



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FACED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Fátima Maria Araújo Saboia Leitão

O TRABALHO COM PROJETOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Professora Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz

"Lecturis saltem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

L548t

Leitão, Fátima Maria Araújo Saboia.

O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil / por Fátima Maria Araújo Saboia Leitão. – 2011.

239f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 28/04/2011.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Vieira Cruz.

Inclui bibliografia.

1-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORMAÇÃO – FORTALEZA (CE). 2-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO PERMANENTE) – FORTALEZA(CE). 3-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORTALEZA(CE) – ATITUDES. 4-EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORTALEZA(CE) – PROJETOS. I- Cruz, Silvia Helena Vieira, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.21098131

79/11

Fátima Maria Araújo Saboia Leitão

**O TRABALHO COM PROJETOS E O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Vieira Cruz
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Mônica Appezatto Pinazza
Universidade de São Paulo - USP

Prof.^a Dr.^a Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours Lins
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Mônica Petralanda de Hollanda
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Para meu amor e meu companheiro, Alexandre,
que com muito carinho, incentivo e paciência me
acompanha pelo mundo e me apóia nas decisões.

Para meus filhos, Alexandre Júnior e Érica, pelo
amor, força e dedicação.

Para os filhos que ganhei, Fabiano e Jaquellyne,
pelo apoio e respeito.

Para meus pais, Ângelo e Eliete, exemplos de
amor à vida, perseverança e fé.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é a realização de um sonho pessoal e profissional conquistado numa longa caminhada, iniciada na tardia graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), já mãe do Alexandre e da Érica e com o ingresso como professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC/UFC). Essas conquistas deveram-se ao apoio de pessoas especiais a quem de coração agradeço, pela amizade e incentivo. Entre todas as pessoas, quero destacar:

A professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, minha querida amiga orientadora, companheira de viagem, pela generosidade em compartilhar sua sabedoria, pela disponibilidade, pelo incentivo incondicional, pelos desafios constantes e pela alegre e tranquila convivência;

a professora doutora Fátima Sampaio Silva, nosso porto seguro, pela grandeza de espírito, pelos ensinamentos valiosos, pelo apoio competente a este trabalho, pela amizade sincera e pelo convívio enriquecedor;

a professora doutora Júlia Oliveira-Formosinho, coorientadora do Estágio de Doutorado, pela acolhida carinhosa, pelas contribuições inestimáveis, pela disponibilidade de fontes de pesquisa e pelas oportunidades de aprendizado;

a professora doutora Mônica Appezatto Pinazza pelas contribuições teóricas sobre projeto, pelas conversas enriquecedoras em Braga e pela generosidade em compartilhar comigo esse momento;

a professora doutora Mônica Petralanda de Hollanda, pelo incentivo permanente, desde que a tese era um projeto, pelas contribuições valiosas a esse trabalho, pela amizade e convívio alegre e tranquilo;

a professora doutora Sylvie Delacours Lins, pela gentileza de ter aceitado o convite para participar desta banca, pela disponibilidade em ajudar e pela alegre convivência;

a Celiane, colaboradora competente, pela generosidade, pela energia positiva, amizade e afetividade no apoio inestimável nos momentos de intervenção neste trabalho;

a todas as professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) que participaram da minha vida profissional e com quem sempre contei em todas as horas, pela disponibilidade e apoio prestados;

as amigas Amália Simonetti e Sinara Almeida pelas presenças constantes, pelo estímulo, força e convivência leal, pela alegria e aprendizagens;

aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, que possibilitaram a realização deste curso de doutorado;

a CAPES pelo financiamento do doutorado sanduíche, sem o qual não teria sido possível a realização de mais um sonho: conhecer outras práticas e compartilhar conhecimentos em Portugal e na Itália;

RESUMO

Esta tese buscou analisar as possibilidades de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Procurou-se identificar de que forma o trabalho com projetos tanto pode contribuir para que, em sua prática educativa, o professor se torne mais sensível para atender melhor as crianças, estimule mais adequadamente as suas aprendizagens e lhes propicie maior autonomia como também para que ele se torne mais sensível às suas próprias demandas, desenvolva a sua autonomia e amplie os seus conhecimentos. Também foi propósito deste trabalho investigar que fatores influenciam para que a realização do trabalho com projetos contribua para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil. As análises sobre o desenvolvimento profissional e formação de professores fundamentam-se nos estudos de Oliveira-Formosinho (1998, 2001, 2003, 2009); Dewey (1976, 1978), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) e Gomes (2009) e sobre o trabalho com projetos baseiam-se em Dewey (1978), Kilpatrick (2005), Barbosa e Horn (2008), Hernández (1998) e Oliveira-Formosinho (2002, 2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, também denominada intervenção (ANDRÉ, 1995), com professoras da rede pública de Fortaleza que, mediante intervenção realizada, vivenciaram, elas próprias, um projeto e posteriormente desenvolveram projetos junto às suas crianças. A coleta dos dados se deu por meio de técnicas como observações e entrevistas e de instrumentos como a Escala de Empenhamento do Adulto e questionários. Os dados foram registrados no diário de campo, vídeo filmagens e fotos. Os achados desse estudo apontam que as oportunidades de formação têm mais chance de acontecer quando o trabalho com projetos constitui um processo formativo. As professoras, em diferentes níveis de envolvimento, desenvolveram, com relação às crianças, atitudes de empenho referentes à sensibilidade, no sentido de se esforçarem para “prestar atenção” e ouvir as crianças; à estimulação da aprendizagem das crianças, na proposição de atividades desafiadoras e à sua autonomia, nas oportunidades de experimentação oferecidas. Também desenvolveram, com relação a elas próprias, atitudes de empenho relacionadas à sensibilidade, na atenção dada às suas necessidades e desejos de aprender sobre projetos; à estimulação, na intenção de se envolverem nas leituras, na busca de informações e ideias para as atividades; e, à autonomia, nas ocasiões de escolher e decidir como realizar essas atividades. Reviram posições acerca das expectativas de aprendizagem das crianças menores e as de escolas públicas ao desenvolver projetos e repensaram sobre a participação da família nos projetos. As professoras estranharam a postura protagonista exigida no planejamento e realização das ações referentes ao projeto. Fatores relacionados ao contexto de trabalho e às condições organizacionais, como formação na própria instituição; participação da coordenadora no grupo de formação; orientação de uma formadora e disponibilidade de recursos materiais contribuíram com os esforços de desenvolvimento das professoras. Ficou evidenciado que o pouco tempo destinado à formação, o descumprimento de acordos com relação ao tempo e espaço destinados às formações e o distanciamento entre a gestão e as professoras desencorajaram esses esforços.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil de qualidade, formação de professores de Educação Infantil, trabalho com projetos, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This thesis investigates the possibilities of working with projects in order to provide training strategy and contribute to the continuous professional development for teachers of Early Childhood Education. It sought to identify how the project work can contribute for making the teachers become more sensitive in their educational practice as to better serve children, stimulate their learning more effectively and allow them greater autonomy, but also for making them become more sensitive to their own needs, develop their autonomy and expand their knowledge. The purpose of this study was also to investigate what factors influence to the completion of project work to contribute to the professional development of kindergarten teachers. The analysis of professional development and teacher training are based on studies of Oliveira-Formosinho (1998, 2001, 2003, 2009), Dewey (1976, 1978), Nóvoa (1995), Imbernon (2009) and Gomes (2009) and of working with projects is based on Dewey (1978), Kilpatrick (2005), Barbosa & Horn (2008), Hernández (1998) and Oliveira-Formosinho (2002, 2007). This is a qualitative research, like action research, also called intervention (ANDRE 1995), with teachers from public schools in Fortaleza. Through intervention, these teachers experienced a project and later developed their own projects with their pupils. Data collection was done through techniques such as interviews and observations and instruments such as the Adult Engagement Scale and questionnaires. Data were recorded in the diary, video footage and pictures. Our findings indicate that training opportunities are more likely to happen when the project work is a formative process. The teachers, at different levels of involvement, developed, regarding the children, attitudes concerning the sensitivity of commitment, strove to “pay attention to” and listen to the children, to stimulate their learning by the proposition of challenging activities and their independence, in the opportunities for experimentation offered. They also developed, to themselves, attitudes related to the sensitivity of commitment, by paying attention to their needs and desires to learn about projects; as well as attitudes related to stimulation, by intending to engage in readings, in search of information and ideas for activities; and to autonomy, on the occasions of choosing and deciding how to accomplish these activities. These teachers revised positions about the learning expectations of younger children and public schools in order to develop projects and rethought the family participation in projects. The teachers were surprised at the protagonist attitude required in the planning and implementation of actions for the project. Factors related to the workplace and organizational conditions, such as training in the institution, the participation of the coordinator in group training; guidance of a trainer and availability of material resources contributed to the development efforts of the teachers. It was evident that the little time for training, the breach of agreements with respect to time and space allocated to training and the gap between management and the teachers have discouraged such efforts.

KEYWORDS: quality Early Childhood Education, teacher training in Early Childhood Education, project work, professional development.

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse en quoi la pédagogie de projet peut constituer une stratégie de formation continue et contribuer à l'évolution professionnelle des enseignants de la petite enfance. Nous avons cherché à déterminer comment le travail autour de projets peut contribuer, à la fois à ce que, dans sa pratique éducative, l'enseignant devienne plus sensible à mieux accueillir les enfants, stimule plus efficacement leurs apprentissages et leur permette une plus grande autonomie, mais aussi qu'il devienne plus sensible à ses propres besoins, qu'il développe son autonomie et élargisse ses connaissances. Un autre objectif de cette recherche a été d'étudier les facteurs qui font que la réalisation du projet contribue au développement professionnel des enseignants de maternelle. Les analyses concernant le développement professionnel et la formation des enseignants sont fondées sur des études de Oliveira-Formosinho (1998, 2001, 2003, 2009), Dewey (1976, 1978), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) et Gomes (2009) alors qu'à propos de la pédagogie de projets elles se basent sur les œuvres de Dewey (1978), Kilpatrick (2005), Barbosa et Horn (2008), Hernandez (1998) et Oliveira-Formosinho (2002, 2007). Il s'agit d'une recherche qualitative, de modèle recherche-action, également nommée intervention (ANDRE, 1995). Elle a été menée auprès d'enseignants d'écoles publiques de Fortaleza, (Nord-Est du Brésil) lesquels, grâce à une intervention, ont connu eux-mêmes la réalisation d'un projet et ont postérieurement mis au point leurs projets avec les enfants de leurs classes. La collecte des données a été réalisée selon des techniques telles que des observations et des entretiens et d'instruments tels que des questionnaires et l'Echelle d'Investissement des Adultes. Les données ont été enregistrées dans un journal de bord, des séquences vidéo et des photos. Nos résultats indiquent que les possibilités de formation sont plus susceptibles de se produire lorsque la pédagogie de projet se présente comme un processus de formation. Les enseignants selon différents niveaux d'investissement, ont développé, à propos des enfants, des attitudes d'implication concernant leur sensibilité, dans le sens qu'ils s'efforcent de "faire attention" et d'être à l'écoute des enfants, mais concernant aussi la stimulation de l'apprentissage des enfants, en élaborant des activités intéressantes ainsi que l'encouragement de leur indépendance, par les possibilités d'expérimentation proposées. Ils ont également mis au point, par rapport à eux-mêmes, des attitudes d'investissement liées à leur sensibilité à l'écoute de leurs besoins et de leurs désirs de découvrir des projets, à leur stimulation, mise en évidence par l'intention de se livrer à des lectures, à des recherches d'informations et de suggestions d'activités et à leur autonomie, quand ils ont eu l'occasion de choisir et de décider comment accomplir ces activités. Ils ont revu leurs positions à propos de leurs attentes d'apprentissage des jeunes enfants et des écoles publiques, quand ils ont élaboré des projets et repensé la participation de la famille dans les projets. Les enseignants ont été surpris par l'attitude participante requise dans la planification et la mise en œuvre d'actions pour le projet. Les facteurs liés au contexte de travail et aux conditions organisationnelles, tels que la formation dans l'établissement, la participation de la coordinatrice à un groupe de formation, l'orientation d'une formatrice et l'accès aux ressources matérielles ont contribué aux efforts de développement des enseignants. Il a paru évident que le peu de temps destiné à la formation, le non-respect des accords par rapport au temps et à l'espace alloués à la formation et l'écart entre la direction et les enseignants ont découragé de tels efforts.

MOTS-CLÉS: éducation de la petite enfance de qualité, formation des enseignants de maternelle, pédagogie de projets, évolution professionnelle.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APE – Aprendizagem pré-escolar efetiva: um plano de ação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art. – Artigo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Art. – Artigo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEI – Centro de Educação Infantil
COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil
COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FACED – Faculdade de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIDELEC - Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
MEC – Ministério da Educação
NDC – Núcleo de Desenvolvimento da Criança
PARQUE – Parceria pela Qualidade na Educação Infantil
PPP - Projeto Político Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SER – Secretaria Executiva Regional
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 BASES TEÓRICAS	30
2.1 Os processos de desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil.....	30
2.2 A formação continuada: uma necessidade do desenvolvimento profissional.....	34
2.3 O trabalho com projetos: o estado da arte.....	38
2.3.1 Recorrendo à história.....	38
2.3.2 Polêmicas em torno do trabalho com projetos.....	44
2.3.3 Afinal de contas, o que é o trabalho com projetos?.....	46
2.3.4 O desenvolvimento de trabalhos com projetos.....	51
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	54
3.1 A abordagem metodológica da pesquisa.....	54
3.2 Os caminhos trilhados e as escolhas realizadas.....	58
3.2.1 Em busca de uma instituição.....	58
3.2.2 Por onde andei e o que encontrei.....	61
3.2.3 Escolher e ser escolhida: a instituição e as professoras, um achado.....	63
3.3 O percurso metodológico.....	67
3.4 A instituição e as salas de Educação Infantil: os contextos de ação docente.....	68
3.5 As professoras e os projetos: uma experiência.....	69
3.6 O “Projeto: a ação da criança”.....	71
3.7 As professoras desenvolvendo projetos com as crianças: planejando e experienciando.....	72
3.8 A coleta de dados da pesquisa técnicas de coleta de dados da pesquisa.....	74
3.8.1 A observação.....	74
3.8.2 A entrevista.....	77
3.8.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	79
3.8.4 O registro e a análise dos dados.....	82
4 EM FOCO: A INSTITUIÇÃO	84
4.1 Dados gerais sobre a Instituição “Espaço do Saber” ¹	84
4.1.1 A estrutura física.....	84
4.1.2 O funcionamento.....	91
4.2 A Educação Infantil na instituição “Espaço do Saber”.....	94
4.2.1 - O espaço e o funcionamento.....	94
4.2.2 As salas.....	100
4.2.3 As professoras.....	103
4.2.4 A proposta pedagógica da Instituição.....	105

¹ Este nome-fantasia foi escolhido por mim para identificar a instituição, resguardando o direito ao anonimato.

5 AS PROFESSORAS E SUAS TURMAS.....	108
5.1 A professora Catarina e sua turma.....	109
5.2 A professora Rosa e sua turma.....	121
5.3 A professora Ilma e sua turma.....	128
6 VIVÊNCIA EM UM PROJETO: grupo em formação.....	135
6.1 O projeto: criação de vida como problema a se resolver.....	136
6.1.1 Apresentação da problemática.....	136
6.1.2 Sistematização da problemática: o “detonador” do projeto.....	138
6.2 Desenvolvimento do projeto: sistematização das questões e busca de soluções	147
6.3 Finalização do projeto: organização da síntese.....	158
7 AS PROFESSORAS DESENVOLVENDO PROJETOS COM AS CRIANÇAS.....	160
7.1 Pensando nos projetos: identificação do interesse das crianças.....	161
7.2 Planejamento das ações: tomada de decisões.....	163
7.3 A professora Catarina: o planejamento e o desenvolvimento do projeto.....	166
7.3.1 Planejamento das ações.....	166
7.3.2 Desenvolvimento do projeto.....	170
7.4 A professora Rosa: o planejamento e o desenvolvimento do projeto	178
7.4.1 Planejamento das ações.....	178
7.4.2 Desenvolvimento do projeto.....	182
7.5 A professora Ilma: o planejamento e o desenvolvimento do projeto	187
7.5.1 Planejamento das ações.....	187
7.5.2 Desenvolvimento do projeto	189
7.6 A síntese dos projetos: encontro de grupos.....	193
8 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	196
8.1 A organização da avaliação.....	196
8.2 A percepção das professoras sobre a experiência com projetos: uma retrospectiva.....	199
8.2.1 O envolvimento e o significado da experiência	199
8.2.2. O envolvimento das crianças	204
8.2.3. A análise dos projetos: os vídeos	208
8.3 A abrangência do processo vivenciado.....	210
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
APÊNDICE 1 Planejamentos das reuniões	230
APÊNDICE 2 Roteiro de avaliação	239
APÊNDICE 3 Roteiros de questionários.....	240
APÊNDICE 4 Roteiro de entrevista com a diretora.....	242

APÊNDICE 5 Roteiros de entrevista com as professoras.....	243
APÊNDICE 6 Roteiro de entrevista com as funcionárias da secretaria da escola.....	245
APÊNDICE 7 Sinopse sobre o trabalho com projetos.....	246
APÊNDICE 8 Roteiro de observações	248
APÊNDICE 9 Relato das ações desenvolvidas na instituição.....	249
ANEXO 1 Relato do projeto desenvolvido pela professora Rosa.....	256
ANEXO 2 Ficha de Empenhamento do Adulto	259

1. INTRODUÇÃO

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”

(MANUEL DE BARROS)

A presente proposta centra-se na contribuição do trabalho com projetos² para o desenvolvimento profissional dos professores³ de Educação Infantil.

O interesse em investigar a relação entre trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional foi sendo formado ao longo da minha trajetória como professora de Educação Infantil, tornando-se mais manifesto com a necessidade de aprofundar um dos aspectos evidenciados na pesquisa “A Prática Pedagógica das Professoras de Salas de Pré-escola da Rede Municipal de Fortaleza” (LEITÃO, 2002). Essa dissertação teve como objetivo investigar a prática pedagógica de professoras de salas de pré-escolas do Município de Fortaleza. O aspecto destacado refere-se ao fato de que os “treinamentos,”⁴ as “capacitações,” oferecidos pareciam não propiciar às professoras espaços de reflexão, questionamento e compartilhamento de suas experiências. Talvez esse seja um dos principais motivos para a inexpressiva repercussão dessas formações na prática das professoras. Como consequência, as crianças continuaram reféns de um atendimento educacional pouco comprometido com a qualidade, que privilegie os conhecimentos específicos necessários para o trabalho com crianças pequenas.

² Dentre as inúmeras denominações, a expressão “trabalho com projetos” é aqui utilizada como alternativa de ensino-aprendizagem que, na perspectiva de John Dewey, envolve mais diretamente o professor e a criança em ações conjuntas como: considerar e partir da experiência real da criança; identificar um problema decorrente dessa experiência; participar da procura de soluções para o problema; pesquisar e explorar formular hipóteses de soluções; comprovar ou refutar as hipóteses através da ação e comunicar os conhecimentos constituídos (criança com o apoio do professor);

³ Apesar de as mulheres serem maioria na Educação Infantil optei, nas referências gerais, pela utilização do termo “professor(es)” considerando e valorizando o masculino no campo da Educação Infantil. Contudo, quando a referência for às professoras participantes da pesquisa, será utilizado o vocábulo professora(s).

⁴ Nomenclaturas que trazem alguns significados implícitos: o tratamento do docente como alguém que não é capaz, que aprende no vazio; alguém que pode se descartar da sua história e começar tudo de novo; um modelo de aprendizagem baseado nos princípios instrucionais de base condutivista e uma abordagem transmissiva (KRAMER, 2002)

As contribuições científicas produzidas na área da Neurociência e por estudiosos⁵ em desenvolvimento infantil destacam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento neurológico, físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Ressaltam ainda, que as possibilidades educativas de qualidade, envolvendo significativas situações de interação interpessoal e boas experiências de aprendizagem apresentadas às crianças nessa etapa da existência têm ressonância no restante de suas vidas, afetando sua capacidade de aprender e se desenvolver. Sobre essa importância Zabalza (1998, p. 40) assinala:

A Educação Infantil é fundamental para todas as crianças, independentemente da sua situação familiar, social, econômica ou geográfica [...] constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças [...] todas se beneficiarão de frequentar a escola.

Assumir o compromisso permanente por uma educação de qualidade, que promova condições propícias para o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças é um desafio que precisa ser enfrentado por os todos que defendem e respeitam os seus direitos.

Como professora de Educação Infantil, reconheço e vivencio a complexidade e especificidade dessa tarefa, que exige esforço e empenho, demanda muito estudo e aprimoramento. O meu desenvolvimento profissional, até este momento, traz as marcas das minhas vivências em diferentes “comunidades aprendentes”⁶; das partilhas e apoios recebidos; dos conhecimentos, competências e valores construídos nos processos de formação inicial e continuada vividos; das experiências desenvolvidas no contexto e nas situações de trabalho junto com as crianças e com as parceiras; do meu empenho pessoal e do sentido de “responsabilidade cívica” para com uma Educação Infantil de qualidade. Protagonizando esse processo de desenvolvimento, sigo construindo minha identidade profissional, minhas “maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

A discussão sobre a problemática da qualidade na Educação Infantil recebe a atenção de vários autores, tais como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Pascal e Bertram (1999), Williams (1995) e Zabalza (1998), Oliveira-Formosinho (2002). Todos eles

⁵ Allan Shore (2000); Mustard (2003); Flavell, Miller; Miller (1999), Zabalza (1998); Piaget (1974, 1977, 1986); Vigotski (1989, 1996, 200); Wallon (1981, 1986, 1989).

⁶ Expressão utilizada por Oliveira-Formosinho (2001). Para essa autora, uma comunidade aprendente pressupõe um processo formativo de colaboração sistemático entre os profissionais, que participam de interações, experimentações e reflexões. Para Estrela (1997) e Canário (1997) apud Gomes (2009, p. 87), refere-se “à instituição como local para o trabalho coletivo e a aprendizagem docente, que é contínua”.

trazem elementos importantes para a definição, tanto do conceito de qualidade quanto das dimensões prioritárias para se avaliar a qualidade das instituições de Educação Infantil e do trabalho desenvolvido junto às crianças. Com base nesses autores, o conceito de qualidade é aqui compreendido como realidade dinâmica, valorativa, pessoal e contextual, e que, por isso, depende de fatores culturais, históricos, econômicos e sociais.

Como condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade Zabalza (1998) aponta dez aspectos-chave essenciais: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para atender as dimensões do desenvolvimento e as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento do grupo e das crianças; e, trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente. Outras diferentes dimensões de qualidade foram definidas e adotadas na realização do projeto “Aprendizagem pré-escolar efetiva: um plano de ação para mudança – APE, do Reino Unido (WILLIAMS, 1995; PASCAL & BERTRAM, 1994; 1999; PASCAL *et al*, 1995): objetivos, profissionais, acompanhamento e avaliação do trabalho educativo, relações e interações, experiências de aprendizagem/currículo, planejamento de atividades e elaboração de relatórios, igualdade de oportunidades estratégias de ensino e aprendizagem e espaço físico⁷.

Aqui no Brasil, essa questão da qualidade já se faz presente na Constituição Federal de 1988 e em vários documentos⁸, em sua marcante maioria, divulgados pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC). Esses documentos abordam aspectos concernentes ao atendimento de qualidade às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, tais como ações prioritárias, proposta pedagógica, formação de professores, normas de funcionamento de creches e

⁷ Essas dimensões foram utilizadas no projeto Qualidade em Parceria: uma proposta de pesquisa, intervenção e formação docente em Educação Infantil na cidade de Fortaleza, sob a orientação e coordenação da professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz, 2003.

⁸ Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança (1995); Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996); Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (2006); Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Consulta sobre a Qualidade da Educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito (2006) e Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009).

pré-escolas, organização dos ambientes, avaliação da qualidade, dentre outros, e propõem diretrizes e orientações para o trabalho a ser desenvolvido nesses espaços.

Na proposição de uma ação de apoio mais direta às instituições no processo de autoavaliar a qualidade do trabalho desenvolvido, e visando a detalhar os fundamentos explicitados no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), o MEC publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009. Deste documento, resultante de um trabalho colaborativo de profissionais de todo o País, pude contribuir⁹ na fase da discussão do documento, analisando e sugerindo modificações no texto produzido junto com o grupo de professoras e coordenadoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), na etapa de testagem, em uma escola privada e na aplicação junto às crianças.

Os documentos mais recentes, aprovados em dezembro de 2009, que também expressam a necessidade de se garantir a qualidade para a Educação Infantil são o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (11 de novembro de 2009) e a Resolução Nº. 5 (17 de dezembro de 2009), que determinam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Especialmente no Parecer, são ressaltadas a função do professor, como mediador sempre implicado e ocupado com as crianças, e o trabalho com projeto como novo desenho de organização das experiências de aprendizagem e ações com as crianças como forma de “fugir das rotinas mecânicas.”(P.16).

Entre esses autores que pesquisam sobre a qualidade na Educação Infantil, há o consenso de que uma educação de qualidade para crianças depende de maior qualificação da professora. Zabalza (1998, p. 169) acentua: “A chave da qualidade da Educação Infantil é a professora”. Em meio a outros fatores que também afetam essa qualidade - como recursos financeiros específicos, ambientes apropriados com material variado e disponível, currículo rico em experiências de aprendizagem, condições de trabalho adequadas, por exemplo - o papel do professor é crucial, principalmente, por ser ele o mais diretamente responsável pela prática educativa que deve ser desenvolvida junto e com as crianças e por estar comprometido com o seu processo de bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. Essa meta de qualidade proposta para o professor de Educação Infantil pressupõe que esse professor olhe o próprio percurso formativo numa

⁹ Junto com o grupo de professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará (UFC) e na aplicação junto às crianças de uma escola particular, sob a orientação e coordenação da professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz.

perspectiva de desenvolvimento profissional¹⁰, que não se restringe somente aos momentos de formação caracterizados como uniformes, transmissores, descontínuos, distante dos problemas práticos e também reais e sem tradição de elaboração coletiva.

Dispensar maior atenção ao processo de formação continuada, voltada para as especificidades do processo educativo das crianças pequenas, torna-se mais relevante, em razão ainda, da precariedade da formação inicial¹¹, tanto universitária quanto na modalidade de nível médio. Várias pesquisas apontam lacunas na formação inicial das professoras de Educação Infantil, dentre elas, destacam-se os estudos de Cruz (1996; 2010), Machado (1998), Kishimoto (2002) e Rosemberg (1992). Para Cruz (2010, p. 354), “o diploma, seja de nível médio como de nível superior, não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a docência nessa etapa da educação”. Em geral, os cursos não abarcam as especificidades do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil, dentre algumas, a necessidade de o professor “ter sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos” (BARBOSA e HORN, 2009, p. 37).

Para Gomes (2009), no Brasil, de um modo geral, os cursos iniciais oferecidos ainda se mostram academicistas e sem articulação da teoria com a prática. Essa precariedade, de acordo com Gatti (1997) citada por Machado (1998), é substantivada pela defasagem de conhecimentos ainda existente sobre o que é específico do trabalho com as crianças pequenas, em especial, as crianças de zero a três anos, advinda de algumas lacunas deixadas por esta formação, tais como: a falta de articulação dos conteúdos básicos com os de formação pedagógica, a carência de acompanhamentos dos estágios e a baixa qualidade de formação dos docentes que atuam nesses cursos, tanto com relação aos conhecimentos quanto às estratégias para desenvolver a programação ou para a utilização dos recursos didáticos. A proposição de novas diretrizes para os

¹⁰ Como processo amplo e fundamentado na ação profissional do professor de Educação Infantil que implica saberes, integração de funções e interações com todos os envolvidos com as crianças, pais, comunidade e outros profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Os conceitos de desenvolvimento profissional e de formação continuada serão explicitados mais detalhadamente no capítulo referente às Bases Teóricas.

¹¹A formação inicial exigida legalmente (LDB, 9394/96): Ensino Superior e modalidade de nível médio. Gomes (2009) utiliza a expressão “formação universitária,” por entender que, até chegar a esse momento, os professores já estabeleceram muitos significados sobre o que é ser educador.

cursos de Pedagogia é uma ação concreta rumo à superação da precariedade e das lacunas de formação ¹².

A situação precária e ainda presente na formação inicial sugere a necessidade de se pensar em ações de formação continuada que possam melhor qualificar o professor para sua prática pedagógica. De maneira geral, no entanto, essas ações não se mostram muito eficientes para desencadear mudanças que alterem as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Desde 1996, portanto, ao longo de mais de 14 anos, tenho participado de cursos de formação continuada para professoras de Educação Infantil da rede pública e privada do Município de Fortaleza. As oportunidades de observar algumas práticas após essas experiências de formação mostraram a sua pouca influência no “saber-fazer” das professoras “que, por um lado, reconheça a ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46). A pouca repercussão dessas experiências de formação nas práticas das professoras respalda e evidencia a necessidade e a urgência de se pensar uma forma alternativa de se desenvolver uma formação continuada para essas professoras que, de fato, contribua para a construção de valores, conhecimentos e habilidades específicas para o trabalho com as crianças pequenas.

De forma geral, as práticas de formação das quais participei durante todo esse período se assemelham ao que Candau (1997) denominou de “modelo clássico”. Nesse modelo, há a prioridade da “reciclagem”, do “treinamento” ou da “capacitação” dos professores mediante cursos esporádicos e descontínuos, baseados na fragmentação e transmissão dos conhecimentos teóricos, nos quais os mesmos conteúdos são sempre (re) apresentados como algo novo. A estrutura modular aliada ao escasso tempo trazem como consequência o tratamento superficial dos conteúdos e a desconsideração dos conhecimentos e experiências das professoras. Tais cursos caracterizam-se também como um processo de multiplicação por meio de “pacotes de treinamentos” organizados

¹² No caso específico da Universidade Federal do Ceará, as modificações no projeto pedagógico do curso de Pedagogia prescrevem uma formação em duas vertentes: Docência na Educação Infantil e Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Propõem a pesquisa como eixo central da formação do professor, que pode favorecer uma prática reflexiva e maior articulação teoria e prática, quando determina o contato do aluno com a realidade, desde o primeiro período de formação acadêmica. Indicam, ainda, que o exercício da docência exige do professor uma competência intelectual e técnica; criatividade a ser demonstrada em várias situações, como, por exemplo, no trabalho interdisciplinar; e consciência profissional e política (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED-UFC, 2006).

e planejados longe das instituições educativas e realizados fora de seu espaço. Os professores são, pois, submetidos a determinados momentos rápidos de estudo e a eventos educativos contingentes (palestras, seminários, oficinas) que pouco se remetem às suas experiências pedagógicas. Com “tradição verbalista”, utilizando a expressão de Oliveira-Formosinho (2002), esses cursos caracterizam-se pelo contato com a teoria sem se reportar à prática. Esse modelo de formação profissional que pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes da prática está construído na racionalidade técnica¹³ e traz como consequência, “a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; e a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros” (ALMEIDA, 2001, p. 2). Ainda de acordo com essa autora, esse modelo reduz o professor a técnico e o seu trabalho, que é intelectual, a um trabalho meramente instrumental. Kramer (2002, p. 120) assevera: “cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Em uma dessas experiências de formação continuada para as professoras do Município de Fortaleza, havia por parte da equipe elaboradora e executora, da qual fazia parte, uma exacerbada preocupação em garantir que essas professoras assimilassem todo o conteúdo teórico relativo aos temas trabalhados. Esse conteúdo era desenvolvido em módulos, em longas aulas expositivas, que, em geral, aconteciam uma vez por semana, no máximo duas. Não havia, portanto, tempo para as discussões, nem espaço para que as professoras articulassem os conteúdos às suas práticas. Somente ao final do curso, no momento de discussão dos conteúdos das áreas de conhecimentos específicos (Matemática, Linguagem, Ciências e Artes na Educação Infantil) situações da prática eram trazidas para análise.

Como forma alternativa de formação, em outra experiência, houve a tentativa de partir-se de situações da prática, geralmente encontradas em livros, mas que se assemelhassem às situações vividas pelas professoras. Nessas ocasiões, a situação da prática era proposta, seguida de aligeirada discussão, para se chegar ao que realmente se objetivava: a apresentação de conteúdos acadêmicos, caracterizados pelas mais recentes e novas tendências. Até visitas às instituições das professoras para o acompanhamento

¹³ Segundo Almeida (2001, p. 2), essa racionalidade fundada na tradição positivista “concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através de aplicação de teorias, métodos e técnicas”.

do trabalho lá desenvolvido, realizadas pela equipe formadora concomitantemente aos encontros “teóricos”, foram incluídas. Tais visitas parecem não ter contribuído para o aprimoramento dessas professoras porque, dentre outras coisas, não havia o apoio da gestão da escola para o trabalho com elas, por exemplo, não se encontrava espaço nem horário para essa formação no contexto. Mais uma vez foi constatada a pouca eficácia dos esforços formativos em provocar mudanças nas práticas das professoras.

Ainda como possibilidade alternativa de formação, foi sugerida, no final do curso e após o trabalho com os conteúdos teóricos definidos como fundamentais para a formação das professoras, a apresentação do trabalho com projetos como uma opção pedagógica. A proposição dessa ideia embasava-se na ampla divulgação do trabalho com projetos nos meios educacionais como um fator de inovação da prática¹⁴ e a experiência bem-sucedida envolvendo o trabalho com projetos desenvolvida no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC/UFC)¹⁵.

Nessas experiências de formação, no entanto, em razão da forma como foi desenvolvida, iniciando com a apresentação da teoria sobre projetos, seguida da exposição de um projeto desenvolvido por outros, sem a possibilidade de participação ativa das professoras na elaboração e no desenvolvimento de um projeto, as professoras pouco se entusiasmaram com a perspectiva de trabalhar com projetos. Novamente, houve a dificuldade de inserir o conhecimento teórico e metodológico em sua dinâmica pessoal e de articulá-lo ao processo de formação.

Com a imposição dos discursos teóricos, fragmentação dos conteúdos e desarticulação teoria-prática, à professora é negado, em seu espaço formativo, o que lhe é cobrado no seu trabalho com a criança: reconhecimento da capacidade idiossincrásica de elaboração permanente de seus conhecimentos; diversidade quantitativa e qualitativa das experiências interacionais; compartilhamento afetivo e emocional baseado no diálogo e na parceria; oportunidade de ter seus conhecimentos prévios considerados e valorizados; espaço para o desenvolvimento de experiências significativas e tempo para a articulação dos conhecimentos novos aos já existentes; utilização de vários tipos de linguagem; resgate da dimensão lúdica e envolvimento em objetivos e trabalhos

¹⁴ Essa divulgação envolve discussões sobre o trabalho com projetos ser considerado um “modismo”, cuja utilização foi generalizada e banalizada. Também envolve confusão com relação ao que, de fato, significa o trabalho com projetos. Sobre essas discussões, consultar Hernández (1998) e Boutinet (2002).

