, avalia a contribuição de trabalhos como esses no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
- 12) Existe algum tipo de registro deste trabalho?
- 13) Outras considerações: