

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INDIRA APARECIDA SANTANA ARAGÃO FAVARETO

**A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DE PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE
TRABALHO SEGUNDO HERNÁNDEZ (1998)**

Presidente Prudente

2017

INDIRA APARECIDA SANTANA ARAGÃO FAVARETO

**A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE TRABALHO
SEGUNDO HERNÁNDEZ (1998)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Favareto, Indira Aparecida Santana Aragão.

F275o A organização da prática pedagógica do professor de pré-escola :
contribuições dos projetos de trabalho segundo hernández (1998) / Indira
Aparecida Santana Aragão Favareto. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017
120 f.

Orientadora: Célia Maria Guimarães

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Projetos de trabalho. I.
Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE TRABALHO SEGUNDO HERNÁNDEZ (1998)


AUTORA: INDIRA APARECIDA SANTANA ARAGÃO

ORIENTADORA: CÉLIA MARIA GUIMARÃES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente


Profa. Dra. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
FE-USP / PPG


Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

Presidente Prudente, 05 de outubro de 2017

Dedico este trabalho...

... Aos meus grandes incentivadores:

*Beto, Cleide, Averaldo, Gerina e Alan;
que me deram forças, cada um do seu modo,
para que eu realizasse esse sonho.*

*Á criança pequena, que tem o direito de viver sua infância em uma Educação Infantil que a
respeite.*

*... Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de muito pouco eu, ou nada sei...
(Tocando em frente-Almir Sater e Renato Teixeira).*

AGRADECIMENTOS

Registro nessas linhas meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas em especial que foram essenciais neste caminho, estando certa de que nada nessa vida nada se constrói sozinha, e de que muitas pessoas que passaram em minha vida nesse período estarão todas em meu coração.

Agradeço primeiramente a Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui, e a nossa Senhora Aparecida que segurou minha mão e intercedeu por mim nos momentos que mais precisei.

Agradeço ao meu esposo Carlos Alberto “Beto” que desde o primeiro momento deste percurso me ajudou, me incentivou e caminhou junto comigo todos os dias me dando forças, a você meu todo meu amor e carinho.

Agradeço a minha mãe Cleide, sem ela nada disso seria possível, com seu amor, seu incentivo, seu auxílio na vida prática, seu exemplo de força pela vida, me ajudou a me dedicar à pesquisa, a cada dia com mais determinação. Ao meu pai Averaldo, que com seu exemplo, de homem, pai e esposo me ajudou a me tornar quem eu sou, a perseverar sempre e nunca desistir dos meus sonhos. A vocês minha eterna gratidão por acreditarem em mim, e me ensinarem o caminho do bem.

Agradeço a professora Célia Guimarães minha orientadora, pessoa e profissional que tenho grande admiração e carinho, obrigada por estar comigo desde o começo da graduação, por suas orientações valiosas para a conclusão desta pesquisa, por ter ajudado sempre, nos momentos de alegria e nos de desamino. A você professora Célia minha gratidão e admiração e a certeza de nos encontraremos muitas vezes nas voltas da vida.

Agradeço a Viviane Cacheffo, pessoa maravilhosa sempre disposta em me ajudar e compartilhar suas experiências e conhecimentos comigo.

Agradeço a Elijane Santos, uma amiga que o mestrado me trouxe, sua companhia tornou esse percurso mais leve.

Agradeço minha amiga Michele Dalaqua, que sempre me incentivou, e esteve comigo em todos os momentos, muito obrigada por sua amizade.

Agradeço a todas as escolas que passei professores e crianças que tive o prazer de conhecer todas elas me fizeram ter a certeza de que a educação transforma as pessoas e que precisamos sempre lutar por uma educação de qualidade.

Agradeço a toda equipe do CCI da FCT Unesp, em especial a Marisa Oliveira, seu exemplo de profissional e de pessoa, plantaram em mim o desejo de compreender a especificidade do trabalho na Educação Infantil, o que deu origem a essa investigação.

Agradeço a todos os meus professores da graduação em pedagogia, em especial a professora Gilza Garms, exemplo de profissional e também de ser humano, a quem tenho minha admiração e gratidão.

Agradeço a professora Elieuzza Aparecida de Lima e a professora Maria Carmem Silveira Barbosa por suas contribuições dadas no exame de qualificação, também aos funcionários da Seção Técnica de pós-graduação pelos esclarecimentos e orientações.

Agradeço a professora Zilma Moraes Ramos de Oliveira e novamente a professora Elieuzza Aparecida de Lima por suas valiosas contribuições na defesa de minha pesquisa.

As cem linguagens da criança

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi*

RESUMO

A presente investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, teve o objetivo geral de analisar as contribuições dos estudos de Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica do professor da pré-escola. A pesquisa originou-se da inquietação sobre a tendência recorrente de os professores de pré-escola utilizarem o exemplo pedagógico do Ensino Fundamental como parâmetro de escolha para suas práticas pedagógicas. O problema da investigação se constituiu em questionar e responder como os projetos de trabalho poderiam oferecer elementos para o professor de pré-escola (re)pensar a (re)organização da sua prática pedagógica com o objetivo dela se tornar um espaço de construção do conhecimento que respeita as necessidades das crianças, desenvolve sua autonomia e o significado sobre o mundo em que vivem sem prescindir a concepção de criança sujeito e cidadão de direitos. Desse modo, o objeto do estudo centrou-se em refletir sobre a prática pedagógica do professor de pré-escola. O objetivo específico da pesquisa se desdobrou em: identificar princípios intrínsecos aos projetos de trabalho que contribuíssem para a prática pedagógica do professor de pré-escola, de modo a destacar o respeito à identidade própria dessa etapa educativa e, com isso, ressaltar a complexidade das experiências das crianças na pré-escola; repensar as vivências recorrentes nessa primeira etapa da educação que declinam a intenção de a pré-escola ser um espaço de descobertas e experiências com sentido e significado para a criança. A concepção de criança protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem que produz culturas nas diversas formas de interagir com o mundo iluminou o estudo, assim como a visão do professor como mediador e desafiador que proporciona aprendizagens que ressignificam os conhecimentos das crianças e a função da pré-escola como um espaço coletivo de aprendizagem e a compreensão de prática pedagógica como as ações, reflexões e as relações que ocorrem no espaço escolar. O *corpus* de análise foram os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998). Para atingir os objetivos propostos, foram observados os princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica, para o procedimento de análise dos dados utilizamos a análise documental segundo Bardin (2010). Os resultados decorrentes da análise do referencial teórico investigado permitiram construir princípios concernentes à prática pedagógica do professor de pré-escola: a criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola; a prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autonomia do professor; a avaliação do percurso da aprendizagem da criança como procedimento de acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Diante das discussões tecidas nesse percurso de investigação, os princípios apresentados inserem a criança no centro do processo educativo e indicam algumas possibilidades que contribuem para a reflexão e reorganização das práticas pedagógicas pelo professor, de forma a favorecer a superação da maneira disciplinadora, mecânica e repetitiva em que se pautam os processos de ensino e aprendizagem na pré-escola, e a valorizar a identidade própria da pré-escola. Nesse sentido, considera-se a especificidade das práticas pedagógicas na pré-escola ressalta a necessidade de garantir uma experiência educativa que supere a concepção de ensino individualista e preparatório para a escola de Ensino Fundamental, reorientando as situações de aprendizagem e tornando a pré-escola um espaço de construção do conhecimento pela criança e não para ela, que respeita as suas necessidades e busca ampliar seus saberes, considerando-a sujeito participativo e crítico, que constrói sentido sobre o mundo em que vive.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Professor da Pré-escola. Prática Pedagógica. Projetos de trabalho.

ABSTRACT

The present research, linked to the Research Processes, Childhood and Youth Line of the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology of UNESP, Campus of Presidente Prudente, had the general objective of analyzing the contributions of the studies of Hernández (1998) on the work projects for the organization of the pedagogical practice of the preschool teacher. The research originated from the concern about the recurrent tendency of preschool teachers to use the pedagogical example of Elementary School as a parameter of choice for their pedagogical practices. The research problem consisted in questioning and responding how the work projects could offer elements for the preschool teacher (re) to think about the (re) organization of their pedagogical practice in order to become a space for the construction of knowledge which respects the needs of children, develops their autonomy and meaning over the world in which they live without dispensing with the conception of subject child and citizen rights. Thus, the object of the study focused on reflecting on the pedagogic practice of preschool teacher. The specific objective of the research were: to identify principles intrinsic to work projects that contributed to the pedagogical practice of the preschool teacher, in order to highlight the respect to the proper identity of this educational stage and, with that, to highlight the complexity of the children's experiences in preschool; to rethink the recurrent experiences in this first stage of education that decline the intention of the preschool to be a space of discoveries and experiences with meaning and meaning for the child. The conception of children as protagonists of their development and learning that produces cultures in the different ways of interacting with the world has illuminated the study, as well as the view of the teacher as mediator and challenger that provides learning that resignifies the knowledge of the children and the function of the pre-school as a collective space for learning and the understanding of pedagogical practice as the actions, reflections and relationships that occur in the school space. The corpus of analysis was the work projects, according to Hernández (1998). In order to reach the proposed objectives, the principles of qualitative research and bibliographical research were observed, for the data analysis procedure we used the documentary analysis according to Bardin (2010). The results of the analysis of the theoretical framework investigated allowed us to construct principles concerning the pedagogical practice of the preschool teacher: the child at the center of the decisions about the pedagogical practices in the preschool; pedagogical practice based on collective learning and teacher autonomy; the assessment of the child's learning path as a follow-up and reflection process on pedagogical practices. In view of the discussions in this research, the presented principles place the child at the center of the educational process and indicate some possibilities that contribute to the reflection and reorganization of pedagogical practices by the teacher, in order to favor the overcoming of the disciplinary, mechanical and repetitive way in which the processes of teaching and learning in the preschool are guided, and to value the proper identity of the preschool. In this sense, it is considered the specificity of pedagogical practices in preschool emphasizes the need to guarantee an educational experience that goes beyond the conception of individualistic and preparatory teaching for elementary school, reorienting learning situations and making preschool a space of construction of knowledge by the child and not for her, which respects her needs and seeks to broaden her knowledge, considering her participatory and critical subject, which builds meaning about the world in which she lives.

Keywords: Education. Child education. Pre-school teacher. Pedagogical Practice. Work projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Mapeamento nos artigos de periódicos Qualis-CAPES	71
Quadro 2 – Mapeamento no banco de dissertações e teses da CAPES	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL PARA REFLETIR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS... 25	
3 CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS QUE CONTEMPLAM A PERSPECTIVA DE FERNANDO HERNÁNDEZ EM RELAÇÃO AOS PROJETOS DE TRABALHO	41
3.1 A finalidade da educação e o papel da escola	41
3.2 Pressupostos de Hernández (1998, 2000) sobre conhecimento, aprendizagem e papel do professor	44
3.3 A perspectiva globalizadora e sua relação com os projetos de trabalho	51
3.4 Uma concepção de educação: os projetos de trabalho	57
3.5 Como Hernández (1998) propõe que se trabalhe com projetos de trabalho	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
5 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA A PARTIR DE PRINCÍPIOS ORIGINADOS DA ANÁLISE DOS PROJETOS DE TRABALHO.....	76
5.1 A criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola	79
5.2 A prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autoria do professor	88
5.3 A avaliação do percurso da aprendizagem da criança como procedimento de acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

O problema da investigação se constituiu em questionar e responder como os projetos de trabalho poderiam oferecer elementos para o professor de pré-escola (re)pensar a (re)organização da sua prática pedagógica com o objetivo dela se tornar um espaço de construção do conhecimento que respeita as necessidades das crianças, desenvolve sua autonomia e o significado sobre o mundo em que vivem sem prescindir a concepção de criança sujeito e cidadão de direitos gerou o objetivo geral de analisar as contribuições dos estudos de Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica¹ do professor de pré-escola.² Para o alcance desse propósito, buscamos identificar, nos projetos de trabalho, princípios capazes de nortear a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola, considerando a criança protagonista na construção do conhecimento.

Tendo em vista o percurso de construção da pesquisa, em decorrência de experiências vivenciadas em minha formação³, alguns questionamentos compartilham da origem da presente investigação. São eles: de que forma o professor de pré-escola organiza sua prática pedagógica? O que as crianças aprendem/fazem, nas instituições, tem significado para elas? O que elas realmente aprendem? Por que os professores utilizam o modelo pedagógico do Ensino Fundamental como parâmetro para boas práticas? Como os projetos de trabalho, tomados como uma forma de organizar os conhecimentos podem contribuir para a organização da prática do professor de pré-escola?

¹ Neste estudo, nós nos apoiamos em Gimeno Sacristán (1999), que define a prática pedagógica como a ação que ocorre na sala de aula. Desse modo, a prática pedagógica é complexa e se constitui de diversos saberes e, de acordo com o mesmo autor, a prática pedagógica é uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação.

² Adotamos o termo *pré-escola*, com base no art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-2009, que apontam: “A Educação Infantil primeira etapa da Educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.”

³ Utilizarei a primeira pessoa do singular, pois, nesta parte, registro minha trajetória profissional e acadêmica, até chegar à hipótese, objeto de estudo e objetivos desta pesquisa.

Com essas questões em mente, em 2014, submeti o projeto de pesquisa vinculado à linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, nível de Mestrado, cujo objeto de estudo foi refletir sobre os projetos de trabalho de Hernández (1998) e analisar sua contribuição para a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola.

Assim, para oferecer maior possibilidade de compreensão pelo leitor, inicio esta seção explicitando os caminhos percorridos na minha trajetória profissional e pessoal e que me levaram à escolha do tema investigado, de modo a esclarecer a origem da investigação e sua relação concomitante com minha caminhada profissional até este momento.

As reflexões sobre a temática tiveram sua origem no primeiro ano da Graduação em Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/UNESP de Presidente Prudente, no ano de 2010, quando realizei o estágio de formação complementar no Centro de Convivência Infantil - Creche - do Campus de Presidente Prudente (CCI), onde, na ocasião, eram atendidas crianças de seis meses aos seis anos de idade, filhas de funcionários, docentes e alunos da FCT/UNESP.

Nesse período de estágio, vivenciei experiências significativas para a minha formação profissional e pessoal, nomeadamente em relação ao cuidado e educação de crianças pequenas, além de ter tido contato com a realização de um projeto significativo que envolveu toda a instituição. O projeto fora construído de forma compartilhada pelas crianças e suas professoras, e versava sobre a vida dos pássaros. O assunto surgiu após um passeio com as crianças no campus da universidade, onde elas descobriram um ninho de coruja próximo ao CCI, fato que deflagrou sua curiosidade sobre corujas e pássaros.

Durante a execução do projeto, para que pudessem sanar essa curiosidade sobre a vida da coruja, o que culminou também no interesse a respeito da vida dos pássaros, ocorreram diversos momentos de participação coletiva, discussão entre as crianças e a professora, busca de informações em diferentes fontes, envolvimento das famílias e tantos outros procedimentos dos quais eu pude participar. O formato como transcorria o

dia junto às crianças me despertou o interesse pela prática pedagógica do professor, naquela perspectiva diferenciada.

Ao longo desse tempo do estágio, realizei leituras para conhecer o que seria essa forma de organização da prática pedagógica e como ela poderia contribuir com a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, mas, especificamente, da pré-escola. Os estudos permitiram compreender um pouco do universo dos projetos de trabalho, segundo a visão de Hernández (1998) e de sua concepção globalizadora de ensino e aprendizagem.

Em 2011, no segundo ano de Pedagogia, cursei a disciplina optativa denominada “Tecendo Projetos de Pesquisa”. Como parte das atividades obrigatórias, eu organizei um projeto de pesquisa para conclusão da disciplina, ocasião em que pude expor pela primeira vez minha intenção de investigação com relação aos projetos de trabalho, embora não o tenha desenvolvido nessa época.

Após o término do estágio de formação complementar, em 2011, participei, como bolsista de iniciação científica financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), de uma investigação que pretendeu analisar as propostas pedagógicas e fazer observações nas instituições de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo. A parte da pesquisa acima que conduzi teve o propósito de identificar experiências bem-sucedidas, fragilidades e lacunas que contribuíssem para a construção de um currículo capaz de propiciar, de fato e de direito, um atendimento de qualidade às crianças menores de seis anos de idade.

Por meio das observações efetuadas em algumas instituições de Educação Infantil dessa rede municipal, averigui que o professor de pré-escola, em sua maioria, procura no Ensino Fundamental o modelo para organizar suas práticas pedagógicas, pautando-se numa fórmula pedagógica burocratizada, visando apenas ao domínio da leitura e da escrita e deixando de lado as diversas formas de linguagens expressivas e comunicativas com as quais a criança se comunica com o mundo.

Esteban (2005, p. 25) expõe um cenário parecido com o mencionado:

[a] criança é vista como um material a ser moldado. Os conhecimentos que traz as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence uma determinada classe, não são considerados na pré-escola. Sua vida não é reconhecida como

objeto de conhecimento e real articuladora de seu conhecimento sobre o mundo.

Segundo os estudos de Kramer (1982), essas concepções presentes nas práticas pedagógicas atuais de professores de pré-escola decorrem de uma construção histórica denominada teoria da privação cultural, a qual se origina em meados do século XIX, junto com o surgimento das instituições pré-escolares, que considerava a criança pobre como deficiente socialmente e culturalmente. O atendimento de crianças de classe social desfavorecida era considerado elemento principal para remediar essas carências e preparar as crianças para o ensino de primeiro grau.

Em síntese, a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem. (KRAMER, 2006, p. 34).

Tento em vista o processo histórico de construção do atendimento institucionalizado da pré-escola, a abordagem da privação cultural é defendida no Brasil, desde 1975, para sanar supostas carências que as crianças das classes menos favorecidas economicamente apresentavam no ensino de primeiro grau, tendo-se cristalizado num modelo de educação preparatória, o qual concebe a criança a partir de um padrão único de infância e prioriza práticas mecânicas e repetitivas que copiam os processos de aprendizagem da escola de Ensino Fundamental, com base na crença de que está preparando a criança para o melhor aproveitamento da fase posterior, particularmente no quesito alfabetização. A teoria da privação cultural, paralelamente ao modelo da educação preparatória destinado as crianças pré-escolares considerava que os problemas sociais poderiam ser resolvidos com práticas que antecipavam a aprendizagem da leitura e da escrita, de sorte que a criança pudesse se adequar à escola de primeiro grau.

As atividades propostas e a manipulação do material disponível “preparam” a criança para a futura aprendizagem aquela que acontecerá na escola. Nesta concepção, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar, através de atividades consideradas lúdicas e criativas. Não há qualquer discussão conceitual sobre ludicidade e criação, o que faz com que ambas percam seu sentido original. (ESTEBAN, 2005, p. 23).

As influências da teoria da privação cultural e do modelo preparatório permanecem presentes, nos dias atuais, nas práticas pedagógicas dos professores de pré-escola e se revelam nas escolhas que fazem em relação às atividades propostas para as crianças e a forma como as conduzem, geralmente reforçando a necessidade de repetição, de memorização sem sentido de conteúdos ou conceitos.

Oliveira (2011, p. 120) aponta:

Em muitos locais ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho, no caso das creches, ou um modelo de antecipação de práticas do trabalho pedagógico, copiadas de um referencial já ultrapassado de Ensino Fundamental, no caso das pré-escolas.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas na pré-escola, a fim de garantir uma experiência educativa que supere essa concepção de ensino individualista e preparatória para a escola de Ensino Fundamental, reorientando as situações de aprendizagem, de maneira a tornar a pré-escola um espaço culturalmente rico de construção do conhecimento, capaz de respeitar as necessidades infantis, que desenvolve a autonomia e a construção de sentido sobre o mundo em que as crianças vivem.

Assim, resumidamente, o problema que a investigação buscou responder se constituiu em questionar e descobrir respostas sobre como os projetos de trabalho poderiam oferecer elementos para o professor de pré-escola (re)pensar a (re)organização da sua prática pedagógica com o objetivo dela se tornar um espaço de construção do conhecimento que respeita as necessidades das crianças, desenvolve sua autonomia e o significado sobre o mundo, observando a concepção de criança apresentada nas DCNEI (2009).

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

O problema sugeriu o objetivo geral da pesquisa que foi analisar as contribuições que os estudos de Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho poderiam oferecer para a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola. Para atingir o objetivo geral, o desdobramos no objetivo específico de identificar nos

projetos de trabalho princípios capazes de nortear a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola.

O problema delineado e os objetivos propostos ao desenvolvimento da investigação orientaram-nos a não perder de vista a preocupação em entrever possibilidades de se superar a tendência percebida na pesquisa de iniciação científica de o professor e gestores trazerem abordagens dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as salas de pré-escola na prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos, o que tem transformado seu trabalho num emaranhado de práticas pedagógicas que tomam uma direção contrária daquela referida como a adequada nos parágrafos anteriores.

Para manter coerência com esta posição seguimos a concepção de criança encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 6) e destinamos um lugar especial à reflexão sobre o lugar destinado à criança na prática pedagógica do professor de pré-escola:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Na pesquisa realizada, as crianças são consideradas seres ativos que participam da transformação social, produzem culturas, e suas manifestações necessitam ser consideradas, no momento da aprendizagem. Embora tenhamos avançado nas leis que regulamentam o atendimento das crianças pequenas no Brasil, na prática, muitas ações encontram-se descontextualizadas com o que está sendo proposto legalmente.

Tudo isso nos leva a refletir sobre as experiências oferecidas às crianças no espaço da pré-escola, no sentido de ampliar sua cultura e permitir que vivam intensamente a sua infância. A Educação Infantil, para além de instituição que atende crianças pequenas, constitui um espaço rico de experiências e descobertas sobre o mundo, e as crianças são sujeitos competentes que nos desafiam e constroem sentidos sobre as coisas ao seu redor.

Compartilhamos da posição de Bujes (2001, p. 21), quando afirma:

Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de

enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais.

Isso implica pensar em situações de aprendizagem coletivas que atentem para as manifestações das crianças, garantindo a diversidade e a igualdade de oportunidades, estimulando o diálogo, a criatividade e a curiosidade, através das múltiplas linguagens que a criança utiliza para se comunicar com o mundo.

É nesse sentido que buscamos repensar as práticas pedagógicas no espaço da pré-escola, com o objetivo de conferir a essa etapa educativa uma identidade própria, ressaltando a complexidade das experiências das crianças e repensando a forma burocratizada em que são pautadas as vivências, nessa etapa da educação, tornando a pré-escola um espaço de descobertas e experiências com sentido e significado para a criança, evidenciando sua condição enquanto sujeito de direitos, que se desenvolve pelo estabelecimento de diversas relações, modificando e produzindo cultura.

Nessa direção, Oliveira (2011, p. 46) enfatiza:

A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma.

Os projetos não são bem compreendidos ainda, nomeadamente no campo educativo da educação infantil. Mas, inspirados em Hernández (1998), os projetos de trabalho emergem como uma possibilidade de organização da prática pedagógica que contribui para a construção de ações que ampliam de modo significativo o repertório das crianças, num contexto de pesquisas e de trocas de experiências, as quais propiciam também a autonomia da criança e do professor, no percurso de construção coletiva da aprendizagem. Essa possibilidade abre caminho para pensarmos no modo como a criança pré-escolar pensa, aprende e interage e, conseqüentemente, exige do professor certas disposições e muitos questionamentos para percorrer com ela seus trajetos, fazendo o papel que hoje se espera deste profissional. Na verdade, o professor precisa se perguntar: como eu ajo diante destas crianças e de seus caracteres tão singulares em

relação àquelas crianças maiores. Isso representa dar maior valor e visibilidade a especificidade da etapa da educação infantil.

Os projetos de trabalho podem proporcionar para as crianças uma forma de aprender predominantemente coletiva, a qual envolve um percurso de trabalho ativo e criativo e possibilita a autonomia do grupo de crianças e do professor; nessa perspectiva de trabalho, os projetos evidenciam um modo próprio de construir uma questão e respondê-la, que corresponde às expectativas e necessidades do grupo de crianças:

Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente tem um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e aprendizagens. Um espaço onde há inversão e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento e renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem, de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85).

Em razão dessas observações, analisamos o referencial do professor Hernández (1998), buscando nele princípios capazes de nortear a prática pedagógica do professor de pré-escola, tendo em vista uma concepção de criança ativa e protagonista de sua aprendizagem, num processo que foi construído por meio de lutas de diversos movimentos sociais que pretendiam modificar as visões das crianças, perante a sociedade.

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1998), a Educação passou a ser considerada pela primeira vez um direito da criança e dever do estado. Foi nesse momento que se alavancou ainda mais o processo de luta por uma Educação Infantil que atendesse as crianças menores de seis anos de idade, o que já vinha ocorrendo através de diversos movimentos de mulheres que lutavam por um espaço educativo para deixarem seus filhos, enquanto trabalhavam.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9394/96, que afirma, em seu art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica se constituiu num marco histórico legal importante para fortalecer os movimentos de lutas pela educação de qualidade das crianças pequenas. Além disso, a Educação Infantil tem sua função educacional reconhecida, o que fez com que o assistencialismo fosse perdendo sua força, como proposta educacional. A partir da criação de fóruns estaduais e regionais e de estudos na área da infância, diversos documentos oficiais foram construídos, a fim de subsidiar o trabalho do professor, nessa etapa educacional; dentre eles, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 1999, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 1998, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - 2006, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - 2009 e a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009. Todos esses documentos foram elaborados com o objetivo de oferecer subsídios ao trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil, embora apenas o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009) seja um documento de caráter mandatório, ou seja, deve ser observado por todas as instituições que cuidam e educam crianças menores de 6 anos.

Esclarecemos ao leitor a caracterização dos termos *pré-escola* e *pré-escolar*, neste texto. Explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, em seu art. 30. “A educação infantil será oferecida em: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996). Porém, atualmente, devido à lei 12.796, que altera o art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a idade da criança na pré-escola fica alterada para de 4 a 5 anos. Assim, quando mencionamos o termo *pré-escola*, estamos nos referindo à faixa etária, ou seja, à idade da criança de 4 e 5 anos, conforme proposto nos documentos oficiais. Todavia, o termo *pré-escolar* se refere ao atendimento feito às crianças de menores de 6 seis anos, na Educação Infantil, antes da sua entrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “Em sentido lato: educação pré-escolar abrange todas as crianças (0 aos 6 anos) antes da idade de entrada na escola obrigatória.” (CARDONA, 2011, p. 145-146).

Por outro lado, ao recorrermos ao termo *práticas escolarizantes*, estamos a mencionar a forma disciplinadora, mecânica, repetitiva e sem significado em que se

pautam os processos de ensino e aprendizagem encontrados em muitas classes de pré-escola. Trata-se de uma maneira que procura encaixar a criança num padrão de comportamento e aprendizagem esperados pelo adulto. Essa abordagem contraria a concepção de infância como etapa singular do desenvolvimento humano e a compreensão da criança como um sujeito de direitos que traz consigo visões de mundo, as quais precisam ser respeitadas e consideradas, no momento de sua aprendizagem, bem como a afirmação de Oliveira (2012, p. 59): “A Educação Infantil também deve conhecer e investir no que é do interesse das crianças, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento.”

Desse modo, as aprendizagens desenvolvidas nessa etapa do desenvolvimento necessitam ampliar as capacidades das crianças e possibilitar a participação em diversificadas experiências, assegurando a manifestação de seus interesses, aumentando a compreensão de si próprias e do mundo que as cerca, de forma crítica. “As ações que apontam significados, e que podem ser chamadas de ações de ensino, têm de interagir com as ações das crianças, donas de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma.” (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

A propósito do que foi dito, a discordância com as práticas pedagógicas que explanamos e denominamos de escolarizantes nos moveu a refletir sobre a prática pedagógica do professor e analisar as possibilidades de os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), oferecerem princípios para a realização de um trabalho pedagógico na pré-escola mais enriquecedor e com significado para a criança de 4 e 5 anos.

Então, lembrando que o estudo abordou o referencial de Hernández (1998) podemos afirmar que se constitui como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e teórico, de modo que para alcançarmos os objetivos propostos lançamos mão da análise documental segundo Bardin (2010).

Nesse sentido, realizamos estudos em algumas bases de dados, com vistas a pensar acerca dos projetos de trabalho e sua contribuição nas práticas pedagógicas na pré-escola. O caminho percorrido será mais detalhado, na seção metodológica, porém, os resultados do mapeamento bibliográfico nos revelou a falta de publicações sobre os projetos de trabalho, na Educação Infantil, e, por conseguinte, na pré-escola, o que demonstra a relevância de nossa investigação, a qual buscou compreender como os

projetos de trabalho podem estabelecer princípios para a prática pedagógica do professor, de sorte a superar a tendência escolarizante.

O trabalho está organizado em quatro seções, que discutem as contribuições dos projetos de trabalho, conforme Hernández (1998), na construção de princípios que forneçam subsídios para uma prática pedagógica capaz de elevar a criança à condição de protagonista da construção do seu conhecimento, ressignificando suas experiências no espaço da pré-escola.

Na seção 1 – “Um olhar sobre a história da pré-escola no Brasil para refletir sobre o trabalho pedagógico com crianças”, apresentamos alguns aspectos históricos da pré-escola no Brasil, buscando compreender o modo como se conduziram as práticas disciplinadoras pautadas no Ensino Fundamental e suas implicações nos dias atuais.

Na seção 2 – “Concepções e pressupostos que contemplam a perspectiva de Hernández (1998) em relação aos projetos de trabalhos”, abordamos alguns dos pressupostos educativos que permeiam a concepção de educação presente nos projetos de trabalho.

Na seção 3 – “Caminhos metodológicos da pesquisa”, descrevemos os resultados do mapeamento bibliográfico, o qual nos permitiu conhecer e refletir sobre nosso objeto de estudo, bem como o caminho percorrido metodologicamente, para conseguirmos atingir os objetivos propostos.

Na seção 4 – “Análise dos princípios presentes nos projetos de trabalho capazes de nortear a prática pedagógica do professor pré-escola”, analisamos os princípios educativos implicados nos projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), capazes de oferecer subsídios para a prática pedagógica do professor de pré-escola.

Após essas partes, concluo o trabalho, reunindo minhas considerações finais sobre a investigação, sem a pretensão de esgotar o tema, todavia, com o intuito de suscitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas na pré-escola e possibilitar ações que respeitem a criança enquanto produtor de culturas, nas suas diversas formas de interagir com o mundo.

Diante disso, apontamos na seção seguinte como se deu historicamente a construção da pré-escola no Brasil, e suas implicações nas condições atuais do atendimento destinado à criança.

2 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL PARA REFLETIR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS

Nesta seção, buscamos lançar um olhar sobre alguns aspectos históricos da pré-escola no Brasil, e com isso refletir a propósito de suas implicações nas condições do atendimento oferecido às crianças, nos dias atuais.

A história da Educação Infantil, especialmente a tendência de adotar as práticas pedagógicas importadas do Ensino de Primeiro de Grau, contribuiu em grande parte para a dificuldade que encontramos até hoje na construção da especificidade ao atendimento ao pré-escolar. Esse cenário ocorreu no decorrer da história do atendimento, sobretudo nos espaços destinados as crianças pobres. Porém, as crianças da elite por muito tempo foram atendidas em espaços com caráter pedagógico. Nunca foram compensatórios, diferentemente da criança da classe desfavorecida que teve o atendimento baseado na ideia de privação cultural e na educação compensatória.

Podemos perceber na construção histórica do atendimento a criança das camadas populares uma presença constante do viés assistencialista que teve por meio da educação compensatória o objetivo preparar a criança para a fase posterior da escolaridade. A origem histórica e a natureza do atendimento em diferentes momentos condicionam até hoje nossa dificuldade em promover um atendimento que respeita a características da criança de 0 a 5 anos de idade e por esta razão abordaremos essa história, mesmo que brevemente.

Sendo assim, nesta sessão nosso objetivo se concentrou em dialogar com autores e com os textos dos documentos oficiais da área para relacionar essa história com a prática vigente em nossos dias.

Historicamente, no Brasil, a expansão das creches e dos jardins de infância, iniciada por volta da década de 1970, ocorreu impulsionada pela demanda social. A demanda pela mão de obra feminina no trabalho externo ao lar promoveu a necessidade de as crianças deixarem de ser cuidadas exclusivamente por suas famílias e passarem a fazer parte de instituições de cuidado coletivo.

O setor público considerava que era papel das famílias e principalmente das mães cuidarem de seus filhos pequenos, porém, com a participação da mulher no

sistema operário, foram criadas primeiramente soluções emergentes: muitas mulheres cuidavam de crianças em troca de dinheiro, eram denominadas como criadeiras, ou fazedoras de anjos, devido aos altos índices de mortalidade infantil. Após muitos embates entre trabalhadores e patrões, alguns empresários foram concedendo certos benefícios aos trabalhadores, dentre eles a criação de creches enquanto as mães trabalhavam.

Todavia, tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala. Não se considerava que a inserção contraditória da mulher no mercado de trabalho era própria da forma de implantação do capitalismo no país, agravada ainda pelo patriarcalismo da cultura brasileira. (OLIVEIRA, 2011, p. 96-97).

Junto a isso e em função da insuficiência de estudos que dessem a conhecer sobre a especificidade da infância e do ser criança, as instituições exerceram funções assistencialistas e, quando tinham propostas educacionais, estas não atendiam às especificidades e às características da faixa etária atendida. O modelo escolar dos anos seguintes da escolaridade inspirou a legitimação das práticas educativas dessa etapa para a educação das crianças atendidas especialmente nas instituições destinadas às crianças de 4 a 6 anos de idade.

No Brasil, as primeiras iniciativas de assistência à criança foram as chamadas *rodas dos expostos*, direcionadas a crianças abandonadas. Essas instituições funcionaram até meados de 1950, com a finalidade de acolher secretamente as crianças que eram enjeitadas por seus familiares.

A história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos nos mostra que, desde seu surgimento até meados da década de 1990, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seu caráter foi predominantemente assistencialista, ou seja, o principal objetivo era satisfazer as necessidades de alimentação e higiene dos filhos de mães trabalhadoras.

Em 1899, segundo Kuhlmann Júnior (2010), foram criadas as primeiras propostas de educação pré-escolar, tendo sido fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, assim como também foi criada a primeira creche brasileira para filhos de operários, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a qual tinha como objetivo atender os filhos de operários. Todavia, o direito

de as crianças frequentarem esses espaços não era garantido por lei, pois eram considerados como espaços de caridade, um serviço de cunho privado e não reconhecido socialmente. Sobre isso, afirma Oliveira (2011, p.95) afirma:

Entretanto, embora a necessidade de ajuda aos cuidados dos filhos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuo a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Nesse período histórico, existia uma visão preconceituosa em relação às crianças pobres, de maneira que o atendimento oferecido a elas era considerado como uma dádiva, e se tinha o assistencialismo como proposta educacional. Nesse movimento, algumas transformações sociais ocorridas na Europa eram difundidas no Brasil. O jardim de infância foi um dos assuntos que gerou muitos debates entre os políticos da época: alguns o criticavam, pois o entendiam como apenas um lugar de guarda e proteção das crianças. Outros o defendiam, porque acreditavam em suas vantagens para o desenvolvimento da criança pequena.

O primeiro jardim de infância brasileiro foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, por meio da iniciativa do setor privado, sob influência norte-americana. Em São Paulo, surgiu em 1877 a Escola Americana e, em 1896, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, que, embora fossem espaços públicos, atendiam somente os filhos da burguesia. Segundo Kishimoto (1988), a maioria dos parlamentares tinham os jardins de infância como “objetos de luxo”. Percebe-se, o descaso do setor público na instalação de instituições que atendessem o público infantil, delegando somente às famílias a responsabilidade pela educação de seus filhos pequenos. Esse descaso impulsionou as iniciativas privadas:

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada como dificuldade. (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Embora houvesse algumas iniciativas em relação à educação de crianças pequenas, o atendimento a essa faixa etária da população era compreendido como um favor, tinha como centro de suas propostas o assistencialismo e, também, um meio para superar as carências sociais que essas crianças de classe menos favorecida tinham quanto a sua classe social. Na verdade, a preocupação era alimentar e proteger essas

crianças das mazelas da sociedade, não existindo nenhuma proposta voltada a cuidar dos aspectos intelectuais e afetivos da criança de baixa renda, situação que perdurou por muito tempo na construção da história da Educação Infantil de nosso país.

Em 1890, o país deixa de ser Império e se constitui como República. Em 1891, é publicada a primeira constituição do período republicano, e esta fixa o início da escolaridade a partir dos 7 anos. Devido à restrição de liberação de recursos públicos ao atendimento das crianças menores de 7 anos, houve uma grande dificuldade de inserir os jardins de infância no sistema educacional daquela época.

No Brasil, em 1902, as escolas maternais ganharam seus primeiros espaços, com o intuito de amparar os filhos de operários e essas instituições tiveram grande adesão, a partir dos anos 20; com a expansão industrial, a urbanização e a imigração, esses locais atendiam os filhos dos operários em centros fabris e vilas operárias. Nesse período, devido às péssimas condições de trabalho e de vida, os operários se mobilizaram em busca de melhoria e, dentre suas reivindicações, se argumentava sobre a necessidade de estabelecimentos para a guarda de seus filhos enquanto trabalhavam.

As condições sociais impostas consideravam as escolas maternais como um estabelecimento exclusivamente para filhos de operários, o que levou a uma classificação dos jardins de infância para os ricos e as escolas maternais para os pobres. “A ideologia do progresso, amparada pelos dispositivos legais e condições sociais e políticas típicas dos anos 20, definiu a escola maternal como um estabelecimento próprio para operários.” (KISHIMOTO, 1988, p. 59).

O atendimento da infância não era considerado um direito, mas uma dívida daqueles que a propiciavam, e não ocorriam iniciativas concretas para a instalação dos jardins de infância para as crianças de baixa renda. Contudo, existia, nesse momento, uma preocupação das instituições privadas para o fortalecimento de suas próprias escolas.

Houve um grande esforço de educadores para superar essa classificação preconceituosa, afirmando a existência de uma diferença na idade do atendimento, sendo as escolas maternais destinadas às crianças de dois a quatro anos e os jardins de infância, a crianças de quatro a sete anos de idade.

A pré-escola brasileira se origina sem objetivos próprios, visto que nasce com a função de sanar carências e desigualdades de ordem social. O atendimento pedagógico

visava ao preparo para a alfabetização, nesse sentido, o atendimento ao pré-escolar se constituía como um elemento de superação das carências sociais das crianças mais pobres. Por outro lado, as redes particulares de creches e pré-escolas cresceram significativamente e tinham como valores, em seu processo educativo, o desenvolvimento dos aspectos, cognitivos, sociais, e emocionais das crianças pequenas. Prevaleceu uma distinção entre classes sociais que diferenciava o tipo de ação educativa em decorrência da classe social à qual pertencia a criança, descaracterizando a função democrática da educação como um todo.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p.110) afirma:

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistenciais continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para as crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas crianças de classe média.

Em 1922, ocorreu no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, promovido pelo Departamento da Criança no Brasil, fundado por Dr. Arthur Moncorvo Filho. Estiveram presentes, nesse evento, diversos setores da sociedade que tinham interesse em discutir questões referentes à infância:

O congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 89).

Nesse momento político importante, em que houve uma revolução das atividades industriais e da burguesia, o Congresso de Proteção à Infância trouxe as primeiras regulamentações sobre o atendimento de escolas maternais e jardins de infância, com isso, as questões educacionais passaram a ser o centro das discussões políticas:

As instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições da “assistência científica”, claramente dirigidas para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 24).

Os aspectos educacionais se voltavam primeiramente a preservar a criança dos meios que a contaminavam, sendo a rua o principal deles e, conseqüentemente, desenvolver uma educação para o futuro. Entretanto, essa educação não poderia levar as crianças a refletir sobre sua verdadeira condição social, de modo que a educação realizada era mais voltada para o desenvolvimento da moral e da profissionalização, do que para a formação intelectual. Em decorrência da “ideologia do progresso”, conforme evidencia Kishimoto (1988, p. 59), a burguesia passou a apoiar as propostas educacionais, pois começava a considerar a educação como uma possibilidade de ascensão social e modernização do país.

No ano de 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que tinha como objetivo renovar a escola tradicional, propondo, dentre alguns aspectos, uma educação pública para todos e a obrigatoriedade de laicidade da educação. “Entre outros pontos então discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional estava a educação pré-escolar, instituída a base do sistema escolar.” (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Nesse período foi proposta por alguns educadores brasileiros, dentre eles Mário de Andrade, a criação de praças, semelhantes aos jardins de infância; essas praças deram origem, em várias cidades brasileiras, aos parques infantis, onde conviviam crianças dos meios populares. Todavia, o debate acerca da renovação pedagógica se voltou mais aos jardins de infância onde se concentravam as crianças de classe social mais abastada.

Isso ocorria devido à forma preconceituosa com que as crianças dos meios populares eram vistas pela sociedade, em geral. Assim, o atendimento a criança pequena no Brasil se constituiu de modo fragmentado, e não existia uma proposta de trabalho para esses espaços que cuidavam das crianças de classes populares. Na década de 1940, iniciativas de saúde, assistência e previdência prosperaram por parte dos governos, e a educação das crianças pequenas passou a ser dominada pelo higienismo e a filantropia.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, levou um novo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, o que ocasionou uma maior procura por instituições que cuidassem das crianças em período integral. “No entanto, a organização de um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças e

adolescentes, então atendidos não se expressava nas propostas de trabalho dessas instituições.” (OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Desde o início do século até a década de 1950, foram acontecendo diversas influências nos cuidados das crianças pequenas, dentre as quais o papel da medicina, com o caráter médico-higienista, que tinha como preocupação o tema da mortalidade infantil, divulgava formas de cuidados com a infância; a influência jurídico-policia, quando se começou a implantar o campo da assistência social, voltado para os mais pobres, preocupando-se com a criminalidade infantil e com a infância pobre, denominada moralmente abandonada, compreendendo a pobreza como uma ameaça à tranquilidade da elite. Também houve uma grande influência da Igreja, com ações de caridade, sob cuja supervisão muitas instituições exerciam seu trabalho.

Conforme Oliveira (2011), em 1953, o Departamento Nacional da Criança, criado em 1942, passa a integrar o Ministério da Saúde, período em que o atendimento de em creches e parques infantis tinha ainda como enfoque o assistencialismo e concepções higienistas de desenvolvimento, no qual esses espaços eram considerados promotores de segurança e saúde.

A partir de 1974, as ações do governo se voltam para a educação do pré-escolar. Campos, Rosenberg e Ferreira (1995) historicam que, “[...] em 1974, o MEC criou, extinguiu e modificou diferentes órgãos para cuidar da educação pré-escolar: em 1975 foi criado o setor de Educação Pré-Escolar.” Esses esforços do poder público ocorreram devido à crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e à redução de espaços urbanos como consequência do crescimento imobiliário.

A concepção predominante na década de 1970 era de um atendimento ao pré-escolar marcado por uma forte postura assistencialista; assim, aumentava cada vez mais a crença de uma educação como preparação para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, se implantava uma educação compensatória, objetivando a compensação de diversas deficiências das crianças pobres.

A pré-escola, nesse período, é vista como uma possibilidade de superar as carências apresentadas pela condição social de suas famílias, desenvolvendo propostas de trabalho que estimulavam a alfabetização, de sorte a diminuir o fracasso no ensino primário. A educação pré-escolar passa a se constituir como estratégia para solucionar os problemas da escola de primeiro grau.

Na abordagem da privação cultural, as crianças da classe dominadas são tidas como “deficientes” e “carentes culturalmente”, porque se supõe que existe um padrão único de comportamento, de modo que essas crianças pobres não correspondem a esse padrão estabelecido, o qual se caracteriza em virtude da sociedade burguesa.

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam a estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

A pré-escola passa ser encarada como um meio de superar as carências dessas crianças e a negligência de suas famílias. O que se percebe é a forte relação entre o desenvolvimento da criança e sua classe social, reforçando a discriminação das classes sociais como algo natural e a culpabilização das crianças pelas causas de seu fracasso. Com isso, os programas de cunho compensatório ganham força e são implantados de maneira uniforme, por todo o país.

O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (KRAMER, 2006, p. 45).

Nesse sentido, a educação pré-escolar para filhos de operários era oferecida por meio de discursos compensatórios, os quais preconizavam a superação de carências sociais, sem questionar a situação de desigualdade em que viviam, em relação às crianças das camadas sociais mais altas. Logo, a criança pobre é culpabilizada por não estar de acordo com o modelo imposto pela criança da classe média, em um modelo de

educação compensatória que reforça cada vez mais a discriminação das crianças da classe social desfavorecida.

A análise da história do atendimento pré-escolar demonstra uma forte tendência de suprir as supostas carências que as crianças traziam, decorrentes da condição social de suas famílias, e prepará-las para o ensino escolar. A pré-escola, desde a sua criação, quando ainda era denominada jardim de infância, esteve pautada no modelo do ensino escolar. Em face desse objetivo ancestral de sanar carências que eram sociais, não encontrou espaço para sua especificidade. Cabe lembrar que, na sociedade, ainda não existia um sentimento de infância e a educação, de uma forma geral, não era tomada como um processo de aquisição de conhecimentos, mas como um espaço de imposição cultural.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2004, p. 182) protesta:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

O processo histórico da pré-escola a instituiu destituída de identidade própria, em função do modelo escolar, no qual o conhecimento é organizado e regulado pela ideia da existência de um padrão único de criança, que é a da classe média. O atendimento com base nessa visão tem caráter predominantemente assistencialista e até preconceituoso, em relação às crianças de classe social mais baixa.

Desse modo, esse modelo de pré-escola que tem como objetivo suprir carências sociais e que necessita preparar para a escola crianças as quais são consideradas sem uma bagagem cultural, se perpetuou até nos tempos atuais, deixando de se levar em conta, nas propostas educacionais, a especificidade de cada criança, para dar ênfase a práticas que desvalorizam a brincadeira, a criatividade, a ludicidade, o questionamento, o movimento, como atividades fundamentais da criança, antecipando a escolaridade.

Nos anos finais da década de 1980, em decorrência de lutas de movimentos sociais e feministas por creches e da democratização da escola pública, foi possível, por meio da Constituição Federal, promulgada em 1988, a referência aos direitos das

crianças feita pela primeira vez em lei, ao determinar, em seu Art. 208: “O dever do Estado será efetivado mediante a garantia de: inc. IV- educação infantil, em creche e pré-escola, a crianças de até 6 (seis) anos de idade.” Ao definir que a educação de 0 a 6 anos é dever do Estado, a Constituição Federal impõe uma obrigatoriedade ao Estado, no sentido de garantir a educação das crianças pequenas.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitariam a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Posteriormente, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, aprova o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente. A criança passa a fazer parte de políticas que buscam garantir seus direitos como um cidadão, sendo considerada, com os adolescentes, seres em desenvolvimento e, de acordo com o artigo 4º do ECA, têm “[...] prioridade e preferência na garantia de formulação e execução de políticas sociais públicas.” (BRASIL, 1990).

A partir da Constituição Federal de 1988 e do ECA, em 1990, o Ministério de Educação publicou diversos documentos voltados à educação de crianças pequenas, com o objetivo de melhorar o atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade, estabelecendo, assim, diretrizes pedagógicas para o funcionamento dessas instituições.

A Lei 9394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anunciou a Educação Infantil como o primeiro nível da Educação Básica Nacional, em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi uma conquista histórica, no que diz respeito à educação das crianças pequenas, pois a desvinculou dos órgãos de assistência social e tornou legal seu caráter educacional, reorganizando e ampliando toda a educação brasileira:

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e

consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Essa conquista, concernente à Educação Infantil, ampliou e ressignificou o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, permitindo constantes debates e reivindicações, para o fortalecimento dessa etapa de Educação.

Após a efetivação da Educação Infantil nos documentos que regem a Educação no país, objetiva-se que essa etapa, além de cada vez mais ampliar seu número de vagas, propicie às crianças atendidas a ampliação de suas culturas, por meio de espaços ricos em interações, e possibilite uma aprendizagem com significados para elas, superando as fragmentações em que foi construída historicamente.

A partir desse momento, a Educação Infantil passa a ter lugar privilegiado entre as políticas educativas, e vários documentos foram publicados, com o intuito de orientar e subsidiar o trabalho das instituições, as quais passaram a ter um caráter de práticas educativas e não mais de práticas assistencialistas. Dentre eles, destacamos os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999; 2009), os *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), os *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

Todos esses documentos proporcionaram um avanço na legislação brasileira, no que tange à possibilidade de garantia de uma Educação Infantil de qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Os documentos tendem a uma concepção de criança ativa e protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a criança se constitui como um ser dotado de direitos de viver a sua infância, ficando as instituições de Educação Infantil incumbidas de ampliar as experiências e capacidades infantis, trabalhando através das diferentes linguagens e culturas. Para isso, é importante estabelecer rotinas e práticas que respeitem as características infantis e sejam contrárias a qualquer forma de antecipação de conteúdos e práticas do Ensino Fundamental, reforçando, assim, a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

Isso se põe em concordância com o proposto nas DCNEI (2009):

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar, criar, de organizar pensamentos e ideias de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresenta às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 9).

Os documentos foram construídos por meio de um processo intenso de lutas, os quais orientam para o estabelecimento de um trabalho pedagógico qualificado, capaz de oferecer condições para que a criança se relacione com parceiros diferentes e se aproprie de diferentes saberes, garantindo a valorização de seus interesses e manifestações.

A Educação Infantil, nessa perspectiva, envolve duas funções complementares: o cuidar e o educar. Assim, o cuidar pressupõe, além de atividades de higiene e alimentação, também a promoção de ambientes seguros, adultos bem preparados, que tenham a preocupação de desenvolver experiências desafiadoras, pois educar, nesse contexto, significa preparar diferentes situações de aprendizagem que aumentem a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, ampliando suas experiências culturais.

Nesse novo cenário, as crianças são seres culturais ativos, os quais participam da transformação social, o que nos leva a refletir sobre a função da Educação Infantil como algo complexo, que tem como objetivo maior instigar a curiosidade, a investigação, o envolvimento com as pessoas, espaços e materiais, e investir no questionamento como mola propulsora para o desenvolvimento de experiências que ampliem os conhecimentos que as crianças já possuem:

Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (BUJES, 2001, p. 21).

No que concerne à pré-escola, por ser uma modalidade obrigatória de ensino, com a alteração realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual estabelece, em seu artigo VI, que é “[...] dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”, mesmo com todos os avanços nas políticas de atendimento à infância nas modalidades creche e pré-escola, muitas práticas ainda ocorrem arraigadas em concepções segundo as quais a pré-escola deve preparar a criança para o Ensino Fundamental, com base em atividades repetitivas, descontextualizadas, de treino motor das mãos e memorização mecânica.

Sobre isso, é importante pensar que a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola traz o risco de impor às crianças que a frequentam conteúdos curriculares, avaliações de aprendizagem, controle de frequência etc., com a finalidade de alfabetizar antecipadamente, o que reforça a tendência de “alunizar” as crianças mais cedo, acontecendo com isso um encurtamento da infância

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontam, por meio de um levantamento sobre os resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade nas instituições de Educação Infantil brasileiras:

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastantes resistentes à introdução de mudanças definidas na nova legislação. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117).

Mesmo diante do avanço legal, ainda é frequente os processos de ensino e aprendizagem na pré-escola acontecerem pautados numa visão preparatória para o Ensino Fundamental, em que as atividades são controladas pelo adulto e descontextualizadas com as experiências das crianças. Didonet (2014, p. 7) ressalta: “A identidade da educação infantil e, por inclusão, da pré-escola sofre riscos. Será uma grande perda se para ela for levada a formalidade que esteriliza e exterioriza o ato educativo.”

Esteban (2005, p. 23) complementa:

Nesta concepção, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar [...] A ênfase é dada ao “desenvolvimento” de atitudes favoráveis à “aprendizagem”, levando a criança à “prontidão” para a aprendizagem da leitura e da escrita, meta visada por todos.

Dessa maneira, é necessária uma redefinição do contexto educativo da pré-escola, partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem e o conhecimento fazem parte das interações que a constroem, na relação com o mundo em que vive, não sendo possível preparar a criança para aprender e se desenvolver de forma linear.

A pré-escola, portanto, passa a tornar mais abrangente a construção do conhecimento, em razão do diálogo constante que se estabelece com o desenvolvimento da criança, num processo pautado e fortalecido pela heterogeneidade e multiplicidade de expressões, manifestações e sentimentos.

Nessa perspectiva, ressaltamos a especificidade e a complexidade do trabalho pedagógico na pré-escola, considerando-a como um espaço privilegiado de descoberta e aprimoramento das relações em grupo; com isso, há uma preocupação em elevar a criança como sujeito protagonista de sua aprendizagem e prestar atenção em suas manifestações: “O conhecimento da criança é trazido para a sala de aula e se torna conteúdo pedagógico.” (ESTEBAN, 2005, p. 34), reforçando e instigando uma postura da criança investigadora e curiosa sobre o mundo, que estabeleça diversas relações com as coisas e as pessoas que a cercam, e do professor como facilitador que propõe experiências coletivas e significativas pautadas na ampliação das possibilidades de as crianças indagarem sobre o mundo e sobre si mesmas, com diversidade e igualdade de oportunidades.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com sua validade decenal (2014-2024), tendo como sua meta: 1- “[...] universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4-5 anos.” (BRASIL, 2014, p. 49).

Podemos entender isso como um avanço importante para a universalização de seu atendimento. Porém, é relevante refletir sobre as condições em que esta se concretiza, não tornando essa etapa da Educação infantil mera preparação para o Ensino Fundamental, mas fazendo-a uma etapa da educação que concebe a criança como um

ser ativo, em desenvolvimento, que tem o direito de suas particularidades serem respeitadas.

Os municípios são os grandes responsáveis pelo cumprimento dessa meta, devendo ampliar a quantidade de vagas, para que os pais possam matricular seus filhos na pré-escola; todavia, a função do município não se esgota somente na ampliação de matrículas, mas se estende à disponibilização das condições da espécie de educação que será ofertada a essas crianças que se encontram na etapa da Educação Infantil. Moss (2014) alerta para a questão da “escolificação” da Educação Infantil, fazendo com que sua função seja, conforme já se frisou, a de preparar a criança para o Ensino Fundamental, por meio de práticas inadequadas e conservadoras:

Contudo, atrevo-me a dizer que muitas vezes, aqueles que tomam as decisões sabem pouco ou nada de educação; eles entendem que educar nessa idade significa ensinar precocemente a leitura, escrita e matemática com metodologias passivas e verbalismo. (VERGARA, 2014, p. 13).

É numa atitude compromissada com a criança que as ações na pré-escola devem se pautar, considerando a pluralidade e a heterogeneidade de infâncias, tomando a construção do conhecimento num sentido mais abrangente, num movimento de interação com a vida social, de forma a garantir uma aprendizagem essencialmente crítica e coletiva. “Neste contexto, a pré-escola obtém outra face. Deixando de ser um momento preparatório para a aprendizagem que se dará no 1º grau, torna-se parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade.” (ESTEBAN, 2005, p. 32).

É na contramão da realidade que buscamos refletir sobre uma pré-escola que reconhece a criança como um ser social, ativo e construtor de sua aprendizagem. Nessa direção, o trabalho do professor se organizaria por meio de práticas que ampliem seus conhecimentos, instiguem sua curiosidade já existente, levem em conta o contexto no qual essas crianças estão inseridas, buscando expandi-lo de maneira criativa e respeitosa com elas. Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 184) destaca: “A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características.”

Ao fazer uma breve retomada histórica de alguns aspectos legais da Educação Infantil brasileira, principalmente no que se refere à constituição da pré-escola, no Brasil, percebemos que a construção da especificidade da pré-escola ainda é inconclusa,

pois esta etapa foi pensada para preparar as crianças de classe social mais baixa a se adequarem ao modelo exigido pela escola de Ensino Fundamental, perpetuando a concepção de ensino preparatório nas práticas atuais. Deste modo, é necessário refletir sobre questões que cooperem para elaboração de práticas pedagógicas com identidade própria e ajustadas às características e necessidades sociais, afetivas, intelectuais, e físicas das crianças que são atendidas nessa etapa educativa.

Logo, o estudo proposto nos levou a voltar o olhar sobre a problemática da escolarização, demanda que permeia as práticas e propostas na pré-escola. Procuramos, com a reflexão sobre os projetos de trabalho segundo Hernández (1998), uma maneira de se repensar a forma disciplinadora, mecânica e repetitiva com as quais são desenvolvidas as práticas pedagógicas na pré-escola, para então propor possibilidades para a prática do professor, capazes de proporcionar autonomia ao pensamento infantil.

Assim, na seção seguinte, apresentamos a base teórica em que se fundamenta a concepção educativa dos projetos de trabalho, de acordo com a perspectiva de Hernández (1998).

3 CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS QUE CONTEMPLAM A PERSPECTIVA DE FERNANDO HERNÁNDEZ EM RELAÇÃO AOS PROJETOS DE TRABALHO

Nesta parte do texto, explicitamos os pressupostos relevantes para a compreensão da intenção educativa que permeia os projetos de trabalho e a perspectiva educativa de Hernández (1998; 2000).⁴

3.1 A finalidade da educação e o papel da escola

Segundo Hernández (1998), a finalidade da educação escolar não é preparar para o futuro. Para ele, é fundamental levar em conta as experiências e as necessidades dos alunos, de modo que:

[...] a função da Escola não é encher a cabeça dos alunos de conteúdo, mas, sim, contribuir para formá-los para a cidadania e oferecer-lhes, elementos para que tenham possibilidade de construir sua própria história, diante da que vem determinada por sua condição de gênero, etnia, classe social ou situação econômica. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23-24).

Hernández (1998) se apoia em uma concepção que almeja transformar a escola em um espaço de experiências coletivas, procurando sempre uma visão crítica dos conhecimentos que circulam em nosso meio e, com isso, fazer com que as crianças sejam capazes de utilizar o conhecimento apreendido em diversos contextos e experiências. Entende o estudante como um cidadão, um sujeito que traz para a escola suas necessidades, as quais precisam ser consideradas como algo em potencial para uma aprendizagem que tenha significado. Compreende a criança como um sujeito ativo, capaz de construir sua aprendizagem e estabelecer relações com diversos tipos de conhecimentos diferentes. Partindo desse princípio, o que os alunos aprendem não pode provir de temas decididos somente por especialistas. A aprendizagem deveria ser conduzida por problemáticas que vão além das matérias escolares, possibilitando tornar as disciplinas uma referência, não um ponto de chegada.

⁴ Na pesquisa apresentada, escolhemos como aporte teórico o pensamento do professor Fernando Hernández (1998), pois traz, em seus estudos, concepções amplas de educação que permitem uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Compartilhamos da posição do autor sobre o processo educativo como algo estritamente relacionado com os sujeitos e suas histórias de vida e como um processo inacabado, o qual nos leva a refletir sobre os fatos de forma crítica.

Hernández (1998) apresenta uma concepção de estudante ativo, que traz contribuições para seu processo de aprendizagem, por meio de suas vivências de mundo, sendo capaz de ressignificar aquilo que aprende, com condições de dialogar criticamente, produzindo novas culturas e conhecimentos.

Essa concepção de criança ativa está de acordo com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 6).

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças e diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

A criança, nessa perspectiva, é tomada como um ser global, que necessita estar preparada para dialogar com as demandas que lhe apresenta a vida em sociedade. Essa concepção de ensino de Hernández (1998) traz reflexões importantes quanto a um ensino para a compreensão, ou seja, os estudantes são capazes de compreender o que lhes é ensinado e usar esses conhecimentos em outras situações de vida e não apenas dentro da escola. Conforme salienta Zabala (2002, p. 62): “Assim, pois, o objetivo da escola, será o de conseguir que o conhecimento cotidiano seja o mais eficaz possível para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca para as pessoas.”

Hernández (1998) aponta a necessidade de reconhecer a subjetividade dos alunos⁵, suas interpretações de mundo, incorporando suas experiências e saberes na aprendizagem, de modo que consigam estabelecer relações e interrogar-se sobre os fatos, partindo de uma perspectiva do ensino para compreensão. Para (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28), “[...] se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar o aluno a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os ‘lugares’ desde os quais se constroem e assim ‘compreender a si mesmos’.”

O autor tem como pressuposto que ensinar requer um posicionamento político sobre a sociedade e as pessoas que nela atuam, com isso, é conveniente refletir sobre o papel da educação para o desenvolvimento da pessoa, capaz de intervir em sua comunidade de maneira justa, e não uma educação para a subordinação, a qual transfere

⁵ Nesta seção, apresentamos algumas concepções do referencial teórico de Hernández (1998; 2000), razão pela qual utilizamos o termo *aluno*, conforme o autor, tendo em vista que suas publicações não são da área da Educação Infantil.

conhecimentos e não ensina o estudante a pensar, a estabelecer conexões, criando, assim, um sujeito dependente do outro.

A escola é, por conseguinte, uma instituição que tem como princípio formar pessoas capazes de transformar a sociedade e compreender as relações que permeiam sua vida. Uma das tarefas fundamentais do currículo escolar centra-se na necessidade de instigar seus alunos a questionar o conhecimento, não o tornando uma realidade imutável, mas como interpretações produzidas segundo cada momento histórico, social e político vivido.

Para Hernández (1998), a escola contribui para a melhoria das condições de vida das pessoas. Essa compreensão parte do “[...] princípio de que a escola continua sendo a instituição que pode possibilitar a maior parte dos cidadãos, sobretudo aos mais desfavorecidos, melhores condições de vida.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 10). A função da escola é propiciar a construção da subjetividade, de sorte que os alunos compreendam o mundo que os rodeia e consigam questioná-lo e interpretá-lo e, com isso, compreendam a si mesmos.

A escola consiste, pois, numa instituição geradora de culturas, que possibilita estratégias de conhecimento e possibilidades de questionamentos do mundo. Por isso, são necessárias propostas que ensinem aos alunos a pesquisarem com base em problemas relacionados com sua vida real.

Com isso, a cultura escolar adquire a função de refazer e de renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo que lhes abre as portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

A escola é uma instituição social, cuja função é ensinar aos estudantes diversas formas de dialogar com as informações que circulam em seu meio e, em virtude desse diálogo, intervir com criticidade, a fim de vislumbrar o conhecimento como algo mutável, que vai se construindo pelas modificações sociais, que é necessário aprender por toda a vida, que o conhecer é inacabado, o que significa que não aprendemos somente na escola, mas em nossas relações como sujeitos sociais pertencentes a uma cultura e também construtores de culturas.

3.2 Pressupostos de Hernández (1998; 2000) sobre conhecimento, aprendizagem e papel do professor

Hernández (1998) propõe uma atitude de incerteza em face do conhecimento. Não considera a aproximação do conhecimento escolar como se ele fosse uma verdade sagrada. Entende o conhecimento como uma tentativa de encontrar o que está além do que parece natural, na medida em que os alunos aprendam a questionar a realidade que os rodeia, reconhecendo, diante de qualquer fenômeno, que se estudem as concepções que o regem, incorporando uma visão crítica do conhecimento, compreendendo que a realidade se constrói a partir de diferentes pontos de vistas. “É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes e que tudo é ligado.” (MORIN, 2000, p. 84).

Hernández (1998) afirma que aspira a transgredir a visão dos conteúdos como objetos estáveis do conhecimento. Nesse sentido, defende um ensino que favoreça a diversidade e a capacidade de pensar por si próprio, colaborando para a construção da autonomia e do desejo de aprender continuamente, ao longo da vida.

Nessa direção, o ensino e a aprendizagem são processos que se articulam de maneira recíproca e anseiam serem realizados por meio de atividades de pesquisa e observação dos contextos sociais. Nesse percurso, o aluno também se considera responsável por sua aprendizagem, buscando informações e se pautando pelo modo como se relaciona e dialoga com elas.

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86).

Conforme Hernández (2000) é necessário ter em vista mais o processo do ensino do que os resultados que dele possam decorrer. E com isso, promover uma série de atividades capazes de propiciar a compreensão da realidade humana e social. Essa posição implica o adulto conceber o ensino em sua totalidade, contrariamente a alguns critérios previamente determinados, facilitando a relação do conhecimento entre estruturas sociais e individuais, promovendo a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

O autor assinala que a aprendizagem necessita ser pensada como uma produção ativa de significados, o que pressupõe uma aprendizagem para a compreensão, a qual não deve ser tomada de maneira padronizada. Esta deverá propiciar aos alunos observações e formas de intervenção na realidade e em situações que exijam a compreensão de diferentes pontos de vista. O estudante, nessa situação, irá adquirir condições para compreender as informações que o rodeiam e, com isso, construir um conhecimento crítico sobre o mundo.

Isso significa que o resultado da aprendizagem não pode ser avaliado como um cruzamento entre determinadas “entradas” (de informação, de experiências, etc.), e alguns critérios predeterminados sobre como as entradas devem “sair” do aprendiz. Quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos [...] Desse ponto de vista, a função da aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento da compreensão, que se constrói com a extensão das possibilidades dos estudantes diante das questões relevantes para sua vida. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 178).

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar deve ser trabalhado como meio de relacionar a experiência cotidiana dos alunos com aquilo que estão aprendendo na escola. Há um rompimento com a ideia do professor como única fonte de conhecimento e, com isso, os alunos organizam seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os colegas.

Zabala (2002, p. 62) enfatiza:

Assim, pois, o objetivo da escola será o de conseguir que o conhecimento cotidiano seja o mais eficaz possível para dar respostas aos problemas que a vida em sociedade coloca para as pessoas. A função da escola será a de melhorar, aprofundar e ampliar esse conhecimento, a partir de um processo de construção de um conhecimento cada vez mais elaborado, em que o conhecimento científico será mais ou menos relevante em função de sua capacidade de melhora do conhecimento “cotidiano”.

Hernández (1998) sustenta que é preciso produzir uma mudança no reconhecimento social a respeito do valor do trabalho docente. Para ele, não é possível ocorrer mudança na escola, se não houver mudança nas condições do trabalho do professor, de modo a torná-lo um mediador da aprendizagem dos alunos, a fim de que ele possa desenvolver experiências, tomando o estudante como o protagonista de sua aprendizagem, agindo feito um produtor de conhecimentos, juntamente com seus alunos, capaz de não reproduzir currículos prontos.

A atitude do professor nesse cenário se conduz por uma prática de cooperação e de escuta atenta às manifestações que os alunos apresentam, frente ao processo de conhecimento, o que demanda uma concepção de alguém que ensina, mas que também aprende e tem a capacidade de instigar seus alunos a ter uma atitude crítica diante da informação que os rodeia, questionando visões que impõem um único ponto de vista. “O professor atua como guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo [...]” (BARBOSA, 2008, p. 45).

Hernández (1998) considera que os professores são sujeitos que têm capacidade para refletir e transformar sua prática. Não são executores de um currículo que não tem relação com a comunidade na qual ensinam e, com isso, são capazes de modificar as formas de se organizar os conhecimentos, de sorte a tomar todos os seus alunos como aprendizes de um processo de conhecimento inacabado.

No entendimento de Hernández (1998), não é possível introduzir mudanças no jeito de se trabalhar na escola, se estas não forem bem aceitas pelos professores e se estes não dispõem de condições materiais para exercer sua função com dignidade. O professor tem um papel essencial na construção da aprendizagem de seus alunos; o modo como ele se relaciona com a informação e o conhecimento pode transformar a sua forma de ensinar. Conforme Oliveira (2012, p. 58) acrescenta: “O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento.”

A concepção de ensinar, para a compreensão que Hernández (1998; 2000) propõe, em suas publicações, constitui uma maneira de refletir a respeito do ensino e auxiliar na busca de recuperar a função educativa da escola como um espaço crítico e político. É assim que Hernández (1998; 2000) apoia a ideia de que a escola é o lugar onde esses alunos se tornam sujeitos e se sentem parte de uma sociedade, conectando-se a ela através de diversos contextos.

A escola utilizou e ainda utiliza algumas concepções que têm como objetivo desenvolver nas crianças a capacidade de reproduzir fielmente fórmulas, de acordo com alguns modelos padronizados e estereotipados, procurando a conformação de comportamentos e uma atitude passiva em face do conhecimento. Porém, atualmente, com o aprimoramento das ciências e das relações em torno do trabalho e consumo, essas mudanças provocaram uma forma diferente de a sociedade como um todo olhar para o

conhecimento, pressupondo, por parte da escola, um ensino para a compreensão, propiciando aos alunos que entendam aquilo que estão aprendendo e sejam capazes de usar o conhecimento em diversas situações de sua vida.

Zabala (2002, p. 101) corrobora a posição de Hernández:

Para que serve a escola? Se a resposta é “para entender o que se estuda com a finalidade de saber utilizá-lo em qualquer ocasião em que haja necessidade, e não apenas para manifestar competência em provas acadêmicas padronizadas”, não podemos aceitar nenhuma aprendizagem que não seja a mais significativa possível. Por isso, a forma mais apropriada de organizar os conteúdos, de apresentá-los e articulá-los, será aquela que possibilite o maior grau de significatividade das aprendizagens.

Hernández (1998) aponta que a finalidade do ensino é propiciar aos estudantes o estabelecimento de diversas relações, enfocando a construção de uma aprendizagem ativa e com significado, ou seja, que as crianças vejam sentido naquilo que aprendem.

As instituições escolares necessitam repensar o papel que a educação tem na vida dos seres humanos. Os projetos de trabalho partem de uma concepção de organização do conhecimento capaz de realizar articulações com a cultura dos estudantes e suas necessidades, de construir o conhecimento coletivamente, de favorecer a compreensão de si e do que os rodeia. No mundo atual, não podemos tomar a reprodução do conhecimento como algo significativo. Os estudantes precisam compreender o mundo à sua volta e as concepções que regem nosso modo de ser e estar neste mundo. Os conhecimentos ensinados nas escolas necessitam considerar os alunos como produtores de culturas, seres ativos que têm capacidade de interpretar e dialogar com a realidade em que vivem. De acordo com Hernández (1998), o conhecimento que a escola ensina é algo que deve ser construído coletivamente, visto ser composto por relações complexas que não poderiam ser transmitidas de maneira descontextualizada da vida dos alunos.

Hernández (1998) leva em conta que existem diferentes tipos de conhecimentos, e que os mesmos são construídos em função de diferentes interpretações do mundo; logo, os conhecimentos ensinados na escola não podem ser tidos como verdades fixas. Com isso, a sua construção tem de conectar-se com o mundo da escola e com o mundo de fora dela, propiciando aos alunos a articulação de relações dos conhecimentos ensinados na escola com os conhecimentos de sua vida.

O conhecimento deve ter vinculação com as experiências de vida das crianças, razão pela qual os projetos de trabalho são interpretados como uma concepção de educação que tem como principal objetivo ensinar as crianças a se relacionar com as informações presentes em seu cotidiano, de modo que sua aprendizagem não seja organizada sem contextualização de suas vivências, permitindo uma construção coletiva do conhecimento e ensinando os alunos a interpretar as informações que circulam em seu meio.

A aprendizagem, nesse processo, centra-se em problemas associados com a cultura do estudante. “Entendo, aqui, a noção de cultura num sentido concreto: como o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 50).

Hernández (1998) compreende que o conhecimento é algo construído com perspectivas diferentes, isto é, não se pode compreender um fenômeno a partir de um único ponto de vista. Dessa maneira, a realidade se constrói com diversos saberes, repletos de contradições e múltiplas interpretações. Assim, Hernández (1998) afirma que o conhecimento escolar não deve ser definido por disciplinas fragmentadas, as quais pouco se contextualizam com a vida e com problemas que interessam os estudantes.

Zabala (2002, p. 23) reforça as considerações acima, ao reiterar:

Isso nos leva a uma organização dos conteúdos através do estudo em unidades que partem de situações mais ou menos próximas do âmbito experiencial dos alunos, ou centradas na elaboração de atividades ou projetos que têm sentido em si mesmos e nos quais os diferentes conteúdos de aprendizagem, procedentes na maioria dos casos das disciplinas convencionais, são aprendidos em uma sequência que geralmente não segue a lógica interna da disciplina da qual provêm.

Hernández (1998) recomenda um conhecimento que estabeleça relações com o mundo, um ensino para a compreensão, ligado a um currículo integrado que faculte aos alunos dialogar e interpretar a informação, a fim de que desenvolvam uma atitude de pesquisa em face do conhecimento.

Com base na concepção de conhecimento e de ensino exposta antes, Hernández (1998,p.46) indica uma perspectiva transdisciplinar, na abordagem do currículo.

A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela

construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo.

Nessa direção, o currículo integrado, baseado numa perspectiva transdisciplinar, tem como objetivo “[...] ensinar os alunos a pesquisar a partir de problemas relacionados com situações da vida real.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51). Essa intenção promoveria interesse da criança em continuar aprendendo ao longo de sua vida, em manter relações entre diversos tipos de conhecimentos e pontos de vistas, em aprender a interpretar os fenômenos.

De acordo com Hernández (1998), a transdisciplinaridade representa uma concepção de pesquisa baseada num marco de compreensão do novo e compartilhada por várias disciplinas, o que implica que o conhecimento não pode ficar reduzido a conteúdos disciplinares, porém, por seu caráter dinâmico e dialético, pode contemplar diferentes percepções e visões de um mesmo fenômeno e formas de relacioná-lo com diferentes contextos.

A proposta do currículo transdisciplinar tem como objetivo ensinar os alunos a estabelecer relações entre os conteúdos e as questões sociais que perpassam a abordagem compartimentada das disciplinas. Ademais, tem como princípio que os alunos aprendam a compreender, de forma crítica, todo e qualquer tipo de fenômeno.

Conforme assevera Hernández (1998, p.59).

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efetivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores nessa travessia.

A transdisciplinaridade se apresenta como uma maneira de organizar os conteúdos disciplinares de modo cooperativo, buscando uma grande relação entre as disciplinas ao se abordar um tema, ou problema. “É o nível superior da interdisciplinariedade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 74).

Assim, os projetos de trabalho são uma forma de estruturar os conhecimentos escolares, apoiando-se na perspectiva transdisciplinar, em que se procura instaurar o

máximo de relações em torno de um tema, empenhando-se em superar os conteúdos disciplinares como uma única forma de conhecimento válido.

Frente a experiência fragmentada que possibilita a formação atual dos estudantes, o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas problemas que permitem não só explorar campos do saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52).

O conhecimento é visto como algo complexo, que necessita de múltiplas interpretações, para sua construção. O currículo integrado é organizado para favorecer as trocas de experiências entre os alunos e docentes, e, com isso, os estudantes podem interpretar diferentes tipos de problemas que ultrapassem os limites de uma só disciplina, gerando uma consciência sobre seu processo de conhecer. Zabala (2002, p. 23) salienta que “[...] a organização dos conteúdos deve corresponder a alguns critérios muito mais amplos e complexos do que aqueles determinados pela lógica das disciplinas acadêmicas.”

Com base nas ideias de Hernández (1998), para ter significado, o conhecimento necessita de um conhecimento já existente, no processo de aprendizagem, será modificado e questionado, colocando os estudantes numa posição de reconstrução em face do mundo, fazendo com que compreendam as diversas culturas que se refletem em seus saberes. É assim que os projetos de trabalho, respaldados por uma concepção globalizadora do ensino, promovem o estabelecimento de diferentes relações com o meio social. Desse modo, é possível interpretar a realidade que os cerca, integrando diversos tipos de conhecimentos e favorecendo a construção da autonomia e da necessidade de continuar sempre aprendendo.

Diante do exposto, o conhecimento, conforme defende Hernández (2000, p. 178), “[...] é uma produção ativa de significados”, ou seja, se constitui quando, a partir de nossas experiências, compreendemos uma situação e com isso modificamos nosso pensamento, produzindo possibilidades de ação e transformação. Essa é a função do processo de ensino e aprendizagem: proporcionar aos estudantes a compreensão e a intervenção, de forma crítica, na realidade em que vivem.

3.3 A perspectiva globalizadora e sua relação com os projetos de trabalho

A perspectiva dos projetos de trabalho se originou com a indagação de alguns professores espanhóis, na década de 1980, sobre se os alunos estavam conseguindo globalizar.

Hernández e Ventura (1998) explicam que *globalizar* significa estabelecer relações entre diferentes saberes, articulando a aprendizagem individual com os conteúdos de diferentes disciplinas. Enfatizam que o ensino que traz como perspectiva a globalização pretende desenvolver no estudante um senso, uma atitude, um modo de relacionar-se com o conhecimento, de sorte que a aprendizagem vá adquirindo um valor compreensível, superando os limites das disciplinas escolares.

Os referidos autores partem da concepção, também assinalada por Morin (2000), de que há conceitos e problemas similares em cada disciplina, e a divisão atual fragmenta o enfoque global. Nessa perspectiva, a realidade é assumida em sua totalidade e não de forma fragmentada, o que pressupõe o estabelecimento de relações compreensivas em torno de um tema ou problema, o qual promove o desenvolvimento de atitude questionadora frente à complexidade do conhecimento humano.

Os projetos de trabalho estão inseridos numa perspectiva globalizadora do conhecimento, que tem como foco de ensino oferecer resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca, aproximando a realidade dos alunos dos conteúdos ensinados na escola.

Sobre isso Zabala (2002, p. 36) salienta:

O enfoque globalizador pretende oferecer aos alunos os meios para aprender a atuar na complexidade. Parte da ideia que é somente é possível dar respostas aos problemas complexos com um pensamento global capaz de construir formas de aproximação com a realidade que superem as limitações procedentes de algumas disciplinas extremamente compartimentadas.

Ao inserir os projetos de trabalho no enfoque globalizador, Hernández (1998) compartilha a concepção de que o conhecimento é algo complexo e que a escola deve desenvolver no aluno as capacidades essenciais para promover relações entre diferentes conteúdos, a fim de dar respostas aos problemas que a vida em sociedade coloca.

Os projetos de trabalho podem favorecer essa construção da subjetividade, na medida em que levam em conta o que acontece fora da escola, ensinando os alunos a

dialogar criticamente com os fenômenos sociais. O enfoque globalizador se constitui como um modo de conceber o ensino e de desenvolver as capacidades humanas para intervir na sociedade, usando formas de organizar os conteúdos que promovam mais significatividade nas aprendizagens.

De acordo com Zabala (2002), os projetos de trabalho são métodos globalizados que partem do enfoque globalizador, e atuam no sentido de organizar os conteúdos que buscam romper com uma estrutura fragmentada das disciplinas. Assim, os conteúdos de aprendizagem são organizados a partir de temas ou situações em que o estudante possa resolver problemáticas que instiguem a sua curiosidade sobre os fatos. “Nos métodos globalizados, os alunos mobilizam-se para chegar ao conhecimento de um tema que lhes interessa, para resolver alguns problemas do meio social ou natural que lhes são questionados, ou para realizar algum tipo de construção.” (ZABALA, 2002, p. 28).

O enfoque globalizador se constitui em uma maneira de organizar os conteúdos que tem como foco o estabelecimento de relações e a intervenção na realidade, evidenciando no estudante a capacidade de responder a problemas sociais complexos e dispor de instrumentos para lidar com essa realidade, superando a fragmentação das disciplinas e usando diferentes conhecimentos de forma inter-relacionada. “O enfoque globalizador pretende, de algum modo, recuperar na escola o verdadeiro objeto de estudo do saber ao situar a realidade como objeto prioritário do conhecimento [...]” (ZABALA, 2002, p. 36).

Os projetos de trabalho se fundamentam em uma visão globalizadora do ensino, uma vez que consideram o estudante como protagonista, envolvendo diversos conteúdos de aprendizagem, os quais se justificam pela necessidade sentida pelo grupo; por isso, as crianças compreendem o sentido daquilo que estão aprendendo e se sentem parte da realidade vivida dentro da escola.

Os conteúdos de aprendizagem, seja qual for sua natureza, devem ser apresentados em sua funcionalidade e entendidos como um conteúdo que é necessário conhecer melhor, ou dar uma melhor resposta a situações que, embora não correspondam a alguns interesses imediatos, sejam vistas pelo estudante como úteis para ampliar sua capacidade de dar resposta a questões claramente significativas. (ZABALA, 2002, p. 125).

A globalização na educação se concretiza como aprofundamento das relações em torno de um tema e da compreensão de que todo conhecimento gera um novo

conhecimento. Hernández e Ventura (1998, p. 40-51) apontam diferentes argumentos sobre por que é necessário desenvolver propostas globalizadoras ou planejamentos transdisciplinares:

- 1) A impossibilidade de conhecer tudo originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com que o aluno pode chegar a conhecer.
- 2) As situações de aprendizagem devem ser caracterizadas por sua significatividade e funcionalidade, a fim de que cada estudante possa “aprender a aprender”.
- 3) Visão interdisciplinar na prática didática da classe, a situação de cada grupo e de cada indivíduo, dentro da sala de aula.

Ademais, Hernández e Ventura (1998, p. 56) asseguram:

A globalização, no nosso ponto de vista, implica a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos, enquanto que, geralmente, a interdisciplinaridade responde a atitude organizativa de quem ensina.

Nesse sentido, ressaltam que a globalização se caracteriza pela busca de relações entre as disciplinas, ao enfrentar os temas de estudo. A noção de globalização que os autores propõem enfatiza a função que se concede a toda sequência de aprendizagem que os alunos vão realizar, apoiando-se numa premissa de que, para compreender e tornar significativo um conhecimento novo, as pessoas estabelecem conexões com base em seus conhecimentos já existentes.

Definitivamente, a organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem a aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998 p. 63).

Porém, os autores asseveram que a noção de globalização pode confundir estando vinculada à ideia de economia, com uma educação que promove valores economicistas, com o domínio dos mais fortes diante dos que não têm as mesmas possibilidades, portanto, é preciso ter certa prudência, ao se empregar essa denominação, devido à contaminação que a mesma sofreu.

Por isso, chama-se globalização ou transdisciplinaridade o que se destaca dessas diferentes versões é que apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para um estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar [...]. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 39).

Assim, Hernández (1998) reitera que a globalização se torna um desafio para repensar o sentido do conhecimento escolar e de suas relações com diferentes saberes e culturas. O ensino globalizado almeja conceber o ensino e a aprendizagem por meio do desenvolvimento da capacidade crítica, permitindo dar respostas aos problemas que a vida em sociedade propõe. As situações da vida são complexas, e é através delas que as crianças conseguem estabelecer diversos tipos de relações; por conseguinte, o ensino globalizado constitui uma forma de pensar as relações disciplinares e suas implicações sociais, possibilitando a aquisição de estratégias de compreensão, análise e intervenção da realidade que as cerca.

Zabala (2002, p. 58) argumenta:

Quando a opção educativa é a do conhecimento para a ação crítica, o ensino deve orientar-se para propor um saber escolar complexo. É preciso construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, no qual é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade na qual é impossível obter sempre em uma realidade na qual se inter-relacionam múltiplas e diferentes variáveis e dimensões.

O ensino para a compreensão da realidade não deve ser organizado com foco na reprodução do conhecimento. O compromisso é o de formar cidadãos capazes de pensar coletivamente, buscando formas de responder aos problemas sociais, participando ativamente da transformação da sociedade e considerando a ciência como algo relativo, que se modifica em razão das mudanças sociais e das necessidades vivenciadas. Em relação a isso, Zabala (2002, p. 59) assinala: “Formar para um desenvolvimento humano comprometido com a melhoria da sociedade implica uma educação para a complexidade.”

O conhecimento, na perspectiva da globalização, requer uma atitude flexível por parte do professor, propiciando aos estudantes procedimentos que lhes dão condições para interpretar e agir na sociedade, tendo em vista seus conhecimentos prévios e as necessidades dos estudantes, fazendo com que os mesmos sejam capazes de organizar seu próprio conhecimento e de estabelecer diversos tipos de relações.

Zabala (2002) assevera que o ensino para compreensão é aquele que se contrapõe à aprendizagem mecânica, a qual se restringe a uma reprodução de conteúdos limitados, que não serão utilizados fora do contexto em que foram aprendidos. “É uma aprendizagem em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido” (ZABALA, 2002, p. 97) – ou seja, uma aprendizagem em que se conhece o real sentido do que se aprende, tornando os alunos capazes de usar o conhecimento em outras realidades e oportunidades.

Os projetos de trabalho podem favorecer a aprendizagem para a compreensão, na medida em que partem da concepção de que é preciso levar em conta as vivências e experiências dos alunos e, com isso, dar significado ao que se aprende na escola. Nos projetos de trabalho, as atividades são desenvolvidas com a plena participação do estudante, provocando nele a atitude crítica frente ao conhecimento e à informação que circula em seu meio, o que promove o estabelecimento de relações e enriquece seu conhecimento cotidiano.

Contudo, muitas vezes, a escola e seus professores adotam práticas pouco significativas, optando por um ensino baseado na memorização e reprodução de conteúdo, que pouco têm relação com o cotidiano dos estudantes. De acordo com Zabala (2002, p. 100), “[a]prender de forma compreensiva exige um trabalho mais intenso e complexo, tanto na maneira de ensinar quanto nas atividades de aprendizagem [...]”

Creemos que os projetos de trabalho não são uma metodologia didática, com passos a seguir. É uma forma de compreender o ensino e suas relações com a sociedade, de sorte que as disciplinas se tornam um meio para obter conhecimento e são um objeto de estudo, estando inseridas no enfoque globalizador, pois procuram conduzir o ensino de uma maneira mais holística, construindo pontes entre diversos fenômenos sociais, permitindo o diálogo e a interpretação dos alunos diante desses problemas reais, promovendo-lhes a formação de sua subjetividade e capacidade de pesquisar e aprender, ao longo da vida.

Pretende-se, a partir dessa perspectiva globalizadora do conhecimento, que o ensino colabore no desenvolvimento do estudante, potencializando as capacidades de buscar respostas para os problemas que a vida em sociedade lhe coloca, considerando o

conhecimento não como uma verdade estável, mas como uma construção social que tem como função examinar a realidade, de forma questionadora.

Situar a realidade em que vivemos como uma construção complexa de significados faz parte da proposta dos projetos de trabalho. Hernández (2000, p. 106) entende a “[...] educação como um processo dialético em que o sentido e o significado se reconstruem na consciência histórica dos indivíduos.” Com base nessa perspectiva, não existe uma educação neutra, e a prática pedagógica do professor é permeada por concepções de pessoa e sociedade que se articulam com sua atuação docente.

É importante trazer questões capazes de promover uma reflexão nos modos de pensar e agir docente, tendo em vista o desafio de uma educação para emancipação que necessita romper a lógica fragmentada das disciplinas, evidenciando práticas que focalizem a complexidade dos conhecimentos.

Desse modo, os projetos de trabalho possibilitam às crianças aprenderem a selecionar informações, questionar, argumentar, interagir com seus amigos e com os professores, enfrentando desafios que despertam a sua curiosidade e, que possibilitam a construção de seus conhecimentos de uma maneira mais flexível e interativa, reconhecendo-as como cidadãs de direitos e retirando do adulto o papel de único responsável pela aprendizagem.

Nessa direção, os projetos de trabalho pressupõem uma atividade dinâmica, reflexiva e, sobretudo, coletiva, na qual se demandam um olhar e uma escuta mais atenta, por parte dos professores, a fim de produzir estratégias pedagógicas que interliguem a vida cotidiana do aluno com as práticas escolares.

Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 88).

Os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), têm como objetivo propiciar que as crianças aprendam a selecionar, interpretar, questionar e relacionar criticamente as informações que circulam em seu meio. Nesse sentido, elas se tornam sujeitos da sua aprendizagem e o professor pesquisador de sua prática realizando as interlocuções entre os conhecimentos já existentes e os conhecimentos novos, de modo

a desenvolver ações permeadas pela reflexão constante e pela concepção de que as crianças são capazes de serem produtoras de seu conhecimento.

3.4 Uma concepção de educação: os projetos de trabalho

O termo *projeto* não é algo usado estritamente no campo educacional. Hernández (1998) refere-se ao uso que os arquitetos, *designers*, fazem de “projeto”, como um procedimento de dar forma a uma ideia, mas que permite modificações, estando em diálogo permanente com o contexto e com as pessoas que dele fazem parte.

O complemento *trabalho* concerne ao sentido da aprendizagem derivada de algumas ideias do movimento da Escola Nova e do ensino ativo. De acordo com a autor, a noção de trabalho provém da necessidade de conectar a escola com o mundo fora dela.

Barbosa e Horn (2008, p. 15) enfatizam:

A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Temos projetos simples, como realizar uma viagem no final de semana, escrever uma carta, e outros com grande grau de complexidade, como, por exemplo, escolher e aprender uma profissão. Afinal, antecipar é das importantes características da nossa espécie.

No campo educacional, os primeiros estudos em relação à pedagogia de projetos surgiram por volta dos anos de 1920, com o filósofo e educador John Dewey (1916) e seu seguidor, William Kilpatrick (1918), os quais procuravam opor-se à pedagogia tradicional, com a intenção de tornar o aluno sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, com uma escola que se conectasse à vida do estudante. Paralelamente a esse movimento, os defensores do movimento educacional denominado Escola Nova também questionavam o sistema educacional vigente, propondo uma nova reestruturação da escola, a qual atendesse aos interesses e às necessidades dos alunos, no processo de aprendizagem, ou seja, uma escola ativa que tivesse como foco a resolução de problemas decorrentes da vida em sociedade.

Hernández (1998) sustenta que os projetos de trabalho não são uma recuperação das ideias de Kilpatrick. Ele aponta que alguns dos princípios educativos desse movimento são referências que orientavam a visão dos projetos, porém, afirma reinterpretá-las, considerando o contexto e as transformações em que vive a sociedade,

atualmente, incorporando a realidade a partir de novos olhares e transformando-a em novos objetos. De acordo com Hernández (1998) em 1919, Kilpatrick levou à sala de aula algumas contribuições de Dewey, onde asseverava que “[...] o pensamento tem sua origem a partir de situações problemáticas.” Uma primeira visão de projetos trouxe como esboço algumas ideias:

- partir de uma situação problemática;
- levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à escola;
- oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67-68).

Nesse processo, também ocorreram críticas ao denominado método de projetos. A crítica aos projetos recaía na acusação de que deixavam de solicitar conteúdos, não se realizando um trabalho sistemático e se perdendo o rigor lógico das matérias disciplinares.

Desde a metade dos anos 1960, produz-se um novo fluxo de interesse pelos projetos, chamados de trabalho por temas. Nesse contexto, Bruner (1960-1965) estabeleceu que o ensino deveria facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave, e que os projetos ou trabalhos por temas poderiam ser uma forma de concretizar essa proposta, em sala de aula.

No início, o currículo por temas se referia às áreas de história, geografia e ciências sociais, dando ênfase a um currículo de caráter interdisciplinar. Bruner desenvolveu igualmente a ideia de currículo em espiral, em que as ideias-chave são, num primeiro momento, abordadas de maneira primitiva pelos alunos e, com o passar da escolaridade, elas serão abordadas de forma mais complexa. Nesse contexto, também surgiram alguns questionamentos sobre esse enfoque do currículo, alegando que os alunos não podem compreender as ideias-chave, se não tiverem uma base organizada de conhecimentos e que, muitas vezes, essa visão confundia aprendizagem com desenvolvimento.

Em 1998, as mudanças nas relações sociais e do trabalho e a revisão no papel do Estado na vida das pessoas, além das mudanças nas concepções sobre o conhecimento e do saber derivado das novas fontes de informação, trouxeram os projetos novamente como objeto de interesse.

Em decorrência das mudanças sociais e econômicas, as ciências passaram a questionar a compartimentalização dos saberes e sua relação com o saber como uma verdade única, suscitando algumas reflexões sobre relacionar os conteúdos de aprendizagem com os conhecimentos dos alunos. Zabala (2002, p. 95) sobre essa questão: “Essas mudanças provocaram, embora com notável atraso, a introdução na escola de um incremento de modelos interpretativos sobre os descritivos [...]”.

A visão construtivista de que a aprendizagem não ocorre passivamente para o aluno se tornou uma mudança de grande relevância, na relação de como se pode ensinar e aprender na escola. Aconteceram ainda mudanças no contexto da aprendizagem, as quais levaram a associar os conteúdos com a cultura dos alunos, transformando o processo de ensino num momento de interação entre as vivências dos estudantes e os conhecimentos elaborados cientificamente. “Dessa maneira, a aprendizagem não se contempla como uma sequência de passos para alcançar uma meta, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e se situa para aprendê-lo.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Os projetos, nesse contexto, são vistos como um modo de conectar os fundamentos psicopedagógicos das atuais reformas. No entanto, conforme ressalta Hernández (1998), existem outras versões menos cognitivas e psicologistas da aprendizagem, da escolaridade e dos projetos de trabalho.

Os projetos de trabalho partem de uma visão do conhecimento e do currículo que pode contribuir para a mudança na escola, porém, o autor aponta que “[...] os projetos não são a mudança na, nem a solução para os problemas da instituição escolar.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Para Hernández (1998, p. 89):

[...] um “projeto” implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de “trabalho” provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a escola com o mundo forma dela.

Compreendemos que os projetos de trabalho derivam de concepção que tem, como princípio norteador, apresentar ao aluno um processo de conhecimento inacabado e que, partindo do conceito de projetar, se coloca como algo que pode ser modificado, de acordo com os sujeitos envolvidos e o contexto de vida do qual fazem parte. A ideia de trabalho provém da ideia de relacionar o mundo da escola com o mundo dos alunos,

isto é, de se construir uma aprendizagem com significado, tendo como ponto de partida os problemas reais da vida dos alunos.

Esses projetos - que pretendem levar em conta tanto as dimensões coletivas quanto as individuais de toda situação pedagógica - buscam operar uma ruptura em relação a uma concepção que se tornou cada vez mais individualista e fragmentada do ato de aprender. (BOUTINET, 2002, p. 183).

Nesse sentido, em todo processo de aprendizagem, o diálogo é tomado como elemento essencial, podendo contribuir não só com o que os alunos aprendem na escola, mas trazendo formas de se ouvir o outro e de considerar que o conhecimento é construído através de pontos de vista diferentes, os quais podem ser contestados, a todo o momento, gerando novos conhecimentos.

A ideia de projetar representa para nós, professores, uma contribuição importante, uma vez que o processo de conhecimento não é algo que deve ser imposto, mas construído coletivamente pelos seus atores – professores, alunos e comunidade escolar –, a fim de que os alunos consigam estabelecer relações, interpretar e dialogar com todas as espécies de conhecimento, tornando-se seres humanos mais autônomos, conscientes do mundo em que vivem.

Na perspectiva de Hernández (1998, p. 60).

[...] os projetos de trabalho constituem um lugar que pode permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, [...].
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situar-se no tempo e nos espaços escolares.
- c) Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, [...].

Hernández (1998) assinala que as práticas atuais dos projetos se diferenciam daquelas propostas em outras épocas, pelo contexto em que foram produzidas; na sociedade atual, as formas de comunicação e a função social da escola não são as mesmas nas quais foram desenvolvidas as primeiras concepções sobre os projetos.

Os projetos de trabalho pensam a educação de uma maneira mais complexa e que pode colaborar para favorecer, nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com:

. a autodireção, pois favorecem as iniciativas de levar adiante, por si mesmo e com os outros, tarefas de pesquisa;

- . a inventividade, mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- . a formulação e a resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- . a integração, porque favorecem a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;
- . a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- . a comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vistas com outros, e tornar-se responsável por elas, por meio da escrita ou outras formas de representação. (HENRY, 1994 apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 73-74).

Conforme Hernández (1998), os projetos devem deixar de ser tidos como um método. Os docentes interpretam o método como aplicação de uma fórmula, mas, na realidade, a concepção filosófica de método “[...] se entende como uma maneira concreta de aplicar o pensamento, e de compreender o sentido ou o valor de determinados fatos [...]”. Para ele, os professores utilizam a palavra *método*, porque se evita a insegurança e se estabelece um percurso sobre o que vai acontecer.

Os projetos de trabalho pressupõem uma atividade de pesquisa em que os indivíduos possam compreender o mundo no qual vivem, tornando-se conscientes sobre o processo como aprendizes, num percurso que nunca é fixo.

O autor propõe alguns aspectos que caracterizam os projetos de trabalho:

- 1) um percurso por tema-problema que favorece a análise, interpretação e a crítica;
- 2) onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista;
- 3) um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e questiona a ideia de versão única da realidade
- 4) cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação;
- 5) o docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender;
- 6) há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar;
- 7) uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;
- 8) uma forma de aprendizagem que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontram um lugar para isso;
- 9) não se esquece de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é um tipo de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83-86).

Com efeito, os projetos de trabalho são uma concepção de educação cujo principal objetivo é que os alunos se sintam envolvidos naquilo que aprendem e

consigam compreender e estabelecer relações com as informações que circulam ao seu redor. Tem como ponto-chave a organização de um currículo integrado que trabalhe diversos conteúdos, a partir de um tema ou problema e não por disciplinas compartmentadas, promovendo a construção da subjetividade dos alunos e a sua capacidade de interpretar a informação, transformando-a em conhecimento. Hernández (1998, p. 20) ressalta que, “[...] no dia que os projetos de trabalho converterem-se numa prescrição administrativa, começarei a questioná-los.”

Desse modo, os projetos de trabalho partem de uma concepção educativa que eleva o estudante como sujeito e a sua consciência sobre seu próprio processo de conhecimento, favorecendo a compreensão sobre si mesmo e do mundo que o cerca, por meio das diversas relações que vai estabelecendo no seu percurso como aprendiz, num processo iniciado na educação escolar, contudo, que não se finaliza nela, estando constantemente em construção e reconstrução.

3.5 Como Hernández (1998) propõe que se trabalhe com projetos de trabalho

Nos projetos de trabalho, a aprendizagem é considerada como uma produção ativa de significados. Assim, o ensino tem o foco voltado mais no seu processo do que nos resultados que incidem sobre ele. A ordenação dos conteúdos a serem trabalhados é feita por meio de um roteiro prévio, o qual pode ser modificado de acordo com a necessidade em sala de aula. “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

Os projetos de trabalho partem de uma concepção de educação que busca considerar as culturas de seus estudantes no processo educativo, redefinindo o papel da escola e do professor, não como uma única fonte de saber, mas como um local onde se constroem saberes com diferentes pontos de vista. “Apresentar exemplos retirados da cultura que nos cerca tem a função de fazer com que se aprenda a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vistas, favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 180).

Trabalhar com projetos na escola é conceber o ensino como um processo de construção coletiva, permitindo-se ir além dos conteúdos escolares, promovendo a

pesquisa e a relação com a realidade do aluno, trabalhando de uma maneira crítica com diferentes tipos de informação e aprendendo a posicionar-se sobre elas, por uma trajetória de aprendizagem que nunca é fixa e que dialoga com cada contexto.

Em acréscimo, Hernández (2000, p. 183) enfatiza:

Para insistir em que o projeto não é uma metodologia didática, mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, [...]. Nessa forma de conceber o ensino, os estudantes (a) participam de um processo de pesquisa, que tem sentido para eles e elas (Não porque seja fácil, ou porque gostem disso), e utilizam diferentes estratégias de pesquisa; (b) podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem, e (c) lhes auxilia a serem flexíveis, reconhecer o “outro” e compreender seu próprio meio pessoal e cultural.

Por isso, ao propiciar aos estudantes formas autônomas de aprender, os mesmos terão condições de utilizar o conhecimento aprendido na escola, em outras situações em que necessitarem, tornando a aprendizagem uma construção ativa de significados.

Levando em conta essas considerações, apresentamos alguns aspectos propostos, quando se deseja desenvolver os projetos de trabalho, lembrando que a maneira como se organizam as propostas de trabalho depende da singularidade de cada contexto. O que se pode sublinhar é a perspectiva educativa que plasma os projetos de trabalho como uma possibilidade de ressignificar a função da escola, em tempos de mudanças, de formar indivíduos mais conscientes da realidade em que vivem, desenvolvendo-lhes criticidade perante a avalanche de informações que circulam, na sociedade, e, com isso, lhes possibilitar a convivência com a diversidade de saberes e a aprendizagem, por toda a vida.

Hernández e Ventura (1998) afirmam que o ponto de partida para a definição de um projeto é a escolha do tema, o qual pode vir de experiências anteriores que os alunos tiveram, de outros projetos, de um fato na atualidade, da observação que o professor faz dos interesses dos seus alunos, ou pertencer ao currículo da escola.

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num porque gostamos, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiam para a organização da ação. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

A escolha do tema ou problema a ser pesquisado é o que inicia as atividades, no projeto de trabalho. Esse tema deve ser escolhido em virtude das interações cotidianas

das vivências das crianças. Feito esse percurso, as crianças, junto com o professor, levantam hipóteses e questões para a discussão. As questões e hipóteses permitem organizar o índice, que é uma estratégia de aprendizagem muito importante nos projetos, servindo como ponto de partida e também como instrumento de avaliação que possibilita que os alunos possam, além de organizarem a informação, construir hipóteses e dialogar com o grupo. A função do índice é dar ênfase à apresentação, ao estudante, dos procedimentos que o ajudem a organizar a informação.

A partir desse ponto, o projeto vai se delineando. Em decorrência das questões levantadas, são planejadas coletivamente as tarefas a serem realizadas, as quais serão continuamente revisadas pelo grupo.

O grupo procura informações de diversas fontes; essas fontes podem ser de livros, enciclopédias, revistas, jornais, documentários, vídeos, pessoas. Uma das características dos projetos de trabalho é de não restringir a fonte e o tipo de informações que são trazidas pelo grupo, pois haverá reflexão sobre os aspectos que compõem cada uma delas. Os pais e a comunidade também são uma fonte de apoio às crianças, devendo ser informados sobre o que está sendo realizado na escola, para poderem trazer contribuições e compreenderem a importância da parceria entre escola e família.

Durante todo esse percurso, podem surgir imprevistos, e o professor é fundamental para auxiliar seu grupo de crianças. Sua função é de mediador do processo de ensino, elegendo questionamentos que desafiem os alunos e os motivem a buscarem respostas para suas questões.

Após recolher as informações, formas variadas de registros podem ser construídas pelo grupo, e esses materiais coletivos constituem a memória do projeto. O grupo sistematiza as informações encontradas, em diversas linguagens, e diferentes áreas do conhecimento emergem ao longo da execução das atividades, tornando possível o estabelecimento de relações com diversos saberes.

No momento em que organizam os materiais do projeto, as crianças partem para a recapitulação entre o que foi proposto e o que foi realizado, o que pode fazer surgir novas questões que não se esgotam somente no projeto realizado, porém, podem ser utilizadas para a execução de novos projetos.

Hernández e Ventura (1998) assinalam que não existe um tempo fixo para a execução dos projetos, apontando a recapitulação final como um momento que vai além de se apresentar o que foi trabalhado. É, na verdade, um percurso ordenado de ações que trazem os diferentes aspectos da informação trabalhada e os procedimentos que foram adotados, funcionando como um primeiro componente da avaliação formativa do projeto, o qual reflete a interpretação que cada um adquiriu em torno das informações e dos procedimentos trabalhados. A avaliação, nesse processo, compreende três fases: planejamento, ação e avaliação, as quais são inter-relacionadas e se complementam. É, sobretudo, a contrastação do planejamento docente com sua prática e não somente a avaliação dos alunos.

[...] a ideia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou problema. A função principal do Projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos, mediante o tratamento da informação. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 89).

Hernández (1998) sublinha que, nos projetos de trabalho, há um grande envolvimento dos estudantes na busca pela informação, e isso faz parte da intenção educativa dos projetos, para que os mesmos aprendam a situar-se diante da informação, tendo em vista que a aprendizagem é ato comunicativo que não ocorre somente na escola, de sorte que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e soluções. Nessa perspectiva, nos projetos, as crianças descubram que têm igualmente responsabilidade sobre sua aprendizagem. Além disso, todo o processo realizado se torna público, quando as famílias e comunidade escolar são envolvidas no caminho percorrido.

Hernández (1998) aponta o portfólio como um recurso para organizar todo o processo seguido.

O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e com uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

O portfólio permite aos estudantes a reelaboração do seu processo de aprendizagem, pois cada um decide os momentos que representam sua trajetória, ajudando os professores a se aproximarem do trabalho dos alunos e do contexto de ensino, de uma maneira relacional. O portfólio se caracteriza como processo de reflexão entre as finalidades educativas e as atividades realizadas. Na visão de Hernández (1998), a avaliação dos portfólios pode ser feita mediante o diálogo dos estudantes, a fim de estabelecer alguns critérios que ajudem a organizar suas produções.

O que constatamos, diante desses aspectos, é que a aprendizagem, o ensino e o currículo se convertem em uma extensão das possibilidades dos estudantes, preocupando-se mais com o processo do que os resultados da ação educativa, partindo-se de uma experiência que leva em conta os conhecimentos do aprendiz e a sua construção, de forma compartilhada, situando o ensino e a aprendizagem como um processo inacabado, favorecendo a intervenção na sociedade e a capacidade de estabelecer diferentes relações com as informações que nos rodeiam.

Diante das considerações tecidas, as proposições contidas nos projetos de trabalho podem ser analisadas pelo professor desde que ele admita que seu papel é de natureza singular. Sem o entendimento daquilo que é específico na infância, na criança, na etapa pré-escolar, o professor não tem elementos para buscar para si a especificidade de sua função que poderá vir a propiciar à criança a capacidade de pensar por ela mesma e ampliar seus saberes.

Na próxima seção, tratamos do percurso metodológico da pesquisa e dos procedimentos que nos possibilitaram atingir os objetivos propostos nesta investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico delineado para a construção da dissertação presente, levando em conta o pressuposto, segundo Lima e Miotto (2007), de que toda pesquisa se constitui como um processo inacabado e permanente assim, a relação do pesquisador com o objeto de estudo é permeada também pelo subjetivo, conforme afirma Minayo (2001), sendo impossível descrever a realidade com exata fidedignidade, quando se trabalha com dados prioritariamente qualitativos.

Optamos pela abordagem qualitativa, que está intrinsecamente associada com o objeto de pesquisa, algo complexo, meio pelo qual se busca refletir sobre a organização do trabalho pedagógico do professor de pré-escola. Logo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está em constante relação com seu objeto de estudo, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Este estudo teve como *corpus* de análise o referencial teórico publicado pelo professor espanhol Hernández (1998), a partir do qual procuramos compreender princípios que orientem a prática pedagógica do professor e suas possibilidades na superação de práticas escolarizantes, na pré-escola.

Dessa maneira, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que tem como fonte de análise documentos de cunho científico, assim explicitada por Fonseca (2002).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Uma vez que tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica se utilizam do documento como objeto de investigação, compreendemos ser necessário

distinguir pesquisa documental de pesquisa bibliográfica, tendo em vista sua proximidade; primeiramente, gostaríamos de tecer considerações acerca da definição de documento. Para Cellard (2008, p. 296), documento se caracteriza como:

- 1- declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado;
- 2- qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento;
- 3- arquivo de dados gerado por processadores de texto.

Assim, de acordo com Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo de documentos com um tratamento científico, ao passo que a pesquisa documental realiza investigações em documentos que não receberam esse tipo de tratamento, podendo ser de mais variados tipos.

Conforme apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a principal diferença entre as duas pesquisas se dá pela natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental recorre a fontes que não receberam nenhum tratamento analítico.

Para alcançarmos os objetivos propostos e refletirmos sobre os estudos de Hernández (1998), lançamos mão da análise documental. Para Bardin (2010, p. 51), a análise documental pode ser definida como “[...] uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referenciação.” Com isso, na análise documental, almejamos interpretar o conteúdo da mensagem, de modo a encontrar respostas para o problema que motivou a pesquisa.

O estudo proposto contou ainda com alguns procedimentos articulados por meio de etapas, apresentadas a seguir:

A primeira etapa se constituiu do mapeamento bibliográfico de estudos publicados em bases de dados nacionais, os quais permitiram delimitar com maior clareza o tema de investigação.

Nesse sentido, efetuamos uma busca no GT7 (Educação da Criança de 0 a 6 anos) da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, durante a última década de reuniões anuais (2000-2013).

Dos 191 trabalhos completos encontrados, nenhum aborda o tema. Analogamente, quanto aos pôsteres, do total de 63, nenhum apresenta considerações

sobre os projetos de trabalho. O fato de não encontrarmos nenhuma investigação sobre a temática estudada pareceu-nos relevante para justificar nossa intenção de pesquisa. O trabalho do professor de Educação Infantil, em geral, tem suas práticas pedagógicas ainda muito condicionadas pelas expectativas dos professores do Ensino Fundamental. Em contrapartida, os projetos de trabalho são pautados numa concepção globalizadora do ensino, o que significa levar em conta as experiências e vivências dos estudantes no processo de aprendizagem e proporcionar-lhes o estabelecimento de relações, examinando a realidade de uma maneira crítica, tornando-os sujeitos ativos de seu conhecimento.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), a função da educação é favorecer que as crianças compreendam o processo de aprendizagem e criem estratégias para transformar as informações em conhecimentos, a fim de que aprendam a selecionar, analisar, estabelecer conexões, avaliar e agir, em todos os âmbitos de sua realidade.

A propósito das considerações anteriores, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) eleva a criança a uma condição de sujeito de direitos que se desenvolve por intermédio de múltiplas interações, constrói seu conhecimento coletivamente, propondo uma prática baseada nas considerações de suas experiências e pontos de vista, no processo de aprendizagem, superando uma prática pedagógica centrada no professor. Em seu artigo 9º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 21) preconizam.

As práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] VIII - incentivem a curiosidade, exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza.

Enfatiza Oliveira (2012, p. 59) “A Educação Infantil também deve conhecer e investir no que é do interesse das crianças, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento.”

Assim, concebemos os projetos de trabalho como uma alternativa possível de construção do conhecimento pela criança, que, ao valorizar os seus saberes, permite que ela estabeleça o máximo de relações possíveis e que seja capaz de utilizar o que aprendeu na escola, em outras situações e problemas. Essa perspectiva situa o professor

como um problematizador que caminha junto às crianças, construindo o conhecimento como uma ferramenta para intervir no mundo.

A perspectiva referida ressalta a relevância dos projetos de trabalho, na superação de práticas que não promovem a criança a um patamar superior de conhecimento e compreensão do mundo. Isso parece possível, porque pode propiciar diversificadas experiências que têm em vista as vivências das crianças que cooperam para a construção da autonomia de pensar, podendo transformar as práticas na Educação Infantil proveitosas para o estabelecimento de diversas relações e interações significativas, ampliando a criatividade e criticidade, formando seres livres que compreendem e transformam a sociedade na qual vivem, por intermédio de reflexão crítica.

Ademais, optamos por mapear o GT12 (Currículo) da ANPEd, durante a última década de reuniões anuais (2000-2013). Dos 226 trabalhos completos publicados, dois (LUZ, 2009; LYRIO, 2010) abordam o tema, sendo que um deles ocorreu no mesmo nível de ensino de nosso estudo. Em relação aos pôsteres, do total de 84, nenhum apresenta ponderações sobre os projetos de trabalho.

Dos dois estudos selecionados, a pesquisa de Luz (2009) não aconteceu no campo da Educação Infantil e tinha como objetivo a necessidade de entender como se dava a articulação entre Ensino Profissional e Ensino Médio, dentro de uma metodologia de ensino que contemplasse uma ação transdisciplinar. Os resultados da investigação mostraram que os projetos de trabalho constituem uma alternativa metodológica eficiente, capaz de tornar o processo educacional mais dinâmico e de promover o diálogo entre disciplinas e cursos, além de dar significado ao que se ensina e se aprende.

Lyrio (2010), cuja pesquisa foi concretizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, questionou a quantidade de projetos impostos às professoras, as quais, na maioria das vezes, não veem sentido em trabalhar com aquele tema que não é escolhido por elas e nem pelas crianças, levando o trabalho com projetos a acabar sendo desgastante e mecânico. Conforme afirma a autora: “Nesse movimento de dar conta dos projetos, entendo que a escola acaba sendo uma escola de projetos e não projetos da escola.” (LYRIO, 2010, p. 13). Contudo, mesmo tratando de projetos na Educação Infantil, o objeto desse estudo não foram os projetos de trabalho, na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica revelou a falta de publicações sobre os projetos de trabalho, na Educação Infantil, aspecto que demonstra a relevância da pesquisa apresentada, cujo objetivo é refletir sobre projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), e sua contribuição na organização da prática pedagógica do professor de crianças da pré-escola, superando práticas escolarizantes exercidas nessa etapa da Educação Infantil.

Efetuamos igualmente um mapeamento nos artigos de periódicos Qualis-CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) A1, A2, B1 e B2, no período de 2000 a 2015, com os descritores *projetos de trabalho*. Foi selecionado um total de treze artigos que abordam a temática, sendo que, dentre estes, um se encontra na área da Educação Infantil, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1: Mapeamento nos artigos de periódicos Qualis-CAPES

	AUTOR	ANO	ESTUDO REALIZADO
1.	CATTAI; PENTEADO	2009	O trabalho com projetos na formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental.
2.	BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI	2010	Uma feira de ciências com base no ensino por projetos.
3.	FERREIRA	2013	A formação inicial de professores utilizando a metodologia de projetos trabalho.
4.	ARAÚJO	2008	Os projetos de trabalho e seu auxílio na formação ética dos estudantes.
5.	BEHRENS; JOSÉ	2001	A metodologia de aprendizagem por projetos e os contratos didáticos.
6.	SAMPAIO; COUTINHO	2009	A aprendizagem por projetos e a criação de um <i>blog</i> no curso de estatística.
7.	BATISTA; LOUVAQUI; SAVI	2008	A interdisciplinaridade na formação do professor por meio de projetos pedagógicos.
8.	MACEDO; MORTIMER	2005	As práticas de letramento construídas por meio da metodologia de projetos.
9.	NETO	2014	Os projetos de trabalho na formação inicial de professores
10.	SILVA; FERREIRA	2004	As perspectivas teóricas das abordagens de projetos utilizados nas instituições de Educação Infantil.
11.	BIGELI	2015	Os projetos de trabalho como forma de ensino e aprendizagem alternativa ao currículo considerado tradicional.
12.	GIROTTO; LIMA	2009	A organização do trabalho pedagógico nas salas de EJA, por meio dos projetos de trabalho na perspectiva da teoria histórico-cultural.
13.	FORTUNATO	2009	Proposta pedagógica de Reggio Emília em seu modo de trabalhar projetos.

Fonte: Elaboração da autora

Ao analisarmos os estudos acima, observamos a ausência de reflexões sobre a temática, principalmente quanto à Educação Infantil e à organização do trabalho pelo

professor dessa faixa etária. Inferimos que tal pode ocorrer porque o interesse dos pesquisadores tem se voltado mais para análise de concepções do que para estudos das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A prioridade não parece ser o estudo do que é específico para a etapa e daquilo que o professor pode fazer para atender melhor as demandas singulares das crianças pequenas. Conforme apresentado, apenas uma investigação discute as perspectivas teóricas dos projetos de trabalho adotados nas instituições de Educação Infantil, porém, o estudo não focaliza as implicações dessas perspectivas no trabalho docente das instituições de educação da infância. Outro fator relevante, nos textos encontrados, é que a maioria das investigações se refere aos projetos de trabalho como uma metodologia, o que não condiz com a perspectiva que plasma os projetos de trabalho de Fernando Hernández (1998), aspecto que torna a abordagem do autor um desafio particularmente para professores da Educação Infantil que tendem a práticas escolarizantes no lugar de intervenções educativas, com o objetivo de ampliar os conhecimentos da criança pequena.

Para Hernández (1998, p. 80), o projeto de trabalho “[...] não pode ser reduzido a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica.” Só podem ser abordados a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e de outra maneira de aproximar-se do conhecimento que se constrói na escola.

Os projetos de trabalho não são um método de ensino, porém, constituem uma concepção de educação que possibilita tanto às crianças quanto aos professores e a toda a comunidade escolar que interajam com a realidade em que vivem, de uma maneira crítica e reflexiva, o que se confronta com a intenção passiva e subordinada. Os projetos de trabalho não se constituem apenas num modo de organizar o conhecimento escolar, mas em uma forma de pensar a educação e sua função política, que tem como princípio uma atitude crítica frente ao conhecimento, examinando a realidade de um modo questionador.

Por outro lado, no estudo bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas 3 dissertações e 2 teses que tratam sobre a temática, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2: Mapeamento no banco de dissertações e teses da CAPES

	AUTOR	ANO	ESTUDO REALIZADO	NÍVEL
1	BIN	2012	Aproximações e distâncias entre o método de projetos apresentado por Kilpatrick e os projetos de trabalho propostos	Dissertação

			por Fernando Hernández.	
2	SANTOS	2011	A aprendizagem de conceitos matemáticos, por um meio de um projeto de trabalho auxiliado pelas tecnologias da informação e comunicação.	Dissertação
3	BENTO	2011	A construção de uma proposta pedagógica que trabalha com a pedagogia de projetos e sua relação com o desenvolvimento de competências na educação profissional.	Dissertação
4	LEITÃO	2011	As possibilidades de o trabalho com projetos constituir uma estratégia de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.	Tese
5	COSTA	2012	A metodologia de projetos como alternativa para ensinar estatística no ensino superior, na formação profissional do nutricionista.	Tese

Fonte: Elaboração da autora

As dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado encontradas sugerem a carência de investigações sobre o tema projetos de trabalho, no âmbito da infância. Como é possível verificar no mapeamento, no total de trabalhos encontrados apenas duas investigações, sendo uma tese e um artigo de periódico, trazem considerações sobre projetos, na Educação Infantil. Contudo, todos os trabalhos identificados afirmam que o trabalho com projetos é expressivo e contribui para a construção de uma aprendizagem com mais significado nas modalidades de ensino onde foram empregados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Educação Infantil tem como função primordial oferecer uma educação de qualidade às crianças que a frequentam, proporcionando experiências significativas que tomem a criança como centro do processo educativo e produtora de cultura, pessoa que sente, imagina, questiona, brinca, chora, ensejando vivências que ampliem seu conhecimento de mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo, 29º, explicita:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, intelectual, lingüístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Discutir ações que priorizem uma prática docente de qualidade⁶ é fundamental para que se respeitem os direitos das crianças de serem educadas e cuidadas por meio de uma atuação profissional capaz de desenvolver situações de aprendizagem amplas e diversificadas, aprofundando o conhecimento produzido pelas crianças e propiciando a elaboração de novos.

Por mais que, desde os anos de 1990, quase final do século XX, tenhamos avançado na busca por uma Educação Infantil de qualidade destinada às crianças pequenas, algumas práticas educativas necessitam ser repensadas e superadas, pois ocorrem como no passado, em que as instituições destinadas a atender as crianças pequenas ofereciam um atendimento de cunho assistencialista, no que tange às crianças provenientes da classe trabalhadora, em lugar de investir em práticas educativas apropriadas à elaboração de conhecimentos pelas crianças, o que era justificado pelas urgências de guarda e proteção enquanto seus pais trabalhavam. Muitas concepções ainda permanecem arraigadas no ideário pedagógico de alguns professores, os quais, por não compreenderem a especificidade da infância, idealizam o modelo de educação do Ensino Fundamental, o que favorece a permanência de práticas escolarizantes que visam nomeadamente a preparar a criança para o Ensino Fundamental, em determinadas habilidades comportamentais e destrezas motoras.

Dessa forma, nosso objetivo foi de buscar refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, especificamente aquele que trabalha na pré-escola, por meio dos estudos de Hernández (1998), vislumbrando algumas possibilidades de os projetos de trabalho contribuírem na superação de práticas escolarizantes exercidas nessa faixa etária. A questão que nos impulsionou foi a preocupação sobre a prática pedagógica do professor e a superação da tendência escolarizante cristalizada na pré-escola, propiciando o desenvolvimento de um trabalho que qualifica as experiências das crianças dessa faixa etária. Interessa-nos que a postura do professor conceba a criança como um sujeito de direitos, o que possui diferentes características e histórias de vida.

⁶ O conceito de qualidade, ao qual nos referimos, está em concordância com as ideias de Guimarães e Garms (2013), as quais destacam que a qualidade na Educação Infantil varia de acordo com o momento histórico, as concepções e os valores de como a criança aprende.

A segunda etapa constou do procedimento de exame dos estudos publicados por Fernando Hernández (1998), por intermédio da análise documental, que, de acordo com Bardin (2010, p. 51), “[...] se apresenta como uma parte das técnicas da análise de conteúdo.” Dessa maneira, procuramos extrair de seus escritos o conteúdo que se manifestava de acordo com o objetivo da pesquisa, isto é, compreender, por meio dos estudos de Hernández (1998), as contribuições dos projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica do professor, buscando subsídios capazes de suscitar reflexões para a superação das práticas escolarizantes exercidas na pré-escola.

Conforme Pimentel (2001, p.189):

Empregando técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa constitui num processo de codificação, interpretação e inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando o conteúdo manifesto e latente.

Ao analisar os estudos de Hernández (1998), com o intuito de apreender o papel dos projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola, tentamos interpretar o conteúdo analisado e, a partir dele, construir subsídios para alimentar reflexões para a superação das práticas escolarizantes exercidas nessa etapa educativa.

As duas etapas tiveram como objetivo compreender as contribuições dos projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), para o trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil, de sorte a identificar nos projetos de trabalho princípios capazes de nortear a organização da prática pedagógica do professor e vislumbrar possibilidades de superação das práticas escolarizantes exercidas na pré-escola.

Na próxima seção, apresentamos os princípios que foram construídos com base na análise e reflexão dos estudos de Hernández (1998).

5 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA A PARTIR DE PRINCÍPIOS ORIGINADOS DA ANÁLISE DOS PROJETOS DE TRABALHO

Discutimos, nesta seção, por meio da análise do referencial teórico de Hernández (1998), as possíveis contribuições dos projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola. Para o alcance desse propósito, almejamos identificar nos projetos de trabalho princípios capazes de nortear a prática pedagógica do professor de pré-escola, com a intenção de vislumbrar possibilidades de o professor superar aquela tendência de trazer abordagens dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as salas de pré-escola, o que tem transformado o trabalho pedagógico num emaranhado de práticas escolarizantes.

Ao usarmos o termo *princípio*, estamos nos referindo, no contexto em questão, a pontos de partida ou aspectos que poderão guiar o professor de pré-escola a fazer escolhas para organizar sua prática pedagógica, escolhas ancoradas em valores, concepções e intenções que definem uma atitude característica diante da sua função e do processo de ensinar e de fazer aprender, nessa etapa, bem como de promover o desenvolvimento integral da criança.

Consideramos os projetos de trabalho de Hernández (1998) como uma das muitas possibilidades de o professor organizar as práticas pedagógicas, na pré-escola. O que nos interessou, nessa possibilidade, foi a perspectiva de uma educação para compreensão do mundo, por intermédio do estabelecimento de muitas relações com diversas fontes de informações, de modo que a criança possa elaborar uma aprendizagem problematizadora, crítica e coletiva, capaz de produzir conhecimento individual e coletivo.

Os projetos de trabalho, na perspectiva de Hernández (1998), têm como princípio favorecer a tomada de consciência das crianças sobre si mesmas e sobre a realidade que as cerca. Segundo o autor, os projetos de trabalho se associam com uma perspectiva globalizadora do ensino, de sorte que as crianças possam ser capazes de levantar diversas relações em torno de um tema ou problema que está sendo trabalhado, em sala de aula, utilizando-se de diferentes instrumentos para organizar seu próprio conhecimento. Esse preceito do autor remete à importância de se refletir sobre a

necessidade de tornar a criança o centro das práticas pedagógicas na pré-escola e elevá-la à posição de sujeito social, o qual traz consigo suas experiências e conhecimento de mundo, que aprende por meio das interações com seus pares.

Porém, o modo como se organizam as práticas pedagógicas na pré-escola é historicamente pautado numa visão artificial de criança e de infância, concebidas de maneira fragmentada, com base em uma perspectiva disciplinar que impede a construção do conhecimento de forma articulada com outros saberes. Os conhecimentos das crianças e suas relações com a sociedade não são levados em conta no momento da aprendizagem, ou seja, a realidade social da criança não é entendida como um objeto do conhecimento. A criança, na concepção instrucionista e autoritária, é vista como alguém que necessita ser moldado e controlado.

A prática pedagógica, na pré-escola, nessa perspectiva, fica reduzida a atividades padronizadas, mecânicas e repetitivas, sem nenhuma relação com os conhecimentos e as habilidades que a criança já possui e, geralmente, almejam um tipo questionável de preparação para a escolaridade posterior. Os comportamentos esperados e os conteúdos trabalhados são organizados em razão de não se conceber a criança como um ser participativo e ativo, desde o seu nascimento, o que tende a fragmentar o processo de conhecimento. “Todo o conhecimento construído e revelado pelas crianças é desconsiderado e reduzido, a fim de ser submetido a um padrão capaz de compará-las e hierarquizá-las.” (ESTEBAN, 2005, p. 27).

Contudo, propomos refletir sobre a organização da prática pedagógica, na pré-escola, procurando compreender a totalidade do ser criança e, com isso, oportunizar uma aprendizagem e construção do conhecimento associadas a questões cotidianas de suas vidas, ampliando-as e conferindo-lhes maior significado.

É nesse sentido que os projetos de trabalho nos apresentam princípios capazes de conferir um novo sentido a prática pedagógica do professor de pré-escola, de superar a concepção de pré-escola preparatória. Tais princípios desvelam uma visão da pré-escola como um espaço de construção coletiva do conhecimento, reflexão, questionamento e de participação ativa na aprendizagem, por meio da ampliação dos diversos saberes e experiências da criança.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de

organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

A análise das práticas pedagógicas exercidas por intermédio dos projetos de trabalho constituem uma possibilidade de repensar a visão mecânica e repetitiva das experiências vividas pelas crianças e professores, na pré-escola. Conforme ressaltam Barbosa e Horn (2008, p. 85), a pré-escola poderia ser “[...] uma comunidade de investigação” que desenvolve um aprendizado voltado para a coletividade e a construção do conhecimento, em seu sentido mais amplo, a fim de proporcionar a construção do conhecimento de forma mais democrática e emancipadora.

Hernández (1998) pondera que a educação necessita tomar as crianças como sujeitos na construção do seu conhecimento, atentando para o fato de que cada época de sua vida tem suas particularidades, as quais necessitam ser valorizadas na edificação de suas aprendizagens. As escolas, no geral, sempre utilizam o discurso de que estão preparando as crianças e os adolescentes para uma vida futura. Todavia, é necessário pensar que, enquanto a escola prepara seus alunos para uma etapa posterior da escolaridade, o presente dessas crianças, suas especificidades, características, anseios e questionamentos ficam restritos a práticas que não contribuem para sua formação crítica e construção da autonomia do seu pensar e agir.

Zabala (2002, p. 35) salienta:

A conclusão fundamental é a de que o objeto de estudo na escola deve ser a realidade, e os processos de ensino devem favorecer ao máximo o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos [...].

As DCNEI (BRASIL, 2009) também apontam perspectivas em relação à criança como sujeito no processo de educação, direcionando-nos para uma visão de criança ativa e participativa, em seu processo de aprendizagem.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e

inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009, p. 7).

É nesse sentido que as práticas pedagógicas exercidas na pré-escola necessitam considerar a criança como protagonista da aprendizagem, partindo de seus conhecimentos, questionamentos e experiências de vida, para construir um conhecimento com significado para ela.

De sorte a alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, optamos por destacar alguns princípios construídos com base na análise do referencial teórico de Hernández (1998), a saber: 1) *A criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola*; 2) *A prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autoria docente* e 3) *A avaliação do percurso da aprendizagem da criança como procedimento de acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas*.

Com base nos objetivos da presente investigação, buscamos, no exame do referencial teórico, perspectivas que ajudassem a refletir sobre a prática pedagógica do professor na Educação Infantil e, por conseguinte, na pré-escola.

Dessa maneira, os princípios elencados se deram em razão da sua contribuição ao alcance dos objetivos propostos, além das possibilidades de instigar a reflexão sobre o modo disciplinador, mecânico e repetitivo com que, muitas vezes, são organizadas e efetivadas as propostas pedagógicas do professor da pré-escola.

A seguir, apresentamos cada um dos princípios mencionados, a partir da compreensão de que podem ser possibilidades ao professor.

5.1 A criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola

O princípio nomeado de *A criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola* não é mais importante do que os outros, mas optamos por iniciar por sua compreensão, por acreditarmos ser ele necessário para a discussão dos outros princípios propostos e, também, por crermos ser mesmo premissa para o exercício de práticas pedagógicas que respeitem a especificidade da infância. Nesse sentido, refletimos sobre a criança como protagonista de sua aprendizagem, pessoa com uma forma própria de interagir com o mundo, o que converte a pré-escola num espaço

de descoberta, exploração, brincadeira, questionamento, que investe na curiosidade “natural” das crianças e no entendimento das diferentes formas de compreender a realidade.

As DCNEI preconizam a concepção de criança como um sujeito ativo na construção de seu conhecimento (BRASIL, 2009, p. 6-7).

A criança, centro do planejamento do curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

A compreensão presente nas DCNEI (BRASIL, 2009) se encontra em conformidade com o que é proposto nos projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), ou seja, construir uma aprendizagem na qual a criança se sinta motivada a aprender, conhecer, questionar, pesquisar, relacionar, problematizar, enfim, se sinta parte daquilo que está aprendendo. Segundo Hernández (1998), os projetos ensejam um percurso de trabalho que não é fixo e tem como objetivo que as crianças aprendam a pesquisar problemáticas relacionadas com sua realidade, buscando compreendê-las de forma crítica; com efeito, o objeto do conhecimento passa a se tornar a realidade da criança, a interpretação dos diferentes fenômenos e o reconhecimento da complexidade do conhecimento e da necessidade de se aprender por toda a vida, suscitando um jeito respeitoso de considerar a criança no processo de aprendizagem.

Diante desse horizonte de possibilidades, o professor vai organizando o conhecimento, por meio de problemáticas que vão além das matérias escolares, de sorte a interpretar os fatos, fazer relações, questionar as informações, indagando os problemas da vida real, partindo do contexto social da criança, levando em conta as necessidades do grupo, dificuldades, questionamentos, construindo o conhecimento coletivamente, mediante a pesquisa e a reflexão, procurando interpretar as informações de maneira compreensiva.

Com isso, a educação das crianças, ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos as crianças assume o caráter de impulsionadora do desafio infantil. Com esses pressupostos falamos de uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar o desenvolvimento infantil. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Conceber a criança como um ser capaz, que se relaciona e interpreta o mundo de formas diferentes, desde o seu nascimento, é suporte para o processo de construção do conhecimento, de forma coletiva e participativa. Para isso, as práticas pedagógicas na pré-escola carecem articular as vivências e culturas das crianças com o conhecimento científico produzido pela humanidade, questionando esse conhecimento e refletindo coletivamente sobre ele, produzindo novos conhecimentos e culturas. Nesse sentido, as aprendizagens, na pré-escola, necessitam partir de situações concretas, num processo dinâmico e rico de interações e relações com o cotidiano das crianças.

Os projetos de trabalho nos ensinam a pensar uma concepção de educação em que as crianças sejam coautoras de um percurso de aprendizagem permeado por diversas relações, diferentes linguagens e formas de abordar o conhecimento. Todos esses aspectos são planejados de modo flexível e de acordo com as necessidades do grupo.

Garcia (2005, p.17) afirma:

Faz muita diferença uma sala de aula em que as crianças pintam, desenham, recortam revistas e colam folhas em papel, e vão amontoando a sua “produção” em pastas, e outra sala em que as crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentido porque têm como referência uma totalidade.

Sob essa perspectiva sobre a criança, a construção do conhecimento, na pré-escola, vai se transformando de um ensino mecânico e repetitivo para a ampliação e interpretação constante do mundo em que vivemos, atribuindo um significado à aprendizagem da criança. O que se espera é que ela consiga estabelecer relações e interpretações em torno das diferentes informações que circulam em seu meio, transformando a sala de aula em um espaço de cultura própria, num processo de aprendizagem que começa e não termina, mas que evolui o tempo todo.

Hernández (1998, p. 73) destaca “[...] a importância da compreensão da realidade pessoal e cultural por parte dos professores e alunos.” Nessa perspectiva, podemos aprender com a organização da aprendizagem coletivamente presente nos projetos de trabalho, a qual favorece às crianças aprender a interagir com seus companheiros, questionar, argumentar, ampliar suas curiosidades, fazer comparações,

firmar relações; elas adquirem conhecimento nas situações em que participam ativamente e coletivamente e têm a chance de construir sua identidade pessoal e social.

Diante dessas considerações, o professor de pré-escola pode organizar sua prática pedagógica, de modo que as crianças compreendam as transformações sociais que ocorrem fora da escola, e que seus conhecimentos sejam levados em consideração na construção de novos conhecimentos, oportunizando a ampliação de seus saberes e a aprendizagem de novos conhecimentos.

Organizar o conhecimento, tomando como ponto de partida os questionamentos das crianças, propicia a criação de aprendizagens que utilizam maior criatividade, flexibilidade, envolvimento entre pares, estudo de problemáticas que têm relação com suas experiências e vivências; a busca de respostas em diferentes fontes de informação, tomada de decisões, construção de sínteses individuais e coletivas, enfim, todas essas experiências que surgirão, durante o percurso de construção do conhecimento, mudarão a relação da criança com a informação e sua compreensão de mundo.

Quando um tema ou conteúdo trabalhado pelo professor tem relação com a realidade da criança, isso faz com que ela se aproxime cada vez mais da construção do seu conhecimento. Isso é ensejado pelo respeito a suas hipóteses e questões e também por meio das responsabilidades perante o percurso de aprendizagem. As crianças se encontram engajadas no trabalho, na medida em que suas expectativas e necessidades são consideradas pelo professor, no momento da aprendizagem, ajudando-as a se sentirem motivadas para tomar decisões e planejar seu processo de conhecimento, por uma trajetória criativa e flexível.

A análise da proposta de Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho nos instiga a abordar o princípio em discussão, porque a construção de conhecimento só é possível num contexto rico de significados e experiências, onde a criança seja vista como o principal construtor de sua aprendizagem e conhecimento, tendo em vista seu jeito singular de interagir com o mundo.

Dessa forma, a organização curricular abre mão de um ambiente de silêncio e obediência e concretiza situações nas quais as crianças se mostram exploradoras e são reconhecidas como interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto em situações estimulantes. Isso envolve respeitar ritmos, desejos e características do pensamento infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Nessa perspectiva, elevar a criança ao centro das decisões pedagógicas sobre as práticas educativas exige que o professor adote uma postura reflexiva sobre a criança e suas peculiaridades, sobre seus modos de interpretar o mundo e as informações que nele se fazem presentes, sempre guiado pelo significado mais abrangente da construção do conhecimento, nessa etapa educacional, e pela especificidade da etapa da educação infantil, sobretudo da pré-escola.

Assim, a criança concebida como um ser ativo que reinterpreta e produz cultura e que traz suas vivências e experiências para dentro do espaço da pré-escola exige do professor uma atividade educativa conduzida pela reflexão consciente sobre a sociedade em que se vive, por meio de propostas de aprendizagem que contenham significado para ela. O sentido passa a ser que a criança compreenda aquilo que está aprendendo, o que é favorecido pelo estabelecimento de muitas relações entre o conhecimento sistematizado e suas vivências, pois o que se pretende com isso é que ela use o conhecimento elaborado, em diversas situações de vida.

Santomé (1998, p. 206) enfatiza que “[o] processo educacional precisa apoiar-se nos interesses dos alunos e alunas, mas também deve gerar novos interesses”, proporcionando uma aproximação entre o que é desenvolvido na escola e a realidade das crianças, expandindo suas reflexões sobre o mundo que as cerca e colaborando para a recriação de novas formas de compreensão das informações, de modo a democratizar as relações entre professor e criança, escola e sociedade.

Hernández e Ventura (1998) abonam a relevância do diagnóstico inicial sobre o conhecimento anterior da criança, em razão de determinada informação que será trabalhada com a turma. As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 14) também mencionam essa atitude.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança.

O objetivo em relação à prática pedagógica é que as crianças consigam compreender o percurso de sua aprendizagem e aprendam a organizar o que vão estudar, além de terem clareza de que partiram de um ponto inicial, mas que este e outros pontos podem ser alterados, ao longo do processo de aprendizagem. Nesse percurso de

trabalho, o fazer do professor da pré-escola se conduz pela interação entre os diferentes pares e a relação entre diversas informações. É nesse processo rico e profícuo de intercâmbios que se caracteriza a complexidade de abordar o conhecimento de forma contextualizada, buscando orientar as crianças em situações de aprendizagens, para que aconteça o alargamento de suas experiências individuais e coletivas.

Em concordância com as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 15):

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observar as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

O professor exerce a tarefa de conceber sua prática pedagógica com base na compreensão das necessidades e interesses infantis, devendo assumir o compromisso de buscar meios a fim de que as crianças encontrem respostas para suas questões, de modo que possam transformar informação em conhecimento.

Essa maneira de conceber a infância permite um processo de construção do conhecimento que emprega situações do cotidiano da criança, para ampliar suas experiências, ajudando-a a avançar e desenvolver plenamente suas potencialidades, por meio de uma ação democrática que proporciona condições para a criação de novas e complexas relações com o mundo em nossa volta, de sorte a compreendermos de criticamente as informações oferecidas a nós e, assim, refletirmos sobre nossa sociedade.

Nesse movimento, professor e crianças atuam de forma colaborativa, procurando e decidindo coletivamente a respeito das informações que serão trabalhadas. Esse envolvimento das crianças proporciona, além de sua participação na construção de seu conhecimento, o sentimento de responsabilidade e motivação para aprender. De acordo com Hernández (1998), a escola pode favorecer a compreensão de nós mesmos e do mundo que nos rodeia, criando na criança a sua consciência sobre seu próprio processo de aprendiz.

A análise em torno dos princípios presentes nos projetos de trabalho nos possibilita lançar um novo olhar sobre a prática pedagógica, na pré-escola, porque, ao

levar em consideração os questionamentos e interesses das crianças e trabalhar na resolução de problemáticas que sejam significativas para elas, esse modo de organizar a prática pedagógica respeita as necessidades e as manifestações das crianças, nas suas diversas formas de dialogar e construir sentidos sobre a realidade que as cerca.

É na Educação Infantil que se deve iniciar, na criança, o processo de conscientização de que ela é um ser que aprende e, ao mesmo tempo, produz cultura nas suas diversas possibilidades de interagir com o mundo. É necessário, que as crianças percebam que suas experiências e histórias de vida também se constituem como fonte de construção de conhecimento. Nesse processo, ela vai estabelecendo relações com as informações e pessoas, confrontando opiniões, questionando, argumentando, relacionando saberes e, com isso, reflete sobre seu próprio processo de aprender. A prática pedagógica, quando pensada pela criança e não para ela, constitui um caminho para o estabelecimento da consciência crítica, diante da informação que se tornará conhecimento e na compreensão de si mesmo e do outro, enquanto sujeito ativo de sua sociedade.

Nessa perspectiva, as crianças aprendem a argumentar sobre suas escolhas, relacionam diferentes tipos de conhecimentos, em virtude da seleção de várias informações. Aprendem ainda a trabalhar em grupo, ouvir o outro e compreender que o conhecimento se constrói a partir da conexão de diferentes aspectos, sendo estimuladas a dar explicações coerentes aos fatos e conceitos, compreendendo diferentes perspectivas do conhecimento.

Creemos que a organização da prática pedagógica, na pré-escola, necessita repensar sua forma mecânica e repetitiva de organizar conhecimentos e desenvolver na criança a habilidade de interpretar e compreender, formular conceitos e produzir hipóteses sobre os fenômenos.

As relações que são instauradas pela criança, em face das informações pesquisadas para responder a uma pergunta, as ideias-chave que se associam com diferentes tipos de conhecimento – tudo isso cria um ambiente onde a criança vai sendo encorajada a indagar, pesquisar, construir de forma coletiva e participativa seu conhecimento, numa prática de trabalho que não é pré-fixada, mas ocorre por meio de um diálogo pedagógico.

É importante destacar, porém, que o ponto de partida será sempre o diálogo, buscando detectar o que elas já sabem sobre o tema estudado.

Uma das características que devem ser destacadas é a de que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e os educadores estão constantemente planejando cooperativa e solidariamente, decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

Assim, o diálogo pedagógico estabelecido na aprendizagem suscita uma forma intensa de interagir com a informação e o conhecimento, a qual amplia o conhecimento inicial das crianças gradualmente e, como uma espiral, vai construindo novas conexões capazes de fazer com que elas aprofundem suas experiências, por intermédio da participação ativa. As crianças aprendem procedimentos que transcorrem por diferentes realidades, compreendem que o conhecimento não é estático e que podem aprender por toda a vida. Aprendem que os pontos propostos para estudo podem ser revisados, em sua ordem e problemática, alterados em seu enunciado, ampliados quanto aos aspectos a serem estudados e ordem em que serão abordados. Paulatinamente, elas se tornam críticas em relação ao modo como diferentes fontes de informação comunicam um mesmo assunto. Aprendem que uma informação será encontrada em determinada fonte, devido à sua característica, identidade etc. Estamos nos referindo, por exemplo, a como logo percebem que não encontrarão num gibi conteúdo adequado para resolver uma dúvida sobre “por que os dinossauros desapareceram do planeta...” Esse é o aprendizado dos procedimentos possíveis para organizar seu repertório, sequência e ações de estudo de um assunto de interesse.

Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 91).

A pré-escola, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de descoberta e aprendizagem, onde estão reunidas crianças com características, realidades e curiosidades diferentes, de maneira que seus saberes façam parte do processo pedagógico de aprendizagem e construção de novos conhecimentos, permitindo, assim, por meio de uma prática problematizadora, o reconhecimento da criança como um ser capaz e da diversidade social que faz parte de sua vida, possibilitando a construção de sentido e significado do mundo que a rodeia.

Organizar o conhecimento tendo como princípios a criança como protagonista de sua aprendizagem, o trabalho coletivo, o sentimento de partilha, a dúvida e o questionamento como propulsores de aprendizagens, utilizando-se do diálogo e da argumentação de ideias, como elementos de extrema relevância para que as crianças se convertam em agentes críticos e participativos, na sociedade em que vivem. Com o recurso da reflexão sobre o sentido de educação que os projetos nos proporcionam, as crianças “[e]starão aprendendo a pensar, a criticar, a estudar, a argumentar, a ouvir, a falar, a desenvolver a consciência social e a consciência de si. [...]” (GARCIA, 2005, p. 18).

É no cotidiano de relações firmadas no interior da pré-escola que a criança necessita ser vista como um ator social, o qual interage com seus pares, por meio de suas múltiplas possibilidades e características e sua forma singular de se inserir no mundo. Nesse contexto, os projetos de trabalho auxiliam a repensar a organização do conhecimento na pré-escola e pensar a criança como participante das relações sociais e não como um material a ser moldado.

Sob nosso ponto de vista, o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas e extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam a sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. (KATZ, 1999, p. 38).

Partindo de experiências concretas, em que se levam em conta as múltiplas linguagens como uma forma de comunicação, a criança vai ampliando seu entendimento de mundo e se constituindo como um sujeito ativo e participativo do conhecimento, por meio de um processo que não é linear e nem cumulativo de informações, mas que enseja a compreensão do próprio ambiente em que vive, tornando a aprendizagem como parte do ser e estar no mundo da criança.

A análise dos projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), fizeram-nos construir o princípio *A criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola*, conforme discutido acima, e com isso abordar o que foi proposto em nosso objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas na pré-escola e repensar a forma

burocratizada em que são pautados os processos de ensino e aprendizagem, nessa etapa educativa.

Nossa intenção, ao abordar esse princípio, foi de aguçar o olhar atento do professor com respeito às manifestações das crianças como mola propulsora de situações de aprendizagens que as elevem à condição de sujeitos protagonistas do seu desenvolvimento; utilizamos os projetos de trabalho, conforme Hernández (1998), para conferir à prática pedagógica do professor um sentido mais problematizador e contextualizador das informações que circulam em nosso meio.

5.2 A prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autoria do professor

Este princípio nos permite reflexões em torno da concepção de educação presente nos projetos de trabalho e suas possíveis contribuições perante a necessidade que temos de colaborar com a superação da tendência de abordar o conhecimento de maneira isolada e fragmentada. Ideal seria a construção do conhecimento de forma coletiva e cooperativa, de tal sorte que favorecesse a construção da autonomia docente, com base nas observações e diálogos produzidos com seu grupo de crianças, por exemplo.

A seguir, discutimos a relevância do trabalho coletivo e a possibilidade dos professores repensarem sua prática pedagógica, na pré-escola, tornando-a mais autônoma e significativa para si e para as crianças.

Conforme focalizado acerca do princípio anterior, o professor necessita levar em consideração o que é do interesse da criança, para possibilitar uma aprendizagem com significado para elas. Além disso, é necessário refletir que as crianças, na interação com seus pares e com adultos, constroem sentidos sobre o mundo. A perspectiva de Hernández (1998) sobre os projetos nos provoca a refletir sobre as possibilidades de se construir o conhecimento de forma coletiva e participativa.

Conforme ressaltam as DCNEI (BRASIL, 2009), as Instituições de Educação Infantil atuam como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, considerando a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de viver a infância. (BRASIL, 2009, p. 5).

Dessa maneira, concebemos a pré-escola como um espaço de aprendizagem coletiva, rico em diversas possibilidades de interações, no qual as crianças aprendem mediante situações privilegiadas, de questionamentos, argumentações, diversidade de opiniões, contato com diferentes fontes e tipos de informação, em experiências que ampliam e ressignificam seus conhecimentos. De acordo com Garcia (2005, p.18), as crianças “[e]starão aprendendo a pensar, a criticar, a estudar, a argumentar, a ouvir, a falar, a desenvolver a consciência social e a consciência de si.”

As crianças são participantes de diversas relações sociais, formulando diferentes oportunidades de interagir com o seu contexto; é papel da pré-escola, como uma etapa da Educação Infantil, reconhecer essa diversidade e, a partir dela, criar possibilidades de ação, construindo práticas que tenham como objetivo captar a riqueza presente nessa heterogeneidade.

Os conhecimentos produzidos no ambiente da pré-escola necessitam ter em vista que as crianças são sujeitos que pertencem a uma vida social; assim, suas descobertas sobre o mundo são extremamente relevantes para a compreensão crítica das informações que circulam em seu meio e para a atribuição de significado das suas experiências. “Essa posição implica, em primeiro lugar, que a aprendizagem se conceba como uma produção ativa (não passiva) de significados em relação aos conhecimentos sociais e a própria bagagem do aprendiz.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 105).

Nessa perspectiva, é oportuno incentivar e encorajar as crianças, oferecer a elas experiências qualificadas de aprendizagem, para que possam construir sentidos sobre si e sobre o mundo, permitir que resolvam problemas coletivos, brinquem e enfrentem situações que ampliem seus conhecimentos, ajudem os colegas e vejam o professor como alguém que as auxilia, promovendo espaços e materiais de acordo com suas necessidades e os interesses da faixa etária.

A pré-escola, nesse sentido, se constitui como um lugar privilegiado para a problematização da informação e do conhecimento, por meio das experiências que são propiciadas às crianças; elas vão interpretando o mundo e conferindo sentido a suas próprias vivências, construindo saberes que lhes serão importantes para toda a vida. “Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos.” (BRASIL, 2009, p. 15).

Entre as características que os projetos de trabalho sugerem, estão as diversas oportunidades de elaborar uma prática pedagógica pautada no diálogo e estabelecimento de diversas relações em torno das informações. Com isso, a prática pedagógica se ancora num trabalho coletivo e participativo, de modo que a criança, desde pequena, aprende a pesquisar, pensar, argumentar e refletir sobre seu papel e o papel do outro diante da construção da aprendizagem, levando-nos a pensar numa aprendizagem pela experiência e compreensão do ambiente em que a criança vive.

Essa possibilidade de abordar ao mesmo tempo a atividade individual com a grupal é uma característica dos projetos que permite abordar a diversidade e os interesses de cada aluno e com a qual não se homogeneiza o processo de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 133).

Compreendemos que, a partir da relação das experiências singulares de cada um com as situações que envolvam o mundo externo, a criança vai se constituindo como sujeito social. Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor de pré-escola necessita pautar-se em aprendizagens coletivas, nas quais todas as crianças tenham oportunidades e condições de ampliar suas experiências e se desenvolver enquanto sujeitos sociais.

Para tanto, é fundamental o professor ter consciência de seu papel de incentivador e articulador de experiências, desempenhando a função de organizar estratégias e materiais que propiciem o estabelecimento de relações com diversas fontes de informação, diferentes objetos da cultura e formas de diálogo com seu grupo de crianças, em virtude da construção do conhecimento.

Contudo, diante desse cenário, é indispensável compreender que a pré-escola atua como uma etapa importante na vida das crianças é nesse momento que as crianças, além de perceberem melhor sua identidade pessoal, constroem sua identidade em face

do seu grupo, por meio das brincadeiras, fantasias, desafios corporais e diferentes linguagens. É em razão dessa relação com o mundo a sua volta que a criança vai ampliando seu grau de autonomia e cada vez mais consegue superar os conflitos que a vida em grupo lhe coloca.

Os professores, nesse movimento, são levados a repensar e a refletir constantemente a propósito de sua prática, analisando o processo de aprendizagem realizado pelo grupo de crianças, de modo a qualificar suas intervenções, ensejando relações compreensivas com a informação, provocando novas interpretações diante da complexidade do conhecer e do aprender.

Os professores que levam em conta esse enfoque consideram que uma aula é um “lugar” com uma cultura própria (ou culturas) definida pelas formas de discurso que se produzem nas situações de interação e intercâmbio (mas não como sua única característica), e os problemas para aprender são considerados como produto de certas aptidões, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56).

As ações educativas desenvolvidas por intermédio da prática pedagógica do professor são ações que necessitam ampliar o universo cultural das crianças. Em situações de aprendizagens diversificadas, as crianças, no contato com seus pares e com os adultos, mobilizam diferentes saberes e assim vão se constituindo como sujeitos históricos, desenvolvendo formas mais complexas de pensamento e autonomia para solucionar problemas que a vida em sociedade lhes apresenta.

Consideramos que a prática pedagógica pautada na criança como um ser social consente ao professor a valorização da identidade pessoal e coletiva de cada criança e também sua identidade como docente, permitindo-lhe explorar os fenômenos com um alto grau de autonomia e participação coletiva. Em sala, esse professor atua no sentido de mobilizar as crianças a pesquisarem e questionarem as informações, de maneira que façam alguma relação de sentido com os conhecimentos que já possuem, o que implica uma figura muito mais ativa por parte dos professores. Os projetos de trabalho sugerem a atuação do professor como o organizador dos conhecimentos a serem elaborados e como aquele que atua como um motivador da aprendizagem, porém, não realiza pela criança o que ela poderá fazer por si mesma.

O trabalho com projetos exige do professor de Educação Infantil, portanto, saber lidar essencialmente com o equilíbrio entre o domínio

de conteúdos e a capacidade de gerar em suas crianças a necessidade da formação a partir de um tema ou de uma pergunta-problema. (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 17).

O professor tem como função desafiar seu grupo de crianças a refletir sobre os acontecimentos que os cercam, e a questionarem sobre a relevância e a necessidade de aprender sobre determinada temática, conforme assevera Hernández (1998, p. 84): “A problematização do tema é uma tarefa-chave, pois abre o processo de pesquisa.”

Diante do desafio de organizar uma prática pedagógica que respeite e considere as necessidades do seu grupo, o professor adota uma perspectiva interessada a propósito da criança, uma atitude de cooperação para conduzir o processo de aprendizagem como alguém que tem um modo de escuta atenta, de ajuda, que incentiva a criança a compreender os fenômenos naturais e sociais.

Partindo desse posicionamento, o professor atua com intencionalidade pedagógica, pois sabe que cada criança nessa trajetória tem o seu lugar; levando em conta a diversidade do grupo, enfatizando a contribuição que cada um pode oferecer no processo de aprendizagem.

O planejamento e o desenvolvimento das experiências, com a turma de crianças, são baseados num trabalho participativo e coletivo, destacando-se a consciência de aprender em grupo e as diferentes formas de interpretação e compreensão da informação, o que faz com que cada criança consiga reconstruir, do seu jeito, todo o percurso de trabalho e possa relacioná-lo com diversas situações. Essa compreensão da organização do trabalho pedagógico que o professor de pré-escola realiza guarda diferença da perspectiva da pré-escola como antessala dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a pré-escola obtém outra face. Deixando de ser o momento preparatório para a aprendizagem que se dará no primeiro grau, torna-se parte do processo rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. O cotidiano escolar se insere nesse movimento de descoberta de mundo, de construção da subjetividade e de interação com a vida social. (ESTEBAN, 2005, p. 32).

Nessa trajetória complexa e criativa, crianças e professores mobilizam diversos saberes para a compreensão dos fenômenos; esses saberes são desconstruídos e reconstruídos, na medida em que o caminho da aprendizagem vai sendo percorrido. Partindo de situações concretas, as informações pesquisadas ocasionam conflitos,

instigam a curiosidade, articulam diversos conhecimentos, necessitam de pesquisas e reflexão constante, o que levará crianças e professor a trilharem uma experiência de aprendizagem coletiva, baseada no reconhecimento da diversidade e de situações problemáticas que favorecem a interpretação e intervenção crítica da realidade.

A prática pedagógica intencional permite que o trabalho do professor de pré-escola proporcione desafios de aprendizagem que priorizem a curiosidade das crianças, sua forma de pensar sobre o mundo, sua imaginação e criatividade, em face dos fenômenos, e sua capacidade de se posicionar e tomar decisões. Assim, esse modo de abordar a complexidade do conhecimento propicia ir muito além de considerar os questionamentos das crianças na aprendizagem: ajudam prioritariamente a desenvolver nelas a indagação diante de qualquer informação e a vontade de aprender por toda a vida e não somente na escola, o que resulta num trabalho reflexivo e complexo também por parte do professor, o qual desenvolve uma conduta intencional e desafiadora ante a construção do conhecimento de seu grupo de crianças.

O aprendizado organizado pelo professor, por meio da indagação e do diálogo, rompe com o planejamento definido e estruturado somente pelo adulto, possibilitando-nos pensar em uma prática pedagógica em que a observação e os modos de ser do grupo são pontos de partida para a prática pedagógica. O caminho para a construção do conhecimento é elaborado de acordo com a especificidade e a necessidade do grupo. O professor atua como companheiro das crianças e toma como ponto inicial para seus questionamentos os sentimentos, desafetos, respeitando a individualidade de cada um, todavia, reconhecendo-os como grupo.

As crianças aprendem o tempo todo, nos diferentes momentos do dia a dia, nas interações com crianças e adultos, nos diferentes espaços nos quais convivem; ao assumir esse posicionamento, o professor compreende que as crianças não esperam a ordem, nem a hora certa para aprender. Em relação ao professor, é necessário refletir sobre uma proposta flexível no encaminhamento da aprendizagem, em que a pesquisa, a exploração e a curiosidade norteiem todo o processo, e seu papel seja incentivar e mediar a construção do conhecimento.

Nessa forma de organizar a sua prática, o professor planeja materiais e recursos que auxiliem a criança a estar em contato com diversos objetos da cultura, tomando

como ponto de partida as relações que vão se delineando com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Professor e crianças são incentivados a refletir constantemente sobre seu percurso de trabalho e sobre suas ações, para darem andamento ao estudo, a partir de suas decisões, o que se converte numa mudança na maneira como o professor concebe e organiza seu trabalho.

O professor, nesse processo, atua como um incentivador, que constantemente repensa seu modo de ensinar, atuando com práticas que dão ênfase às hipóteses das crianças. Asseveram Hernández e Ventura (1998, p. 76): “A função destes como facilitadores se faz evidente, de forma especial a partir de sua capacidade para transformar as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva [...]”

As situações de aprendizagem propostas na pré-escola, segundo a discussão que propomos até aqui, preconizam uma concepção de criança protagonista da construção do conhecimento, e do professor como um incentivador e catalisador de situações de aprendizagem que contenham significado para as crianças, levando em conta a diversidade do grupo, de modo que sua ação gire em torno de ampliar e ressignificar as experiências das crianças, para que possam interpretar e compreender o que foi estudado na escola e o empregue em diferentes situações de suas vidas.

Essa forma de abordar a aprendizagem na Educação Infantil, mais especificamente, na pré-escola, exige um trabalho complexo e muito bem organizado, por parte do professor: é ele quem sistematizará todo o percurso de trabalho, levantando reflexões, questionando e incentivando as crianças a pesquisarem, partindo de seus problemas reais. Conforme afirma Paulo Freire (1996):

Quando entro numa sala devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face a tarefa que tenho *a de ensinar e não transferir conhecimento*. (FREIRE, 1996, p. 47, grifo nosso).

O professor, nesse cenário, tem um papel fundamental, pois é ele quem desafia as crianças a buscarem respostas para suas perguntas, mobilizando-as para questionarem as informações que lhes são apresentadas, tomarem decisões e refletirem sobre sua própria aprendizagem; assim, as crianças reconstróem suas vivências, transformando informação em conhecimento.

Com isso, o professor aproveita as situações do cotidiano da criança para problematizar situações de aprendizagem contextualizadas e inseridas num contexto amplo de participação e questionamento, fazendo com que ela compreenda a complexidade das relações no mundo em que vive.

Reconhecemos que essa tarefa é complexa e exige do professor o conhecimento de seu grupo de crianças, o domínio dos conteúdos e, principalmente, a capacidade de gerar interesse e motivação nas crianças por sua aprendizagem, aproveitando as situações do cotidiano para potencializar as interações e as experiências que são proporcionadas a elas, no trabalho de construção de significados perante a aprendizagem.

Em virtude desse processo coletivo de aprendizagem e construção do conhecimento, o qual produz uma organização pedagógica que se vale de diferentes linguagens e formas de interpretar os fatos, buscando a apropriação do conhecimento de forma privilegiada pelas interações e diálogos, conforme os conhecimentos vão sendo construídos coletivamente, é necessário refletir sobre como registrar o que foi pesquisado. Para que isso ocorra, os registros das crianças se constituem como ferramentas para documentar e refletir sobre o seu dia a dia e suas aprendizagens, ocorridas ao longo da construção do seu conhecimento.

Essa documentação por desenhos realizados pelas crianças, textos coletivos organizados pela professora e pelo grupo, montagem de painéis com as descobertas mais interessantes sobre a temática, fotos, enfim, registros gráficos e plásticos que os alunos vão realizando ao longo do processo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 60).

Os registros das crianças são ferramentas importantes, pois se caracterizam como uma memória do que foi vivido; é essencial que as crianças sejam encorajadas a registrar o que vivem, a pensarem sobre como registram e por que registram – e que este não seja apenas um ato burocrático, mas uma forma de reconstruir a aprendizagem e de pensar e refletir sobre o que aprenderam, de sorte que, com isso, reconstroem as experiências vivenciadas, avaliam e organizam os conhecimentos aprendidos durante o trabalho, reelaborando as partes mais significativas daquilo que foi pesquisado. Nessa linha, efetuam diferentes tipos de registros que são apresentados à comunidade escolar, em um processo pautado numa perspectiva de participação ativa das crianças, em todas as situações de aprendizagem vividas.

Salientam as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 9).

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo que a reprodução de massa sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

Nesse sentido, as práticas exercidas na pré-escola passam a considerar as diversas formas de expressão e comunicação do mundo infantil, como uma possibilidade de valorizar suas produções e trabalhar pela conquista da autonomia da criança, no seu processo de construção de conhecimento; a trajetória percorrida durante o trabalho desenvolvido promove um contexto de participação, valorização dos seus sentimentos, questionamentos e hipóteses.

O trabalho coletivo e participativo que se faz, a partir da concepção da sala de aula como espaço de construção de subjetividade em torno da experiência de conhecer, leva a “[...] garantir experiências que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.” (BRASIL, 2009). Nesse percurso, as crianças participam de um intenso processo de pesquisa, contrastando momentos individuais e coletivos, acompanhados de uma grande flexibilização.

Logo, podemos refletir sobre uma nova maneira de encarar as relações pedagógicas e entender que o principal de tudo isso é disponibilizar para as crianças uma oportunidade de vivenciarem as relações existentes entre o conhecimento escolar e suas experiências de vida. Além disso, as crianças podem perceber que o conhecimento não é estático, porém, fruto de diversas relações com pessoas, fatos e histórias de vida, o que resulta num processo de aprendizagem que prioriza o diálogo, a tomada de consciência do coletivo e da complexidade do conhecimento.

O alvo do ensino está no processo mais do que no resultado da aprendizagem e trata, mediante uma série de atividades, de exemplificar e facilitar as possibilidades de compreensão e interpretação da realidade dos seres humanos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 106).

Por tudo isso é que achamos que as relações pedagógicas organizadas em torno do diálogo e da indagação são formas e não fórmulas ricas de construção da aprendizagem, em sala de aula, em que professor e crianças vão dando a uma realidade significados diferentes. Nessa direção, evidenciam um trabalho em que a criança é

protagonista, aprende a pensar, exercer a crítica, respeitar diferentes opiniões – e o professor, nesse percurso, atua como guia, cocriador, que desenvolve sua escuta e olhar atento ao grupo de crianças, criando um ambiente desafiador, conforme afirma Hernández (1998, p. 112-113) “Tudo isso cria uma trama que faz com que a criança indague, busque e siga um fio condutor que não surge de maneira espontânea nem pré-fixada, mas da interação que a classe foi alcançando mediante o diálogo pedagógico.”

A análise do princípio *A prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autoria docente* nos auxiliou a tecer reflexões sobre a forma de abordar o conhecimento, na pré-escola, provocando o repensar dessa etapa de educação como um espaço de aprendizagem coletiva.

Concluindo, a análise dos projetos de trabalho segundo a abordagem de Hernández (1998), revelou que organizar o conhecimento, pautando-se numa perspectiva coletiva da aprendizagem, se demonstrou uma possibilidade de superar a tendência escolarizante, a qual foi se cristalizando na pré-escola, ressaltando-se a complexidade das experiências e vivências das crianças e a necessidade de considerar as diversas formas de a criança interagir no e com o mundo.

5.3 A avaliação do percurso da aprendizagem da criança como procedimento de acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas

Discutimos nesta seção a avaliação *da aprendizagem da criança* como uma maneira de construir e acompanhar a aprendizagem de forma compartilhada, Hernández (1998) afirma que a avaliação é uma das questões mais controversas, quando se tenta repensar o ensino escolar.

Quando me refiro a que seja uma das questões mais controversas, o faço no sentido de que, se uma das finalidades dos projetos é promover formas de aprendizagem que questionem a ideia de verdade única, ao colocar os alunos diante de diferentes interpretações dos fenômenos está-se questionando plenamente a visão da avaliação baseada na consideração da realidade como algo objetivo e estável. Com isso, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a “resposta única” que o docente define. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93).

A avaliação se constitui também como uma possibilidade para a reflexão sobre práticas pedagógicas que desconsideram o modo de ser, de pensar e de aprender das crianças. A avaliação, no que concerne à aprendizagem da criança, na Educação Infantil, vem sendo implementada para verificação do que ela aprendeu ou memorizou, em relação ao que foi proposto em sala de aula, geralmente se aproveitando de informações fragmentadas sobre o processo de aprendizagem e se pautando num modelo de criança idealizada, não se atendo ao percurso, em detrimento dos resultados obtidos em testes ou instrumentos unilaterais que culminam em processos classificatórios da criança.

Conforme Esteban (2005) existe nas Instituições de Educação Infantil, um padrão predeterminado de aprendizagem e desenvolvimento no qual as crianças devem se encaixar. “Sem questionamento do modelo usado, a avaliação tem como objetivo verificar os conhecimentos e habilidades atingidos meramente para selecionar os que sabem e os que não sabem.” (ESTEBAN, 2005, p. 28).

Sob essa perspectiva, a avaliação resultou num instrumento sem sentido para a prática pedagógica do professor. Descontextualizada das vivências das crianças nas instituições, o professor analisa de forma superficial o desenvolvimento infantil. A prática de avaliar se torna algo imposto aos professores, que a fazem para cumprir uma exigência institucional. Assim concebida, o professor não reflete em torno das informações obtidas por meio da avaliação como uma prática contínua e interligada ao ato educativo que traz elementos importantes para organizar a sua prática pedagógica. Esse comportamento não permite ao professor reconhecer a diversidade existente dentro de um mesmo grupo de crianças e, com isso, não tem em vista igualmente que as crianças participam de relações sociais diferentes, o que as condiciona a responderem de várias e diferentes maneiras ao que é trabalhado em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina, em seu Art. 31, que, na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo da promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

As DCNEI (BRASIL, 2009, p 16-17) referendam o proposto pela LDB (BRASIL, 1996), quando dispõem:

A avaliação, conforme estabelecido na Lei 9.939/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é

demais enfatizar que não existirem práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

O mesmo documento acrescenta:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 22).

De acordo com os documentos oficiais que normatizam e estabelecem diretrizes para o atendimento da Educação Infantil, no Brasil, a avaliação se constitui como um instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico que beneficia o aprendizado da criança, pelo acompanhamento de sua construção do conhecimento, o que exige um olhar atento e curioso do professor que observa a criança e reflete sobre as possibilidades de ele planejar a mediação que pretende realizar, por meio do seu trabalho pedagógico.

As DCNEI (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatório, propõem orientações para a prática cotidiana do professor em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sublinhando a observação das manifestações das crianças e o seu registro como procedimento de avaliação. Ressaltamos que a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009) firmam o não objetivo de promoção ou de retenção das crianças e nem a utilização de práticas de avaliação, tais como provas, testes, dentre outros.

A avaliação atua no sentido de o professor compreender o mundo da criança e dar significado às experiências que lhe são oferecidas, no espaço da pré-escola. Compreender o mundo infantil requer estudo e reflexão, o que revela a complexidade de se avaliar as crianças, levando-se em conta suas intenções e diversidade.

Um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente torná-la investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constativa, porque é a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer. (HOFFMANN, 2011, p. 17).

Desse modo, compreendemos que a avaliação é parte do processo de ensino e de aprendizagem, podendo assumir o papel de ajustar as ações que serão realizadas pelo professor e pelas crianças, levando em conta os objetivos do trabalho, o dia a dia do grupo, as informações trabalhadas, o envolvimento e a participação das crianças, os conhecimentos que foram ou não adquiridos, ou seja, trata-se de uma avaliação que engloba todo o percurso pedagógico, e não algo preocupado com o produto final, desvinculado da realidade de seus autores.

Para o professor organizar um processo flexível de construção do conhecimento, com temas e problemas que interessam às crianças e as respeitem, nas suas diversas formas de manifestação diante de uma mesma atividade, é preciso ter, como princípio de seu trabalho, a observação atenta dos fazeres das crianças e a flexibilidade para propor a elas experiências que vão ao encontro dos seus interesses. Para isso ser possível, um ambiente encorajador, criativo e, sobretudo, respeitador em relação aos conhecimentos que as crianças já possuem e às suas experiências de vida é fundamental. O trabalho do professor, respaldado numa concepção de criança como sujeito social e protagonista do seu desenvolvimento, é organizado com base na observação reflexiva em torno de seu grupo de crianças.

É importante destacar o quanto o espaço da Educação Infantil e, conseqüentemente, da pré-escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Se o professor adota uma ação pedagógica interessada da criança, tem possibilidades de organizar uma prática pedagógica que atribui sentido a sua experiência de vida e amplia os conhecimentos que as crianças já possuem. Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 225-226) assevera:

Para que se possa adotar uma perspectiva interessada e investigativa das respostas das crianças é preciso aceitar o fato de que tudo o que as crianças dizem e fazem tem um sentido para elas. É preciso recuperar a curiosidade frente ao desconhecido, o desejo de compartilhar uma forma própria de raciocinar e tomar as crianças como interlocutoras de fato. Assim, o professor que acompanha a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de olhar para a criança, precisa também ouvir o que ela tem a dizer.

A avaliação no âmbito do trabalho pedagógico do professor pré-escolar tem como função colaborar na compreensão do seu processo de ensino e da aprendizagem da criança. As atividades propostas, momentos coletivos e individuais, materiais, espaço, apoio e interesse do professor às manifestações das crianças, as relações estabelecidas, as dificuldades apresentadas, tudo constitui informações a serem acolhidas para serem analisadas, tendo-se em vista os objetivos do trabalho pedagógico. A esse respeito, Hernández (1998, p. 93) esclarece:

O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção do conhecimento compartilhado.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil implica o ajuste constante dos processos de ensino e aprendizagem, que vão se adequando de acordo com o que a criança aprendeu ou ainda necessita aprender. A avaliação, nessa perspectiva, exerce uma finalidade interpretativa: “Mais do que medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 96).