¹⁵ Instituição da qual participo compondo o corpo docente e onde o trabalho com projetos caracteriza grande parte do fazer pedagógico junto às crianças, porque se apresenta como uma nova perspectiva de compreensão do processo de ensino-aprendizagem que transforma professor e criança em corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas realizadas.

coletivos que possibilitem a apropriação de conhecimentos e a construção da autonomia no trabalho (LEITÃO, 2002).

Durante os anos de 2005 e 2006, pude participar de uma experiência de formação continuada diferenciada, integrando o grupo “Formação e práticas pedagógicas na Educação Infantil – PARQUE,”¹⁶ que tinha como objetivo o desenvolvimento profissional das professoras de uma instituição da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, visando a contribuir para a promoção da qualidade das práticas educativas de Educação Infantil. O trabalho de formação, desenvolvido numa perspectiva de formação em contexto¹⁷, se diferenciou das demais práticas de formação porque foi realizado em parceria com as professoras e teve como base a reflexão sobre a prática. As professoras se envolveram e participaram de todas as etapas: do diagnóstico da qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças; dos planejamentos coletivos de ações como estudos e discussão dos textos, visitas a diferentes contextos; e da intervenção, por meio do desenvolvimento de atividades experimentais que tinham o objetivo de vivenciar a realização de uma atividade planejada com base nos pressupostos teóricos que vinham sendo estudados e analisar, individual e coletivamente, essa experiência (CRUZ, 2005).

Para Nóvoa (1995), o desenvolvimento de uma “práxis reflexiva” pelos professores deve partir de seu trabalho junto com as crianças. Ainda segundo esse autor, os programas de formação continuada, em vez de se estruturarem em torno de conteúdos acadêmicos, devem se estruturar ao redor de problemas e de projetos de ação. Por sua vez, Schön (1992), ao valorizar a prática refletida na formação continuada do professor, sugere que os currículos formativos deveriam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática como ponto de partida.

Nessa perspectiva de reflexão sobre a prática, caracterizada pelo vaivém permanente entre o “acontecer” e o “compreender”, na procura de significados das

¹⁶ O PARQUE fazia parte do então Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – NUDELEC, hoje LIDELEC – Linha de Pesquisa sobre o Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC e integrava a Rede Contextos Integrados de Educação Infantil, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. A sigla é definida como “**parceria**” (entre a equipe de pesquisadores e a escola), “**qualidade**” (o objetivo dessa parceria) e “**educação**” (a área na qual desenvolve esse trabalho) e ao fato de PARQUE evocar prazer e alegria, atributos imprescindíveis num trabalho de qualidade (CRUZ, 2005).

¹⁷ Perspectiva de formação centrada na reflexão coletiva de situações da prática, por meio de um processo de valorização dos saberes das professoras e de seus contextos de trabalho. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; KISHIMOTO, 2002).

experiências vividas, é fundamental que sejam levantados alguns questionamentos para discussão e reflexão de forma coletiva.

O desafio de um desenvolvimento profissional que venha a contribuir para ampliar a competência do professor, com relação à atitude ética e relacional, à capacidade técnica e didática, dentre outras, potencializando seu empenho em assegurar a qualidade da Educação Infantil, supõe um professor que busque o saber, que seja pesquisador de sua prática. Assim como as crianças, também os adultos são seres em desenvolvimento. “O adulto desenvolve e constrói, ao longo da sua vida, formas de pensar, sentir e agir em contextos não escolares, das quais pode estar mais ou menos consciente, mas que importa mobilizar.” (ALARCÃO, 1996, p. 84). Em outras palavras, para atuar construtivamente com a criança, ajudá-la em seu desenvolvimento e aprendizagem, ser visto como sujeito participante da construção de seu conhecimento, o professor deveria também ser um participante que precisa elaborar e reelaborar, coerente e intencionalmente, seus conhecimentos acerca dessa criança e sobre práticas educacionais de qualidade. Ser um professor de Educação Infantil que, de fato, seja sensível às necessidades e especificidades das crianças, implica uma “competência polivalente” que inclui os saberes teóricos, os valores e atitudes e as especificidades didáticas e procedimentais exigidas com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança (WAJSKOP, 2003).

O sucesso de qualquer ação educativa do professor junto às crianças depende da qualidade da relação e do estabelecimento de “vínculos de relação positivos” entre ambos e entre as próprias crianças (ZABALZA, 1998). Para a constituição desses “vínculos”, o professor precisa ter para com as crianças “sensibilidade aos sentimentos de bem-estar emocional e aos seus interesses pessoais.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.134). Também é importante ele estar sempre próximo da criança, ser cordial, afetivo e disponível; respeitar seus interesses, valores, ritmos e competências; estabelecer limites, promover o diálogo e procurar diferentes e criativas formas de resolver os conflitos interpessoais. Nas interações desenvolvidas na instituição, o professor estimula a necessidade de autonomia que a criança apresenta, repartindo com ela, a responsabilidade de planejar, dirigir, executar, verificar e avaliar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

O professor de Educação Infantil necessita também ter consciência de que a criança possui muitos conhecimentos consolidados, antes mesmo de entrar na instituição. Esses conhecimentos devem ser identificados, valorizados e utilizados como

pontes para o estabelecimento de novos conhecimentos. É importante, portanto, que ao orientar sua ação pedagógica, o professor envolva a criança, estimulando-a e dando-lhe oportunidade para que ela ponha em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o assunto proposto.

Como incluir competências, habilidades, valores e atitudes essenciais para a construção da profissionalidade¹⁸ do professor de Educação Infantil na formação continuada, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento profissional? O trabalho com projetos parece ser uma boa possibilidade nesse sentido porque, dentre seus princípios fundamentais, pressupõe o protagonismo de quem está envolvido e a intencionalidade da ação pedagógica.

Como alternativa de ensino e de aprendizagem que envolve mais diretamente o professor e a criança, o trabalho com projetos oferece, dentre muitos outros aspectos positivos, ótimas possibilidades para tornar o processo de desenvolvimento e aprendizagem mais significativo e interessante para o aprendiz, seja ele professor ou criança.

Os autores¹⁹ que abordam o trabalho com projetos, em sua maioria, enfocam de forma privilegiada a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Isto porque, dentre outras possibilidades, o trabalho com projetos envolve a criança como uma totalidade, tanto no desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral e ética, como na construção de conhecimentos. Com relação ao professor, esses autores apontam seu papel no desenvolvimento dos trabalhos com projetos, como aquele responsável por criar um clima de envolvimento e interesse no grupo, pelo planejamento e avaliação das ações das crianças durante o desenvolvimento do projeto, assim como apontam a necessidade de ele ser um atualizador das informações em torno do tema escolhido. Tais autores, portanto, enfocam preferencialmente os benefícios do trabalho com projetos para a criança. Apesar de definirem precisamente o papel do professor neste processo, pouco se concentram na contribuição do projeto para o seu desenvolvimento profissional. Embora concorde que o trabalho com projetos seja muito interessante e vantajoso para a criança, tornando o ato de aprender bem mais significativo, acredito que ele pode, também, possibilitar a participação ativa do

¹⁸ Segundo Oliveira-Formosinho, citando Katz (1993), o termo “profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância.” (2001, p. 80).

¹⁹ Dentre eles, Boutinet (2002), Jolibert (1994), Hernandèz (1998), Oliveira-Formosinho (2002), Helm e Beneke (2005), Martins (2005).

professor, seu envolvimento real em torno de uma questão e dar sentido à sua aprendizagem junto à criança.

Ante a necessidade de melhorar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, esta tese buscou analisar as possibilidades de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Para tanto, procurei identificar de que forma o trabalho com projetos tanto pode contribuir para que, em sua prática educativa, o professor se torne mais sensível para atender melhor as crianças, estimule mais adequadamente as suas aprendizagens e lhes propicie maior autonomia, como também para que ele se torne mais sensível às suas próprias demandas, desenvolva a sua autonomia e amplie os seus conhecimentos. Também foi propósito desse trabalho investigar que fatores influenciam, para que a realização do trabalho com projetos contribua para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil.

Por meio de um levantamento bibliográfico, constatei que, no Brasil, ainda é pouco representativo o número de textos acadêmicos cujo objeto de estudo tenha sido o trabalho com projetos. No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os trabalhos encontrados estão vinculados à área da Saúde, da Arquitetura e, especificamente, em Educação, a maioria está relacionada à seara das Artes e da Estética. Constam oito trabalhos que abordam, de forma direta, o tema trabalho com projetos: duas teses e seis dissertações.²⁰

Não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico que relacionasse o trabalho com projetos com formação continuada e desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil. O fato de ser inédito torna este ensaio mais interessante e com maior potencial de contribuição para o debate teórico e prático sobre as experiências de formação continuada para os professores de Educação Infantil.

²⁰ As teses: “A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil” (Adriana Freyberger, Universidade de São Paulo, 2005) e “A ciência na Educação Infantil: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidas pelos educadores infantis” (Carolina Rodrigues de Souza, Universidade Federal de São Carlos, 2008). As dissertações: “Entre o Trabalho da Educadora e o da Pesquisadora: o Desenvolvimento de Projetos Artístico-Estéticos na Educação Infantil” (Adriana Ximenes Machado Silveira, FEUSP, 2006); “Corpo, Movimento e Linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil” (Amanda Fonseca Soares Freitas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008); “Cantigas para Brincar: Uma proposta interdisciplinar para Educação Física Infantil” (Fabiano Augusto João, Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação, Arte e História da Cultura, 2003); “Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue” (Marizilda Guimaraes Lemos Martins, USP, 2007); “Projetos de Trabalho: desafios de uma prática a ser compreendida” (Renata Bravo Barbosa, Universidade Federal Fluminense – Educação, 2004); “Pedagogia de projetos: a prática de professoras da rede municipal de educação infantil de Itajaí” (Sandra Cristina Vanzuita da Silva, Universidade do Vale do Itajaí – Educação, 2005).

Os textos com projetos apresentados em eventos²¹ relacionados à Educação Infantil, como congressos, seminários ou encontros de profissionais de Educação Infantil, estão restritos aos relatos de experiência de professores que, de maneira geral, não estão vinculados a pesquisas. Esses encontros são importantes porque tornam visíveis as práticas alternativas desenvolvidas com as crianças e ao saber-fazer dos professores.

Países como Itália e Portugal têm tradição em incluir o trabalho com projetos em suas práticas pedagógicas com as crianças. As experiências de Reggio Emilia e de San Miniato²² com projetos, por exemplo, são difundidas em diversas publicações que alargam o repertório teórico sobre o tema.

Em Portugal, a professora Julia Oliveira-Formosinho, junto com uma equipe de formadores investigadores, desenvolve trabalhos envolvendo projetos, também contribuindo com publicações sobre o tema. Recentemente, a publicação da Coleção Aprender em Companhia²³, documento do Ministério da Educação, apresenta os projetos “Podiam chamar-se lenços de amor” e “Limoeiros e Laranjeiras: revelando aprendizagens,” que trazem oportunidade de ampliação dos conhecimentos sobre projetos. Nesses textos, a autora apresenta o trabalho com projetos como um exemplo da utilização de uma pedagogia de participação que tem, dentre outras características, a participação ativa da criança como coconstrutora do conhecimento, a valorização da experiência e o envolvimento real de todos os que participam da situação de aprendizagem - crianças e professor.

A experiência de um Estágio de Doutorado no Exterior, precisamente na cidade de Braga, em Portugal, ocorrida entre julho a dezembro de 2007, pode ser apontada como muito valiosa para a composição desta tese, em especial, pela oportunidade de acessar materiais bibliográficos referentes aos enfoques teóricos e metodológicos da pesquisa, ampliando os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação. Pude, dessa forma, aprofundar conhecimentos sobre as temáticas que fazem parte do meu trabalho, quais sejam, desenvolvimento profissional, formação continuada

²¹ Congresso Paulista de Educação Infantil. (COPEDI); Encontro de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Nordeste; IV Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, entre alguns.

²² As publicações são: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (EDWARDS, 2000); *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Educação Infantil em Reggio Emilia (KINLEY, 2009); *A educação infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato (FORTUNATI, 2009).

²³ Mais detalhes na bibliografia da tese. Essas publicações ainda não estão disponíveis, foram gentilmente enviadas pela professora doutora Julia Oliveira-Formosinho.

do professor de Educação Infantil, o trabalho com projetos e a metodologia da investigação-ação. Com o apoio prestimoso de orientação da professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz e de coorientação da professora doutora Julia Oliveira-Formosinho, aproveitei ao máximo essa experiência, realizando todas as atividades previstas no plano de atividades exigido pela CAPES, agência patrocinadora do estágio.

A primeira atividade desenvolvida foi a identificação dos materiais bibliográficos importantes para a teorização da temática do trabalho, em espaços como a biblioteca da Universidade do Minho, e, em especial, do Instituto de Estudos da Criança (IEC); a Associação Criança²⁴, onde tive acesso às publicações e aos vídeos produzidos envolvendo o tema formação e trabalho com projetos; e nos seminários e viagens realizadas.

Também realizei duas visitas a duas escolas, o Colégio D. Pedro V, na cidade de Braga, e a Sala da Carvalhosa, em Vila Verde, distrito perto de Braga, apoiadas pela Associação Criança e que desenvolvem trabalho com projetos com crianças da Educação Infantil. Nessas visitas, foi possível ter acesso aos portfólios e vídeos referentes aos projetos desenvolvidos. Também foram fundamentais as trocas de experiências com as professoras envolvidas, em longas conversas após as visitas. Nos encontros de coorientação com a professora doutora Júlia Oliveira-Formosinho, tive a oportunidade de participar de discussões com professoras e estudantes de pós-graduação da Universidade do Minho e de outras universidades. Por exemplo, as professoras doutoras Mônica Apezatto Pinazza, da Universidade de São Paulo – USP e Rosário Gambôa,²⁵ de Lisboa.

O contato pessoal com outras instituições que desenvolvem trabalho com projetos efetivou-se com a ida a Reggio Emilia, na Itália. A participação na “Giornate de Studio e di Scambio Dialoghi sull’Educazione” possibilitou o conhecimento da experiência lá desenvolvida, considerada uma referência mundial no trabalho e educação de crianças pequenas e, em especial, no desenvolvimento de projetos. Nessa aventura enriquecedora, foi possível assistir a palestras de pedagogistas e educadoras envolvidas nessa experiência; participar de encontros de formação, de trocas de experiências e aprofundamentos teóricos com outros pesquisadores de várias partes da Europa; ouvir os

²⁴ Sigla de “Criando Infância Autônoma numa comunidade aberta” é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano que tem como missão “promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 3)

²⁵ Autora do livro *Educação, Ética e Democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*, utilizado como fonte de pesquisa.

relatos de experiência e assistir à apresentação de projetos desenvolvidos; de realizar visitas a creches e escolas de infância de Reggio Emilia, com tempo para reflexão, diálogo e trocas com todos os profissionais (pedagogistas, educadoras e auxiliares, “atelieristas” e cozinheiras); visitar o Centro de Reciclagem Criativa REMIDA, a Mostra “Diálogos com lugares” e o Laboratório e Atelier “Raio de Luz”. É importante ressaltar que essa atividade foi muito rica e proveitosa, pela possibilidade de trocas com outros profissionais, pelo acesso a materiais bibliográficos fundamentais e a espaços diferenciados no trabalho com as crianças pequenas.

Tive acesso a várias fontes e aos locais de desenvolvimento de pesquisa: em Portugal, mais precisamente em Braga, destacam-se os encontros com professores e alunos do curso de pós-graduação da Universidade do Minho, onde assisti a aulas e apresentei, junto com a orientadora, a experiência vivenciada em Reggio Emilia e o encontro com o grupo de pesquisa em Pedagogia da Infância centrado na Pedagogia de Projeto. Também assisti à defesa de duas teses²⁶. Ainda em Portugal, na cidade de Setúbal, participei de um encontro com outros pesquisadores na Escola Superior de Educação de Setúbal, o VII Simpósio Internacional do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento e Educação de Infância (GEDEI) “Agrupar as Escolas, Diferenciar as Práticas”. Na Itália, as fontes de pesquisa foram os profissionais de Reggio Emilia (pedagogistas, “atelieristas,” educadoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares), as publicações sobre projetos e acerca da prática lá desenvolvida, encontrados em locais como o Centro Internacional Loris Malaguzzi, creches e escolas de infância de Reggio Emilia, Centro de Documentação e Centro de Reciclagem Criativa Remida.

Essa experiência do estágio foi uma profícua oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional deveras relevante para a ampliação de uma base teórica sobre a criança pequena, sua educação, o trabalho com projeto e a formação continuada do professor de Educação Infantil construída ao longo da minha experiência como professora no NDC, com a ajuda competente e sábia da professora doutora Fátima Sampaio Silva e das demais professoras.

Após a explanação do caminho percorrido na formulação do meu interesse em desenvolver esse trabalho investigativo, apresento a estrutura escolhida de apresentação

²⁶ Tese *Formação em Contexto* Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância, de Maria Clara de Farias Guedes Vaz Craveiro, e outra do Brasil, através de teleconferência *Formação em contexto de professoras da Educação Infantil: um estudo de caso*, de Mônica Petralanda de Hollanda.

desta Tese, organizada em nove partes, que incluem esta Introdução mais sete capítulos e as Considerações Finais, totalizando nove capítulos.

No segundo capítulo, são apresentadas e discutidas as opções teóricas que embasaram o trabalho investigativo. Mais precisamente, procuro explicar, teoricamente, a contribuição da experiência com o trabalho com projetos para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

O terceiro segmento descreve e justifica as escolhas teórico-metodológicas que possibilitaram investigar a contribuição do trabalho com projetos para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil. São descritos os caminhos percorridos durante o processo de coleta de dados na investigação e apresentados os instrumentos metodológicos empregados ao longo do trabalho.

No quarto módulo é realizada a caracterização da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa. São apresentadas informações gerais sobre a instituição escolhida, sua estrutura física e o funcionamento. Mais detalhadamente, enfoco o espaço da Educação Infantil, o ambiente, os profissionais atuantes e a proposta pedagógica orientadora da prática lá desenvolvida.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação das professoras que participaram do trabalho investigativo e formativo, detalhando cada uma com as características pessoais, os saberes profissionais e suas experiências educativas desenvolvidas em sala com as crianças, com o foco em seus estilos de interação, no momento anterior à intervenção.

Iniciando a parte referente à intervenção no contexto, o capítulo 6 descreve a experiência de formação do grupo em vivenciar o desenvolvimento de um projeto, cujo tema foi o “trabalho com projetos”. Procurei apreender e compreender as diferentes formas de participação e interação do grupo em situação de experiência direta, enfrentando problemas, procurando descobrir soluções para eles e ordenando as conclusões alcançadas.

O sétimo segmento descreve a continuidade da ação interventiva com as professoras desenvolvendo projetos com as crianças. Nesta ação, procurei apreender a dinâmica interativa das professoras com as crianças no processo de desenvolver projetos, identificando atitudes de empenhamento das professoras, como sensibilidade no acolhimento das necessidades das crianças, estimulação das aprendizagens e promoção de sua autonomia.

O oitavo capítulo apresenta as percepções das professoras sobre toda a

formação vivenciada; tanto com relação ao momento que, em grupo, as professoras experimentaram o desenvolvimento de um projeto sobre projetos, numa elaboração sistemática e coletiva de cada etapa, quanto à ocasião em que vivenciaram, junto com as crianças, os projetos escolhidos.

Nas Considerações Finais - capítulo 9 - são destacadas algumas reflexões elaboradas ao longo do trabalho e apontados temas interessantes para dar continuidade à discussão acerca do trabalho com projetos e de uma Educação Infantil de qualidade.

2 BASES TEÓRICAS

“Estudava nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.”

(MANOEL DE BARROS)

O objetivo deste capítulo é apresentar o suporte teórico que ampara as análises dos dados coletados na pesquisa. Especificamente, trata de justificar, teoricamente, a contribuição das experiências vivenciadas no decorrer do trabalho com projetos para a formação continuada das professoras e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

2.1. Os processos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 transformou a Educação Infantil em primeira etapa da Educação Básica. Essa inclusão no sistema de ensino, com a Lei nº 9.394/96, e as inúmeras contribuições de pesquisadores da área influenciaram muitas modificações nessa etapa de educação ao longo desse período até os dias de hoje, dentre outras: a transformação da Educação Infantil em um direito da criança, com função social, política e pedagógica bem definida²⁷ e diferenciada; uma nova concepção de criança, de desenvolvimento e aprendizagem; alterações na organização do currículo; a busca de ações educativas de qualidade para o trabalho pedagógico com as crianças, em especial, as crianças de creches; a consideração legal do profissional que trabalha com as crianças pequenas como professor, com todos os direitos agregados; e, em especial, a mudança do papel do professor de Educação Infantil, decorrente do alargamento de sua responsabilidade para com a educação das crianças, acarretando a necessidade de maior qualificação por parte desse professor.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 49) especifica esse âmbito alargado de responsabilidade do professor, que envolve interações profissionais da seguinte forma:

²⁷ Estabelecidas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09).

A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes; A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções; A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces; a relação com a comunidade requer interações e interfaces.

No que diz respeito ao imperativo por maior qualificação, Hollanda (2007, p. 48) assinala:

[...] essa complexidade inerente à atuação do professor da Educação Infantil reafirma a necessidade da sua qualificação profissional, a fim de assegurar o direito da criança pequena a um atendimento educacional de qualidade.

Nesse estudo, a autora traça, com detalhes, o caminho percorrido pelos professores de Educação Infantil na vivência de suas práticas formativas; identifica ações oficiais no delineamento de uma política de formação permanente para o professor de Educação Infantil e explicita o esforço de pesquisadores e estudiosos da área, na tentativa de elaborar formas alternativas de formação continuada, que melhor instrumentalizem o professor para exercer sua função de atender às especificidades do trabalho com as crianças.

De forma explícita, o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (11/11/2009) ratifica essa relação entre qualidade da educação das crianças e qualificação dos professores, e aponta os programas de formação continuada como fundamentais para esta qualificação. O texto marca:

Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (P.13).

O que está proposto com relação às características a serem adotadas pelos programas de formação continuada, ou seja, a inclusão da participação ativa do professor no processo formativo e a importância da reflexão sobre a própria prática, têm relação com o que, neste trabalho, está definido como uma formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A distinção entre formação continuada e desenvolvimento profissional é assinalada por Oliveira-Formosinho (1998)²⁸. Para essa estudiosa, ambos, formação continuada e desenvolvimento profissional, são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores. Explicando, ela assevera que, enquanto o desenvolvimento profissional analisa essa educação permanente como aprendizagem e crescimento, a formação contínua examina como um processo de ensino e formação.

Vários autores apresentam diferentes concepções de desenvolvimento profissional. Imbernón (2010, p. 80) define desenvolvimento profissional como “um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade”. Alguns desses fatores apontados por esse autor: a melhoria da formação e a autonomia para decidir, dos salários, da carreira, clima de trabalho, dentre outros. Para Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional faz parte do desenvolvimento do professor e está interligado ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento organizacional. Segundo esse autor (1997, p. 55) “o conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe a valorização dos aspectos contextuais organizativos e orientados para a mudança.” Alerta esse estudioso para a necessidade de se prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional do professor, porque a conotação de evolução e de continuidade do termo desenvolvimento possibilita a superação da “justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.” (IDEM).