A avaliação se constitui não para apenas observar os resultados alcançados, mas para compreender o processo vivido pelas crianças e pelo professor, com a intenção de pensar em alternativas para melhorar e ampliar o percurso de construção de conhecimento por elas, de sorte que seu objetivo se conduz em fazer parte do processo de aprendizagem e facultar que professor observe e valorize os avanços e dificuldades das crianças.

Para Hernández (1998), pode-se distinguir três fases no processo de avaliação da aprendizagem das crianças, e cada uma delas tem diferentes funções e implicações. Considerando nosso objetivo em propor a avaliação como um dos princípios basilares do trabalho pedagógico do professor de pré-escola, explicitamos como o autor aborda cada uma das fases.

A primeira fase seria a da avaliação inicial, na qual o professor busca apreender os conhecimentos que as crianças já possuem sobre determinada temática que será trabalhada. “Com ela, os professores podem posicionar-se diante do grupo para planejar melhor seu processo de ensino.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94).

É necessário levar em conta as expectativas e hipóteses que as crianças elaboram, no estudo de determinado tema ou problema. Essa postura interessada na criança a encoraja a manifestar seus desejos, ações e reações, o que estará propiciando ao professor a continuidade do trabalho pedagógico.

Hoffmann (2011, p. 35) assinala:

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos já construídos pelas crianças não são levados em conta.

A segunda fase compreende a da avaliação formativa, a qual ocorre no sentido de ajudar as crianças a progredir em relação às suas hipóteses iniciais, ampliar seus conhecimentos, fazendo-se adequar o processo de aprendizagem à evolução que as crianças vão apresentando. As DCNEI (BRASIL, 2009) dispõem sobre como é possível a avaliação formativa, na Educação Infantil.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento da criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009, p. 17).

Avaliar na Educação Infantil, portanto, implica buscar caminhos alternativos ao processo educativo, além de constatar falhas ou dificuldades para procurar meios de superação. A avaliação formativa permite ao professor compreender que as interações que a criança estabelece com o seu ambiente estão em constantes modificações, exigindo redimensionar o contexto educacional e encontrar possibilidades de trabalho mais abrangentes, no que se refere às interações que as crianças ainda podem vivenciar.

Tal visão do processo de avaliação pressupõe diálogo e reflexão entre professor e criança, visto que o conhecimento sempre se modifica. Com efeito, as relações que a criança estabelece em torno do conhecimento não são estáticas, impondo ao professor a

necessidade de oferecer às crianças condições adequadas para a expressão de suas ideias, atividades individuais e em grupo para que aprendam a conviver com opiniões diferentes, fazer anotações e diferentes tipos de registros, ensejando que as crianças percebam a evolução da própria aprendizagem. “Com esse olhar mais abrangente é possível ao professor pesquisar que elementos podem estar contribuindo ou dificultando, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar, a situação.” (OLIVEIRA, 2011, p. 261). Atitudes desse tipo podem modificar a ação avaliativa, preocupada em classificar, para uma prática que tem como foco o acompanhamento da criança.

E, por último, a fase da avaliação recapitulativa, a qual, de acordo com Hernández (1998), consiste em um processo de síntese, que permite reconhecer o processo seguido, servindo também para que o professor avalie sua própria ação. Consideramos que esse momento oferece uma tomada de consciência pelas crianças, quando são igualmente analisadas as dificuldades enfrentadas, de maneira a clarear a compreensão que tiveram, diante dos fenômenos.

Uma prática de avaliação reflexiva e consistente exige propósitos educacionais claros, o que implica abertura por parte dos professores para reconhecer a criança como participante ativo de todas as decisões tomadas, tendo em vista a diversidade e a heterogeneidade de cada grupo. Utilizar-se da reflexão, em seu cotidiano de observação e registros do processo educativo, pode ser um meio de apoiar e favorecer novos desafios às crianças. Hernández (1998, p. 97) ressalta a:

[...] necessidade de converter a avaliação numa peça-chave do ensino e da aprendizagem que possibilite aos docentes pronunciar-se sobre os avanços educativos dos alunos, a esses, contar como pontos de referência para julgar onde estão, aonde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo.

Buscamos, por meio da presente discussão, refletir sobre a possibilidade de o professor de crianças matriculadas na pré-escola engendram sua prática pedagógica, num sentido mais abrangente para si e para as crianças. Nessa direção, é imperioso reconstruir o sentido da avaliação, de tal forma que o modelo classificatório baseado na mera verificação, geralmente adotado no Ensino Fundamental, seja eliminado do trabalho pedagógico na pré-escola.

Desse modo, a avaliação na Educação Infantil, nomeadamente na pré-escola, foco de nossa pesquisa, pode ser uma forma de conhecer e compreender as crianças e não de classificá-las, além de oferecer informações ao professor para ele tornar o processo de ensino de aprendizagem um contexto rico de possibilidades e de ampliação dos conhecimentos das crianças, o que pressupõe refletir sobre a complexidade da aprendizagem da criança que está em constante transformação.

Assim, a avaliação se torna um ponto de referência ao planejamento e à execução do trabalho do professor, que ocorre com base na reflexão sobre situações reais de convívio com a criança e as relações estabelecidas no processo de aprendizagem. “O espaço pedagógico se constitui em parceria, professor e crianças, a partir de um processo de reflexão docente sobre o cotidiano e de replanejamento constante.” (HOFFMANN, 2011, p. 45). Isso significa construirmos uma prática qualificada de avaliação, acompanhando a criança com olhar curioso e atento, e propiciando a ela diversas possibilidades de avançar na construção do seu conhecimento. Se a avaliação na pré-escola se orientar pelo acompanhamento das crianças, para que possamos aprender diariamente sobre elas, assim precisamos empregar diferentes maneiras de refletir sobre a criança.

Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir. Uma série de estratégias podem ser pensadas a partir dessa perspectiva, como as de observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificar nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 101).

Há múltiplas possibilidades de registros que ajudam o professor a detalhar e a refletir sobre o processo de construção do conhecimento da criança. Não obstante, a forma como o professor organiza e dispõe desses registros é que dará determinado sentido à sua prática pedagógica.

O portfólio pode ser um recurso para organizar os registros sobre as manifestações das crianças, fazendo do ato de avaliar um processo contínuo de observação e reflexão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Para Hernández (1998, p.99).

A utilização do portfólio como recurso da avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o

progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados.

O portfólio pode converter-se num instrumento de organização do trabalho realizado, quando permite a reelaboração do processo de aprendizagem, por parte da criança. Os materiais produzidos são a memória da construção do conhecimento e potencializam o trabalho coletivo, preservando a singularidade de cada criança, pois cada uma seleciona, reflete e organiza as relações instauradas em face das informações estudadas e de acordo com suas experiências de vida. Nessa perspectiva, o portfólio explicita o valor educativo da avaliação na pré-escola. “Um portfólio não implica só selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem mostradas.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100). Mais do que isso, representa um percurso de aprendizado, orienta a reflexão sobre o mesmo e a tomada de decisões sobre as etapas seguintes da organização da prática pedagógica, por parte do professor de pré-escola.

Avaliar, na Educação Infantil, significa pensar sobre o trabalho realizado com as crianças, compreende as percepções do professor em relação à elas, o dia a dia, o planejamento de atividades, as formas de registro, as manifestações das crianças, enfim, avaliar na Educação Infantil pressupõe acompanhar a história de vida das crianças e refletir e ampliar as suas vivências, na instituição. Hoffmann (2011, p. 48) situa a avaliação no âmbito do processo educativo e delinea sua função.

A ação avaliativa mediadora implica projetar o futuro a partir de recortes do cotidiano, em delinear a continuidade da ação pedagógica, respeitando a criança em seu desenvolvimento, em sua espontaneidade na descoberta de mundo e oferecendo-lhe um ambiente de afeto e segurança para suas tentativas.

Diante dessa perspectiva avaliativa que se articula à prática educativa, o papel do professor vai sendo modificado, na medida em que ele toma consciência da sua função de observador e mediador no percurso feito pela criança, em seu desenvolvimento. O professor propõe atividades desafiadoras que ressignificam as experiências de cada

criança, propiciando intervenções significativas para elas, porque sua ação se faz com objetivos e sentido claros.

Uma nova perspectiva de avaliação parte do pressuposto de que o processo vivido tem mais importância do que os resultados obtidos, e a construção do conhecimento se caracteriza como um procedimento contínuo que necessita ser alimentado por constante reflexão a seu respeito. Por essa razão, é imperioso compreender os caminhos percorridos pela criança e o professor, adotando-se a atitude de aprofundar e alargar cada vez mais sua curiosidade e postura investigativa sobre o mundo. Nesse sentido, o ato de avaliar torna-se um permanente questionamento sobre a prática pedagógica.

Em face da análise dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998) e da construção do princípio *A avaliação do percurso da aprendizagem da criança como acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas*, ressaltamos que a avaliação tem como fio condutor o processo de aprendizagem vivenciado pela criança, ou seja, trata-se da avaliação preocupada com todo o percurso e não apenas em obter um produto final, propondo uma reconstrução da aprendizagem e a constante reflexão das estratégias utilizadas.

Os princípios construídos na presente, por meio da análise dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998), dentro de suas limitações, buscaram suscitar reflexões sobre as práticas pedagógicas, na pré-escola, no sentido de repensar a função preparatória e mecânica atribuída historicamente a essa etapa educativa e de conferir sentido à pré-escola como um espaço de descoberta, questionamento, que amplia e ressignifica os conhecimentos das crianças e o trabalho do professor.

Por fim, as discussões tecidas nesta investigação demonstram a complexidade da organização da prática pedagógica na pré-escola e a necessidade de se compreender a criança como sujeito principal de sua aprendizagem. Acreditamos que os objetivos propostos foram atingidos, de modo que as análises construídas oferecem pontos de partida capazes de ajudar o professor a repensar a especificidade da pré-escola, já que é um espaço com identidade própria.

Passamos, neste momento, ao registro das considerações finais elaborados para esta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de registrar as considerações finais da pesquisa apresentada de Mestrado denominada: *A organização da prática pedagógica do professor de pré-escola: contribuições dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998)*.

O objetivo que orientou a pesquisa foi analisar as contribuições dos estudos de Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho para a organização da prática pedagógica do professor de pré-escola, objetivo geral que se desdobrou no objetivo específico: identificar e discutir princípios provenientes dos projetos de trabalho que propiciem possibilidades ao professor de proceder ao desenvolvimento de práticas educativas que superem a tendência escolarizante existente na pré-escola.

Buscamos tecer algumas considerações em torno da temática estudada, levando em conta que o conhecimento construído pode ser ampliado, revisado, reconstruído, refletindo de outra maneira a propósito da problemática encontrada, pois a pesquisa se delimitou em analisar princípios que norteiem a prática pedagógica do professor de pré-escola.

O nosso interesse pela temática surgiu da necessidade de repensar a forma como o professor de pré-escola organiza sua prática, cuja tendência tem sido fundamentar-se, principalmente, em práticas escolarizantes, as quais procuram no Ensino Fundamental o modelo mais adequado para a realização de suas práticas educativas.

Alguns questionamentos iniciais foram de extrema relevância para a origem desta investigação: de que forma o professor de pré-escola organiza sua prática pedagógica? O que as crianças aprendem/fazem nas instituições tem significado para elas? O que elas realmente aprendem? Por que os professores empregam o modelo pedagógico do Ensino Fundamental como parâmetro para boas práticas? Como os projetos de trabalho, tomados como uma forma de organizar os conhecimentos, podem contribuir para a organização da prática do professor de pré-escola?

O modelo regulador de comportamentos comumente utilizado pelo professor da pré-escola para conduzir suas práticas não proporciona condições de ampliação das capacidades infantis, não considera a criança como um ser pensante que age, interpretando e modificando as informações que estão ao seu redor; enfatiza formas de reprodução de conteúdos que não se relacionam com as necessidades e características de

cada grupo. Ao contrário, tenta homogeneizar as diferenças, retirando a especificidade e a identidade da Educação Infantil e, conseqüentemente, da pré-escola, etapa que antecede o Ensino Fundamental, a qual, desde a sua criação até o momento atual, convive com concepções que pouco conhecem a criança, voltadas para uma pedagogia de submissão.

Por outro lado, os projetos de trabalho partem de uma concepção de educação globalizadora, a qual leva em conta as necessidades e interesses dos estudantes e têm como propósito tornar a escola um espaço de experiências coletivas. Concebe a criança como um sujeito ativo, capaz de estabelecer sua própria aprendizagem. Essa forma de pensar e agir na educação ocorre na contramão das práticas atualmente efetivadas no interior das pré-escolas e é por isso que pensamos ser relevante discutir possibilidades de transformação dessa realidade. Por meio da análise da proposta do autor sobre os projetos de trabalho, procuramos demonstrar perspectivas que realoquem a criança à sua condição de ser ativo e pensante capaz de aprender e construir conhecimento.

Identificamos, no mapeamento bibliográfico efetuado na primeira etapa da pesquisa, a ausência de publicações sobre a temática dos projetos de trabalho, sobretudo com respeito à Educação Infantil. Foi nesse contexto que propusemos contribuir com reflexões para a organização de práticas pedagógicas, as quais tenham em vista a criança sujeito do processo de aprendizagem.

A pesquisa de cunho qualitativo se distinguiu como uma pesquisa bibliográfica e teórica, que utilizou como procedimento de análise de dados a análise documental segundo Bardin (2010).

O termo *princípio*, usado nesta investigação, se referiu, no contexto em questão, a pontos de partida ou aspectos que poderão guiar o professor de pré-escola a fazer escolhas para organizar sua prática pedagógica, sem que, com isso, tenham sido tomadas como verdades absolutas ou redutores dos problemas dos professores dessa etapa educacional.

Quanto ao primeiro princípio *a criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas na pré-escola*, este nos permitiu refletir sobre a criança considerada sujeito protagonista de sua aprendizagem, de modo a tornar a prática pedagógica do professor de pré-escola dotada de sentido. A intenção foi discutir que é o professor quem organiza situações as quais levem em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem

e possibilitem a construção dos conhecimentos, num contexto rico de possibilidades. cremos que essa maneira de conceber a infância suscita uma prática colaborativa de aprendizagem e de respeito às necessidades e às manifestações das crianças, nas suas diferentes formas de construir sentidos sobre o mundo.

Ressaltamos que a prática pedagógica do professor necessita atuar no sentido de elevar a curiosidade da criança e o seu interesse pelos fenômenos sociais, de sorte que compreendam e vejam sentido no que estão aprendendo, aprendam a argumentar sobre suas escolhas e a relacionar diversos tipos de informações, a fim de construir conhecimento. Além disso, a maneira como o professor organiza sua prática pedagógica, na pré-escola, pode estimular o diálogo permitindo criança a aprender a ouvir os diferentes pontos de vistas, ampliando seu conhecimento de mundo e construindo novos conhecimentos. Todas essas ações propiciam o reconhecimento da pré-escola como um espaço privilegiado pelas interações que nela podem ocorrer, pelo diálogo pedagógico e pelo sentimento de pertencimento e descoberta de mundo pela criança.

Esse princípio nos instiga a repensar a forma burocratizada e prescritiva em que geralmente se pautam as propostas de aprendizagem, na pré-escola. A esse respeito, é possível conferir à prática pedagógica, nessa etapa educativa, um sentido mais abrangente da construção do conhecimento e motivador de experiências concretas de aprendizagem que efetivamente concebam a criança como sujeito ativo e protagonista de seu desenvolvimento.

O segundo princípio, denominado *A prática pedagógica pautada na aprendizagem coletiva e autoria do professor*, nos auxiliou a repensar a pré-escola como um espaço de identidade coletiva e discutir a relevância do trabalho a ser organizado de forma participativa, o que propicia a autonomia da criança e, também, do professor.

As crianças são sujeitos que pertencem a uma vida em sociedade e, desse modo, estabelecem diversas relações sociais. O papel da pré-escola como parte da Educação Infantil precisa reconhecer essa heterogeneidade e construir práticas pautadas numa aprendizagem coletiva.

Nesse sentido, a pré-escola se constitui como um espaço onde as crianças constroem sua identidade pessoal e social, ampliando seu conhecimento de mundo e

aprendendo a lidar gradativamente com os conflitos da vida em grupo. Contudo, é necessário ao professor motivar e desafiar as crianças a demonstrarem seus sentimentos, hipóteses e opiniões sobre a realidade que as cerca, rompendo com o planejamento estruturado e definido somente pelo adulto, levando em conta o diálogo em sala de aula, o permite uma postura flexível do professor diante da aprendizagem.

Ressaltamos a necessidade da construção de situações e experiências de aprendizagem que conttenham significado para a criança. Pensamos que a prática pedagógica pautada no diálogo é formada de muitas configurações e que levar em conta as diversas formas de expressão da criança é papel do professor que atua como incentivador do conhecimento, o que confere autonomia a sua prática pedagógica, pois planeja sua prática de acordo com as necessidades do seu grupo e não utiliza modelos prontos, que não têm relação com os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

O terceiro e último princípio construído com base na análise dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998), designado *A avaliação do percurso da aprendizagem como procedimento de acompanhamento e reflexão das práticas pedagógicas*, nos ensinou refletir sobre uma questão controversa na Educação Infantil: a avaliação. Por essa razão, centramos nossa discussão em desmitificar a avaliação como instrumento de verificação e classificação da criança.

Compreendemos a avaliação como parte do processo de aprendizagem: ela é necessária, porque permite refletir sobre o percurso realizado, os objetivos projetados, as ações concretizadas, com a finalidade de observar e repensar o processo de aprendizagem das crianças, o que implica levar em conta a evolução e os desafios apresentados para o ajuste constante da prática pedagógica do professor.

A prática de avaliar pressupõe pensar sobre o trabalho feito com a turma, o planejamento das atividades, as manifestações e as formas de registros das crianças. Pensada assim, a avaliação na Educação Infantil atua no sentido de acompanhar, conhecer e compreender as crianças, para que não sejam classificadas de acordo com um único modelo de criança.

Apresentamos o portfólio como um recurso de organização dos registros das crianças, o qual oferece ao professor e à criança uma oportunidade de acompanhar e refletir a respeito do processo de tomada de decisões sobre a aprendizagem. Todavia, não é a única maneira adequada.

Nossas reflexões apontam para a necessidade de repensar e reconstruir o sentido da avaliação na pré-escola, de modo a torná-la uma prática preocupada com o percurso da aprendizagem e não apenas com os resultados obtidos. Isso modifica o papel do professor para o de alguém que observa, reflete e medeia a aprendizagem da criança, tornando o ato de avaliar um processo contínuo e dinâmico.

Diante das discussões tecidas no percurso de investigação, reconhecemos a especificidade da prática pedagógica na pré-escola e buscamos, por meio de nossas reflexões, responder a algumas das questões iniciais da pesquisa e, com isso, construir possibilidades para a superação de práticas escolarizantes, historicamente predominantes na pré-escola, transformando o trabalho do professor num intrincado de práticas pautadas no modelo de preparação para o Ensino Fundamental.

Ressaltamos que os princípios formulados com base na análise dos projetos de trabalho de Hernández (1998) são uma possibilidade de reorientar a organização da prática pedagógica, na pré-escola, pautando-se numa concepção de criança sujeito de direitos e na pré-escola como uma etapa educativa, cuja função é oportunizar a construção do conhecimento pela criança e não para ela, assegurando-se a participação em experiências diversificadas, ampliando seu conhecimento de mundo.

Sobretudo, os princípios apontados podem direcionar o professor para a consideração de pressupostos em seu trabalho cuja natureza constitui uma especificidade própria à sua função, ao atendimento pré escolar. Isso pode colaborar na superação das tendências pedagógicas recorrentes desde a origem da pré escola para assumir uma tendência deliberada de “mexer” com o pensamento dos pequenos.

Nesse sentido, compreendemos que, na pré-escola, é possível proporcionar uma aprendizagem com mais autonomia para as crianças e processos de ensino, ao professor, os quais estimulam o diálogo, o pensamento crítico, o trabalho coletivo, a motivação para aprender, a troca de experiências, as pesquisas e, principalmente, a valorização das manifestações e expressões das crianças.

Por fim, acreditamos que a presente investigação tenha possibilitado a reflexão e o olhar atento para a organização das práticas pedagógicas, na pré-escola, com o intuito de conferir a essa etapa educativa uma identidade própria. Para finalizar nosso trabalho, gostaríamos de deixar a seguinte reflexão. “O dilema não está só em o que vão

aprender, mas também em como aprendem e contextualizam.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pró-posições*, Campinas-SP, v.19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

_____. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

_____. *Lei 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. *Ciência em Educação*, Rio Claro –SP, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, I.; LOVAQUI, V. i; SAVI, R. F.. Interdisciplinaridade escolar no ensino médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos. *Investigações em ensino de ciências*, Porto Alegre- RS, v.13, n. 2, p. 209-239, 2008.

BERHERNS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Diálogo Educativo*, Curitiba-PR, v. 2, n. 3, p. 77-96. jan./jun. 2001.

BENTO, Estevão de Jesus. Aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

BIGELI, M. C. F.. Projetos de trabalho na educação: para quê? Para quem? *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro-RJ, v. 12, n. 27, 2015.

BIN, A.C. Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação Infantil: pra que quero?* Por Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARDONA, M. J. Educação pré-escolar ou pedagogia da educação da infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances*, Presidente Prudente-SP, v. 20, n. 21, p. 141-159, set./dez. 2011.

CATTAI, M. D. S.; PENTEADO, M. G. A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola. *Ciência e Educação*, Rio Claro –SP, v. 15, n. 1, p. 105-120, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, G.D.F. A metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no Ensino Superior. 2012. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola. In: GARCIA, R. L. et al. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, C. A. Os olhares dos futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projetos. *Educação em revista*, Curitiba-PR, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FORTUNATO, I. Pedagogia da escuta: Currículo e projetos em Reggio Emilia. *Quaestio*, Sorocaba-SP, v.12, p.159-169, jul.2010.

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

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R. L. Discutindo a escola pública de Educação Infantil: a reorientação curricular. In: GARCIA, R. L. et al. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARMS, G. M. Z; GUIMARÃES, C. M. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr. 2013.

GIROTTI, C. G. G. S.; LIMA, E. A. Ações interdisciplinares em salas de EJA. Os projetos de trabalho a luz do enfoque histórico cultural. *Educação teoria e prática*, v. 19, n. 33, jul./dez. 2009.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 37-55.

KISHIMOTO, T. M. É importante alfabetizar a criança na pré-escola? *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.7,n.1,p.27-41,1981.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.67, p.57-60, fev.1988.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Com a pré-escola nas mãos*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Poro Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITÃO, F.M.A.S. O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil. 2011.260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Ceará, Fortaleza.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálasys*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LUZ, E. S. Ensino profissional integrado: Projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009.Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 22 jul. 2015.

LYRIO, K. A. O Currículo por projetos na Educação Infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010.Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 22 jul. 2015.

MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F. Interações nas práticas de letramento em sala de aula o trabalho com projetos no primeiro ciclo. *Perspectivas*, Florianópolis-SC, v. 23, n.1, p. 131-152, jan./jul. 2005.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria-RS, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETO, E. Os projetos de trabalho: uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho – PT, n. 27, p. 83-107, 2014.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ et al. (Org.). *O trabalho do professor de Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RIBEIRO, P. R.; OLIVEIRA, K. A. S. *Projetos de trabalho na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SAMPAIO, P.; COUTINHO, C. Aprendizagem baseada em projetos: o caso do blog painel de estatística. *E-Curriculum*, São Paulo- SP, v. 4, n. 2, p. 1-20, jun. 2009.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. T. *O portal do professor e projetos de trabalho: uma proposta de construção de um ambiente de aprendizagem matemática no Ensino Fundamental*. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

SILVA, S. C. V. S.; FERREIRA, V. S. As perspectivas teóricas da abordagem de projetos. *Contrapontos*, Itajaí- SC, v. 4, n. 1, p.169-187, jan./abr. 2004.

VERGARA, O. R. Uma pedagogia para a Educação Infantil dos 4 aos 5 anos. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre-RS, n. 8, p. 13-15, jan./mar. 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

_____. *Enfoque Globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.