Gonçalves (1992) comenta que o desenvolvimento profissional pode ser, por um lado, considerado, sob aspectos gerais, em três perspectivas: a de desenvolvimento pessoal, como crescimento individual; de profissionalização, como obtenção de competências para ensinar e organizar os processos de ensino e aprendizagem e de socialização do professor, como adaptação ao seu meio profissional. Por outro lado, esse autor considera que o desenvolvimento profissional pode ser analisado na perspectiva da construção da relação que o professor estabelece com sua profissão e com seus parceiros, em termos simbólicos, pessoal e interpessoal.

A definição de desenvolvimento profissional, aqui defendida como “um processo vivencial, não puramente individual, mas um processo em contexto,” baseia-se em Oliveira-Formosinho (2002, p. 6); processo que tem fases e envolve crescimento,

²⁸ *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras da Infância: Um estudo de caso.* Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1998.

sentimento, ação e requer empenho ao longo de toda a vida, o desenvolvimento profissional, portanto,

[...] conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 6 e 7).

Segundo Gomes (2009, p. 44), também fundamentada nessa autora, o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre “ao longo da existência, pelo crescimento, pelas vivências de integração e pelo empenho pessoal e sentido da responsabilidade, da teoria e prática, do conhecimento e paixão.”

O desenvolvimento profissional, como um processo em contexto e integrador, reflete o tipo de profissionalidade do professor que se refere à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças e às famílias. Essa ação, que tem a criança como foco, se fundamenta nos conhecimentos, sentimentos e competências desenvolvidos pelo professor (IDEM, 2002). Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho, o conceito de desenvolvimento profissional envolve diferentes referenciais, pois se fundamenta em pressupostos psicológicos, sociológicos e pedagógicos advindos das disciplinas como Educação de Adultos, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras. É também definido como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 16,17).

Outro aspecto a ser destacado sobre o desenvolvimento profissional é que ele influencia e é influenciado pelo contexto organizacional onde ocorre e só pode ser promovido se estiver inserido no desenvolvimento organizacional (NÓVOA, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). As relações afetivo-emocionais e relacionais, a estabilidade na função e o clima organizacional são características do contexto que influenciam o desenvolvimento profissional.

Dessa perspectiva de influência mútua, Oliveira-Formosinho (2002) aponta para a necessidade de se compreender o desenvolvimento profissional como uma mudança ecológica, inspirada em Bronfenbrenner²⁹ (1979, p. 51 e 52). Segundo essa estudiosa,

A perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e o ambiente em que ela está inserida, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações entre os contextos imediatos e os contextos mais vastos em que a educadora interage... Ambiente como um conjunto de 'estruturas concêntricas': o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

Assim posto, resta claro que o desenvolvimento profissional é algo mais abrangente, mais amplo. Não se restringe, portanto, a ações eventuais de formação continuada, pautadas na transmissão de conhecimentos e que pressupõem uma atitude de passividade do professor.

2.2. A formação continuada: uma necessidade do desenvolvimento profissional

Para Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional pode ser estimulado por uma formação continuada realizada na perspectiva de valorização da autonomia do professor, de uma prática reflexiva. Assim como o conceito de desenvolvimento profissional, o de formação continuada também aparece de forma diferenciada em alguns teóricos que estudam o tema formação. Por exemplo, em Imbernón (2010), a formação continuada dos professores é definida como fenômeno complementar que faz parte da profissão docente, pressupõe o protagonismo do professor e deve ser desenvolvida incluindo as situações problemáticas da prática das instituições. Estrela (2002, p. 142) considera a formação contínua como:

[...] um processo situado na sequência da formação inicial, de desenvolvimento progressivo do professor e em conformidade com o aperfeiçoamento de seu desempenho e de sua realização profissionais... é um processo da ordem da complexidade porque atravessado por problemáticas

²⁹ De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), na aplicação desse modelo ecológico ao desenvolvimento profissional na Educação Infantil, as estruturas são explicadas da seguinte forma: são exemplos de **microsistemas**: a sala de atividades onde se desenvolve a prática educativa, a família, as instituições de Educação Infantil; já o **mesossistema** é formado pelas interações mútuas entre os microsistemas significativos para as educadoras e seu desenvolvimento profissional; o contexto administrativo de políticas e as diretrizes educacionais estabelecidas por órgãos superiores de educação são exemplos de exossistemas; o **macrosistema** compreende os outros sistemas (microsistemas, mesossistemas, exossistemas), incluindo valores, costumes, atitudes, crenças e ideologias veiculados pela cultura. (HOLLANDA, 2007).

interrelacionadas de natureza vária que fazem apelos a múltiplos saberes disciplinados.

Uma das problemáticas apontadas pela autora é a de ordem científica que se refere ao capital de conhecimentos construídos pelas pesquisas, sobre professor, a profissão, o processo de ensino, por exemplo, que servem de apoio e referência à ação pedagógica.

Ressaltando a importância da formação continuada, Demo (2002) é categórico quando diz que o diploma do professor “deveria ser provisório... aquela imagem comum de professores que se formam e, com seu diploma chegam à aposentadoria acabou”. Sobre esse imperativo da formação continuada, o autor explica que não se refere às intermináveis listas de “canudos” de formação adquiridos pelos professores em cursos isolados, fragmentados, descontextualizados, mas sim, às formações onde a aprendizagem comparece.” (P.84). Acrescenta ainda que o professor tem o “direito de aprender como trabalho, durante o trabalho, durante os 200 dias de aula, porque estudar, para o professor, é trabalho [...] Estudar e aprender numa ação que envolve pesquisa e elaboração própria” (P. 84).

Para Oliveira-Formosinho (2001, p. 75), a formação contínua é articulada ao contexto de trabalho do profissional, ao seu cotidiano profissional, organizacional e comunitário das escolas. Essa formação abarca, de forma ativa e participativa, todos os envolvidos, transformando-os em “construtores de saber e não meros consumidores passivos de formação”. A formação continuada, como direito dos professores e das crianças, tem implicação direta na vida das crianças, possui uma dimensão ética que deve ser assumida pelos professores.

Ainda para essa estudiosa, a formação continuada é um processo que inclui a preocupação com os aspectos afetivos, possibilitando oportunidades de convívio, partilhas das dificuldades e sucessos vivenciados, como “superação da solidão profissional” (P. 73) e abrange atitudes, valores e comportamentos ligados à ética profissional. Realiza-se por meio de um trabalho de reflexão sobre a prática e pressupõe o reconhecimento dos saberes constituídos por todos os envolvidos, os saberes experienciais, relacionais e os contextos vivenciais.

Uma formação continuada que visa ao desenvolvimento de competência técnica, reflexiva e crítica, centrado na especificidade do professor de Educação Infantil e que aponte para a superação da desarticulação entre teoria e prática, encontra-se, segundo

Pacheco (1995), vinculado à possibilidade de o professor conseguir protagonizar sua formação e sua prática. Essa atitude ativa de sujeito, que tem suas experiências, crenças, conhecimentos e sentimentos considerados, contribui para a sua capacidade de perceber as razões de suas atitudes e das decisões tomadas, repensá-las e mudá-las, se necessário. A formação continuada do professor que está em serviço envolve, portanto, o seu fortalecimento teórico-prático e a possibilidade de reflexão constante sobre sua atuação e sobre os problemas enfrentados (KRAMER, 1998).

Como um processo de oportunidades educativas vividas no cotidiano, a formação continuada tem o objetivo de contribuir para que o professor amplie sua competência técnica e didática mediante a construção de conhecimentos práticos e teóricos e de organização e gestão escolar; de atitudes relacionais e colaborativas; e de capacidade de reflexão e investigação. Para tanto, é fundamental que, no processo formativo, o professor tenha tempo e espaço de reflexão sobre sua prática, individual ou coletiva, e também possa participar de situações de ampliação de seus conhecimentos culturais e pessoais. Essa reflexão pode ocorrer tanto individual quanto coletivamente.

Essa formação continuada precisa considerar a escola como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Para Nóvoa (1995), a escola deve ser vista pelo professor como um lugar onde ele ensina e também aprende. Ainda sobre a escola, Zeichner (1993) ressalta sua importância e a necessidade de o professor considerar as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam sua prática pedagógica.

Na perspectiva de formação em contexto proposta por Oliveira-Formosinho (2001, p. 62), as práticas formativas estão articuladas aos problemas práticos encontrados nos “cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários da escola.” Nesse tipo de formação, o professor assume papel ativo, e, em colaboração com os demais profissionais, reflete criticamente sobre as situações vivenciadas em sala e na instituição e sobre as suas decisões tomadas.

Para alguns autores, a reflexão, um dos conceitos fundamentais nesta Tese, é uma condição importante para a formação continuada necessária para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil. Atualmente, a reflexão tem lugar de destaque e é defendida por diversos autores, como Zeichner (1993), Nóvoa (1995), Alarcão (1996), Estrela (1997), Oliveira e Serrazina (2002), dentre outros. Esses autores propõem que o professor deixe de ser um executor de programas previamente prontos e se torne capaz de criar as próprias ações e de resolver seus problemas.

Outro autor associado à reflexão e com muita influência no campo educacional, em particular na área de desenvolvimento profissional docente, é Donald Schön (ALARCÃO, 2002). De acordo com Pimenta (2002), Schön, ao desenvolver suas concepções de profissional como prático reflexivo, buscou em John Dewey a valorização da experiência e a reflexão na experiência.³⁰ Para Schön (1992), o pensamento prático do professor apresenta três dimensões: a) reflexão na ação – acontece quando o professor é surpreendido com o que o aluno faz ou diz, reflete sobre o que ele fez ou disse, procura reformular o seu modo de ver o problema e expressa questões ao aluno para testar a hipótese que formulou sobre a forma de pensar do aluno, ocorrendo, portanto, durante a prática; b) reflexão sobre a ação – o surgimento de situações novas que superam o conhecimento prático do professor o impele à busca, à análise, a possíveis explicações. É ao refletir sobre a ação que se reformula o pensamento. Ocorre depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário; e c) a reflexão sobre a reflexão na ação – é olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, que significados foram atribuídos ao que aconteceu. É a reflexão que ajuda o profissional a construir sua forma de pensar e a progredir no seu desenvolvimento.

Alarcão (2010) afirma que os professores para pôr em ação os processos reflexivos necessitam de vontade e persistência, além de contextos formativos de liberdade e responsabilidade e da ajuda de formadores capazes de elaborar, de forma coletiva, estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão surge associada ao pensamento educativo com Dewey, que a define como um exame cuidadoso e persistente das supostas formas de conhecimento e princípios, à luz dos fundamentos que as sustenta. Para eles, a capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema.

Zeichner (1993) considera que o agir do professor na sala de aula é informado por suas teorias pessoais e que a reflexão não é um conjunto de técnicas ou procedimentos específicos que possam ser ensinados ao professor; é, sim, uma forma de ser professor. Alarcão (2010, p. 222) garante que “para além de uma atitude, a reflexão

³⁰ O conceito de experiência, de acordo com Dewey, é compreendido como muito mais do que uma simples atividade. “Envolve elementos ativos (tentativas, experimentos, mudanças) e elementos passivos (quando experimentamos, passamos, sofremos as conseqüências da mudança)”. (PIMENTA, 2002, p.19). Pinazza (2007), também com base em Dewey, relaciona experiência com o processo científico e afirma que esta se efetiva por meio da experimentação. Ainda segundo essa estudiosa, “a experiência não pode ser confundida com mera atividade [...] porque seu valor está em ter um elemento intelectual [...] a experiência torna-se reflexiva” (2007, p. 77).

é um processo... cujos resultados são demasiados importantes”. De acordo com Serrazina (1999), a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e de sua prática profissional. Com base em Dewey, a autora exprime que o professor que se envolve em prática reflexiva tem como qualidades: abertura de espírito para entender possíveis opções e admitir a existência de erros; responsabilidade, que permite analisar as consequências de determinada ação, e o empenhamento, que mobiliza as atitudes anteriores. Ainda para essa autora, durante a formação continuada, a capacidade de refletir do professor é afetada pelo contexto (questões como a necessidade de um espaço e um tempo maior para a reflexão); pelo bem-estar emocional (autoconfiança e autoestima) e pelas limitações pessoais (nível de conhecimento e existência de uma equipe colaborativa onde todos possam discutir).

Para Pinazza (2007), a formação de professores envolve um plano de experiências mais elaboradas em que o processo reflexivo do professor sobre a prática educativa desenvolvida é fonte essencial de conhecimento e ligação entre essa prática e as teorias. Com base em Dewey, Pinazza afirma:

As postulações científicas só podem contribuir com a transformação de práticas quando os professores tornam-se autores nesse processo e protagonizam, verdadeiramente, o processo de constituição de saberes pedagógicos (2007, p. 90).

É possível argumentar que a capacidade reflexiva do professor pode ser desenvolvida em uma formação continuada em contexto que utilize o trabalho com projetos como linguagem, como uma experiência inovadora. Isto porque o trabalho com projetos, por suas características e como proposta formativa, possibilita ao professor ser situado em circunstâncias de experiência direta; de enfrentamento de problemas autênticos; de busca em descobrir, por si, a solução dos problemas; e de organização e ordenamento das conclusões alcançadas. É fundamental, portanto, um aprofundamento sobre o trabalho com projetos.

2.3. O Trabalho com Projetos: o estado da arte

2.3.1. Recorrendo à história

O termo projeto, segundo Boutinet (2002), surgiu no séc. XV sob as formas de “Pourjet” e “Project”. O vocábulo tem um sentido de ordenação espacial e está vinculado à etimologia latina do verbo “projicio,” que significa lançar para frente, expulsar. Está ligado, portanto, à ideia de tentativa de inovação. Na França do séc. XV, tais palavras designavam elementos arquitetônicos lançados para frente (balcões e sacadas). Assim diz Boutinet:

O projeto arquitetural surgido na Renascença se apresenta historicamente como a primeira forma de projeto dada enquanto tal. Ele reorganiza à sua maneira as formas anteriores de criação técnica em sua preocupação, no âmbito da construção, em separar o trabalho da oficina – consagrado à concepção – e o trabalho de canteiro – ligado à execução... É o chamado projeto técnico. (P. 283).

Elaborando um esquema sobre as transformações ocorridas com o projeto ao longo do tempo, Boutinet aponta: a transformação do projeto técnico em projeto de sociedade, que ocorreu com o movimento da Filosofia do Iluminismo; a transformação do projeto de sociedade em projeto existencial, no contexto filosófico dos séculos XIX e XX, e a última transformação com o projeto individualizado, mais recentemente, que, diferente das demais, prevê que ninguém pode “passar sem projeto em nossa cultura pós-industrial; cabe a cada um, indivíduo ou grupo, planejar e justificar suas próprias intenções.” (2002, p. 284). Esse autor ainda ressalta a dupla oposição entre o projeto técnico e o projeto existencial e entre o projeto de sociedade e o projeto individualizado. Para ele, essa oposição organiza as dimensões estruturantes do conceito de projeto, a dimensão da ação e a dimensão do ator, que, se mobilizadas separadamente, com privilégio de uma dimensão sobre a outra, “mutila” o projeto, pois maltrata o espaço criativo.

Na Educação, o emprego de trabalho com projetos tem como precursores Pestalozzi e Fröebel, com a necessidade de uma educação voltada para os interesses da criança (séc. XVIII); Ferrière, Krupskaja e depois Makarenko, com a realização de experiências com projetos integrados (séc. XX), e Montessori e Decroly, por meio dos

temas lúdicos e do ensino ativo. Foram Dewey³¹ e Kilpatrick, contudo, que, com a preocupação em tornar a escola um espaço vivo e aberto ao real, onde o “aluno” se tornava ator de sua formação por intermédio de aprendizagens concretas e significativas, desenvolveram a ideia de trabalhar por via de projetos na escola (na década de 1920). Sobre o termo projeto, Kilpatrick diz: “não inventei a palavra nem a lancei na sua carreira educativa. Com efeito, não sei há quanto tempo já está em uso.” (2006, p.13). Para ele, o termo “projecto” não pode ser utilizado numa “acepção mecânica e parcial”, deve sim, ser aplicado ao “acto intencional”, referindo-se a uma intenção dominante que faz da educação a própria vida. Ainda segundo Kilpatrick, o projeto tem as seguintes características: ênfase no fator da ação; sua realização se dá num cenário social; pressupõe empenho máximo e tem a intenção real como essência. Na década de 1930, aparece Freinet com a valorização do trabalho e da atividade em grupo para estimular a cooperação.

No Brasil, o trabalho com projetos ficou conhecido desde o movimento da Escola Nova. As propostas pedagógicas do “Método de Projeto”, criado por Dewey e Kilpatrick foram disseminadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Trabalham com a ideia de projetos autores espanhóis como Fernando Hernandèz, Jurjo Santomé, que propõem o currículo integrado e os projetos de trabalho, e Antoni Zabala, que defende o enfoque globalizador, propondo a interdisciplinaridade (ambos na década de 1990). Outros autores também contribuem para a discussão do tema, como Jolibert (França), Adélia Lerner e Ana Maria Kaufman (Argentina), que sugeriram propostas educativas globalizadoras, e Miguel Arroyo, que propõe temas emergentes e um currículo plural. Na Itália, as experiências de Reggio Emilia e de São Miniato têm o trabalho com projetos como cerne da ação pedagógica e são ricas fontes de pesquisa sobre o desenvolvimento de projetos interessantes. Em Portugal, destaca-se a professora Julia Oliveira-Formosinho, propondo o trabalho com projetos como um exemplo da Pedagogia da participação, que, dentre outras características, pressupõe outra visão do processo de ensino e de aprendizagem. Uma Pedagogia que

[...] concretiza-se na criação de espaços e tempos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 7).

³¹ Educador e filósofo estadunidense (1859-1952), que formulou um novo ideal pedagógico propondo que o ensino não deveria se dar pela instrução, mas pela ação.

Em reconhecimento à importância de John Dewey para o trabalho com projetos como experiência educativa que fomenta o pensamento reflexivo, sendo ele considerado seu primeiro inspirador, faz-se necessária uma explanação de algumas de suas ideias que embasam ou tiveram ressonância nessa nova perspectiva de entender os processos de ensino e aprendizagem, sejam da criança ou do professor.

Para Dewey, a educação é “um processo direto da vida, inelutável como a própria vida... é o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido... educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência.” (1998, p.7; 1976 p.17). Dewey assevera que não deve haver separação entre a vida e a educação. Para ele, a vida refere-se ao plano da existência social, indo, portanto, além do plano biológico.

Outro conceito relevante desenvolvido por Dewey para a compreensão do trabalho com projetos é o conceito de experiência. Para ele, experiência é uma forma de interação, é a ação dos corpos sobre os outros, numa modificação recíproca. Dewey assinala:

uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação. (1976, p. 36).

Dewey identificou em seus estudos o que ele chamou de experiência educativa, que é a experiência reflexiva e inteligente, em que participa o pensamento, que possibilita a percepção de relações e continuidades antes não percebidas, o alargamento dos conhecimentos e o enriquecimento do espírito, dando maior significado à vida.

Ainda sobre a experiência, Dewey aponta os dois princípios a ela relacionados: os princípios da continuidade e da interação. Continuidade significa que as experiências influenciam e modificam as experiências subsequentes. Esse princípio envolve a formação de atitudes emocionais, intelectuais e a sensibilidade perante as situações. O outro princípio, o da interação, considera, de forma igualitária, os fatores da experiência, que são as condições objetivas e as condições internas. Toda experiência humana é social e envolve contato e comunicação. Sobre esses princípios, Dewey garante que não se pode separar um do outro, porque a experiência deixa de ser educativa e, dessa forma, de ser importante para o desenvolvimento do sujeito.

Esse conceito de experiência encontra-se nos fundamentos do trabalho com projetos, pois trabalhar com projetos pressupõe uma situação de interatividade dos envolvidos, um processo sistemático de negociação e de transação nos momentos de escolhas e definições das ações. Outro ponto em comum é a importância de se considerar as experiências vividas e os conhecimentos elaborados por todos, reconhecendo que eles têm repercussão nas futuras ações.

O trabalho com projetos, considerado uma experiência educativa autêntica, uma ação com reflexão, traz como consequência o pensar reflexivo. Para Dewey, a construção do pensamento reflexivo ocorre em fases: a primeira delas é a tomada de consciência do problema. Para isso, o educando precisa se interessar, de fato, pela situação problemática, que deve ser apresentada como algo novo, uma incerteza, uma originalidade. Essa situação problemática, no entanto, precisa ter “pontos familiares” com situações anteriores para ser considerada possível de solucionar. Em seguida, vem a fase da obtenção de informações e dados que ajudem na resolução da situação problemática. Essa busca sucede pela observação, exploração ativa, investigação e elaboração de perguntas sobre o assunto. Na terceira fase, com arrimo nos dados coletados, ocorre o levantamento de sugestões, de hipóteses sobre o problema. Como última fase, essas hipóteses ou sugestões levantadas sobre a situação problemática podem ser validadas, comprovadas ou refutadas.

Outras concepções de John Dewey, que merecem ser abordadas pela relação que têm com o trabalho com projetos referem-se ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem e aos conceitos de interesse e esforço. Segundo esse autor, o verdadeiro desenvolvimento é o desenvolvimento da experiência, pela experiência, e depende da organização de um meio educativo que considere os interesses dos envolvidos e promova sua implicação (DEWEY, 1998). Nesse meio, o professor, que precisa conhecer de que forma o educando aprende e se desenvolve, tem papel essencial na sua aprendizagem, orientando e estimulando novas experiências educativas. Vida e aprendizagem são “fatos supremos” do processo educativo, isto é, vive-se aprendendo e o que se aprende se fixa no organismo e possibilita viver melhor.

Esforço e interesse, para Dewey, são conceitos integrantes e que acompanham a atividade. O esforço surgirá do empenho em se desenvolver e não acabará em trabalho forçado ou fadiga nervosa, porque o interesse ativa e propulsiona a realização da atividade. Sobre o verdadeiro interesse, Dewey assinalou:

São condições que tornam a ação tão absorvente que todos os poderes e forças do indivíduo são postos em jogo [...] Os interesses marcam uma identificação de desejo, de esforço e de pensamento do indivíduo com os objetos com os quais se conclui e se processa a atividade [...] O interesse surge quando se promovem as condições que o produzem. (1998, p. 85, 86).

Essa ideia de John Dewey sobre a importância do esforço e o do interesse é essencial para o trabalho com projetos, na medida em que o surgimento, desenvolvimento e continuidade de um projeto dependem do interesse e do envolvimento de todos os implicados, em especial, as crianças.

Dewey apontou alguns princípios para a elaboração de projetos na escola, quais sejam: “princípio da intenção; da situação-problema; da ação; da real experiência anterior; da investigação científica; da integração; da prova final e da eficácia social.” (BARBOSA e HORN, 2008, p.18). Tais princípios ratificam ações imprescindíveis, como intencionalidade, valorização dos conhecimentos e protagonismo dos envolvidos.

É interessante apresentar, com a ajuda de Hernandèz (1998), a relação entre a perspectiva de projeto no passado e a perspectiva atual, para que se evite a confusão de que se referem às mesmas concepções e de que são mediados de igual maneira nas práticas nas instituições. Avisa o autor: há de se levar em consideração os diferentes contextos, as diferentes concepções e o avanço do conhecimento psicopedagógico existentes de uma época para outra, a fim de que o trabalho com projetos não seja desqualificado nem desenvolvido de forma deturpada.

Segundo esse autor, alguns princípios educativos são considerados até hoje no trabalho com projetos, que são: a importância de partir de uma situação-problema; a preocupação com o interesse da criança pelo tema e pelo trabalho e a relevância em abordar questões significativas para a vida da criança, dentro e fora da instituição. Tais princípios são fundamentais para que a atividade se torne significativa para a criança.

Sobre as atuais interpretações de trabalhos com projetos diferentes da perspectiva passada, Hernandèz elenca: a importância dada aos conhecimentos prévios das crianças; a definição do papel do grupo como mediador da construção de mais conhecimentos; a relação entre currículo básico da escola e os problemas reais fora da escola, o espaço para a transdisciplinaridade; e, por fim, a importância do diálogo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Ele considera que o trabalho com projetos não pode ser, portanto, apresentado como novidade, tampouco, ser desenvolvido da mesma forma que preconizado no “Método de Projetos” desenvolvido por Dewey e Kilpatrick, porque são diferentes os

contextos, as concepções e os avanços do conhecimento. Para Barbosa e Horn (2008), além de se considerar o ambiente, os conhecimentos das crianças e os temas significativos para as crianças para o desenvolvimento de projetos, é necessário incluir o contexto sócio-histórico.

Interpretações precipitadas de alguns autores que abordam o tema projetos ensejam polêmicas na sua conceitualização e no seu desenvolvimento na área da educação.

2.3.2. Polêmicas em torno do trabalho com projetos

No campo educacional, a utilização do trabalho com projetos está cercada de controvérsias, advindas, especialmente, das várias concepções atribuídas a ele (PACHECO, 2002; BOUTINET, 2002 e HERNANDÈZ, 1998), dentre outros. Pacheco (2002) aborda algumas questões polêmicas referentes ao trabalho com projetos, dentre as quais a atitude de dúvida existente em muitos professores e até mesmo em alguns pais, sobre o trabalho com projeto ser considerado mais uma “modernice, mais uma situação que vai fazer os alunos de cobaias, mais uma brincadeira que os irá distrair e desviar de aprenderem o que verdadeiramente interessa.” (P. 12). Comenta esse autor sobre a angústia de alguns professores, ao se verem “obrigados” pela instituição a utilizar o trabalho com projetos, sem ainda uma compreensão do que isso significa para sua ação em sala, e sobre o fato de o projeto não poder ser considerado uma poção mágica que resolverá todos os problemas da escola. Pacheco exprime que o trabalho com projetos pode contribuir para melhorar as condições de aprendizagem, se não for desenvolvido como uma receita, mas sim uma ação organizada que prevê o envolvimento de todos. É necessário que se realize uma séria reflexão acerca do uso de trabalho com projetos, com a participação de todos diretamente envolvidos.

Boutinet (2002), que utiliza a expressão “Projeto Pedagógico,” assevera que há três tipos de confusão relacionados ao projeto: uma ligada à variedade de expressões para definir o “recurso ao projeto”, denominações como projeto educacional, projeto didático, projeto político-pedagógico, projeto de aprendizagem, projeto de ensino, e outras, que envolvem, inclusive, distorções semânticas. A segunda confusão apontada pelo autor concerne à existência de um equívoco sobre a ação pedagógica. Explicando, ele diz que, como a proposição de se trabalhar com projetos foi sugerida pela sua perspectiva de abrir espaço para a criatividade do professor e do educando e pela

possibilidade se libertar das grades propostas pelos programas escolares, seu planejamento e desenvolvimento não podem ser realizados sem a participação do professor. Por último, Boutinet aponta a confusão referente às motivações contraditórias para a utilização do trabalho com projetos. Para ele, há um consenso de que trabalhar com projetos é uma ação positiva, por isso, todos assentam na sua utilização, suas justificativas: o burocrata da educação justifica dizendo que o projeto é um toque de criatividade que vai tornar o sistema mais eficaz; o libertário reconhece no projeto uma possibilidade de experimentação, e os que defendem uma educação privatizada aprovam o “recoo do Estado e de sua imposição”.

Hernandèz (1998) aponta às várias concepções dadas ao trabalho com projetos. Para ele, o trabalho com projetos é concebido, na maioria das vezes, como uma metodologia didática; noutras, como um caminho para extrapolar as amarras das grades curriculares; como um questionamento que possibilita redefinir os sentidos das disciplinas curriculares, numa perspectiva transdisciplinar do currículo e, por fim, como proposta “reconceitualizadora”, que considera o trabalho com projetos como

[...] uma estratégia para recriar a Escola, enquanto mediadora na construção de identidades das crianças e adolescentes [...] restabelecer o que “hoje” é pertinente para o ensino [...] para que o indivíduo possa compreender o mundo no qual vive [...] saiba como acessar, analisar e interpretar as informações. (P. 31).

O autor, quando aponta a concepção metodológica dos projetos, se refere a “um saber fazer” definido nos seguintes passos já predeterminados: sugestão do tema; levantamento e registro dos conhecimentos já elaborados pelo educando; questionamento aos educandos sobre o que querem saber; oferta de fontes diferentes de informações; elaboração de registros sobre o que foi aprendido e apresentação de um produto, ao final. Para esse autor, apesar de esse “saber fazer” apontar para uma perspectiva um pouco diferenciada, até mesmo inovadora, de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, pouco modifica o pensamento do professor sobre as possibilidades de aprendizagem de seus educandos. Isto acontece porque, no desenvolvimento dessa metodologia, ainda persistem em sala modelos de ações que têm o professor como centro do saber e o educando como dependente de suas ações.

A sede de não se sentir excluído do que hoje se define como um “modismo” e a possibilidade de superar práticas habituais, que não estão contribuindo para a aprendizagem da criança justificam a busca compulsiva do professor pelas “receitas”

encontradas na avalanche de livros e manuais que dão sugestões de trabalhos com projetos à sua disposição na mídia impressa. O que se vê, em decorrência disso, são práticas sendo desenvolvidas e definidas como dentro da perspectiva de trabalho com projetos, mas que trazem distorções teórico-metodológicas que não contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do professor.

Outro aspecto polêmico relacionado ao projeto diz respeito a uma das etapas definidas de seu desenvolvimento. Refiro-me, mais especificamente, ao momento denominado de síntese ou culminância, que, para alguns autores, corresponde ao instante de finalização do projeto. Muitas vezes, o que se observa na prática desenvolvida é que há uma supervalorização desse momento, ou seja, o envolvimento e empenho, em especial, dos professores, estão direcionados à última etapa, a de comunicação e socialização do material produzido. Parece que não há uma compreensão clara dos professores de que o mais importante é o processo de construção interativa e coletiva em que as “crianças desenvolvem seu interesse, através de formulação de hipóteses e da experimentação de suas teorias, num modelo de pesquisa conjunta com os professores.” (KINNEY, 2009, p. 39).

Para Hernández (1998), a síntese final é importante como “agrupamento do estudado” e como ordenamento do percurso trilhado. A “culminância” precisa ir além da intenção de unir todo o produto elaborado para a “ostentação” para a família das crianças ou para os outros professores.

No exercício de compreender essa supervalorização dada pelos professores ao momento da culminância, é possível conjecturar a ideia de que isso ocorre porque é precisamente nesse momento final que os professores, audazes na tentativa de desenvolver um fazer pedagógico diferenciado, podem demonstrar concretamente, para todos, que conhecimentos foram edificados.

2.3.3. Afinal de contas, o que é o trabalho com projetos?

Na bibliografia pesquisada, existem muitos autores que utilizam diferentes denominações para o trabalho com projetos, com variadas significações. Antes de adentrar o desenvolvimento do conceito de trabalho com projetos, é importante apresentar essa variedade.

Jean-Pierre Boutinet, por exemplo, diferencia quatro níveis de projetos com suas especificidades diferenciadas, porém, com uma característica comum, que é a

valorização do esforço de implicar o educando na aprendizagem, de trazer o mundo para dentro da escola, ou de sair dela para aprender. Os quatro níveis são: projeto educacional, projeto pedagógico, projeto da escola e projeto de formação (2002).

O projeto educacional, segundo esse autor, é mais vago e privilegia finalidades, restringindo-se mais ao discurso do que à ação; orienta-se no sentido de permitir a inserção social, cultural e profissional do educando; ultrapassa amplamente o âmbito escolar para definir uma intenção educativa, inspirada por valores a serem defendidos ou promovidos; envolve outros parceiros, como família, escola, meio profissional, político; estabelece que os educandos, primeiros envolvidos, têm o papel secundário na sua elaboração; e corre o risco de ficar em formulações muito gerais e imprecisas. O projeto pedagógico diferencia-se pelo número de envolvidos: o professor e o educando; traduz em ações as intenções do projeto educacional; não implica diretamente a participação da família como autora; e possui quatro premissas: a negociação pedagógica; a articulação e interferência entre os projetos individuais e o projeto pedagógico; a determinação de objetivos pertinentes e realizáveis e o horizonte do projeto e sua avaliação. O projeto de escola dá coerência às políticas pedagógicas localmente implantadas; suscita o dinamismo de equipes pedagógicas; diz respeito à revitalização da escola; tem no Conselho Escolar seu motor central; e integra de modo pragmático a política educacional e pedagógica que a escola escolhe. Por último, o projeto de formação, que possui três distinções: projeto individual de formação, cuja intenção é o aperfeiçoamento; projeto organizacional de formação, ligado à estratégia da empresa para a expansão; e o projeto de uma ação de formação, o projeto-método preocupado em desenvolver inovações.

Outros autores utilizam denominações diferentes e significações para fazer referência ao trabalho com projetos. Guiomar Namó de Mello utiliza duas denominações com significados diferentes: projeto relacionado à “proposta pedagógica,” que significa um projeto a ser desenvolvido de forma contínua referente aos objetivos da escola e ao modo como são concretizados, e projeto, como alternativa de ensino-aprendizagem, atividade privilegiada para se trabalhar a interdisciplinaridade e a contextualização.

Josette Jolibert aponta três tipos de projetos: “projetos referentes à vida cotidiana,” que envolvem as decisões tomadas em relação à escola; os “projetos-empresendimentos,” que são projetos de atividades mais complexas, como organização

do pátio ou da biblioteca, uma excursão, por exemplo; e, finalmente, o “projeto de aprendizagem,” relativo aos conteúdos oficiais.

Fernando Hernández emprega a expressão “projetos de trabalho”, que enfatiza não ser uma metodologia ou uma técnica de ensino, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função, uma concepção de ensino, uma posição pedagógica.

Eduardo O. C. Chaves aplica a denominação “trabalho com projetos” e identifica três tipos: “projeto político-pedagógico,” que possui uma orientação legal e orienta o trabalho na escola; os “projetos de ensino”, uma forma de o professor encarar as disciplinas (planejamento, execução e ministração pelos alunos) e a avaliação; e os “projetos de aprendizagem”, definidos pela ação do aluno na elaboração de um projeto.

Nilbo Nogueira denomina “projeto temático,” que diz ser uma ferramenta propiciadora de uma melhor forma de trabalhar velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante.

José Augusto Pacheco utiliza a denominação “trabalho por projetos”, que define como um trabalho coletivo, elaborado com base nas contribuições e envolvimento de todos.

Lúcia Helena Alvarez Leite cunha a expressão “pedagogia de projetos” e a define como a ressignificação do espaço escolar em espaço vivo de interações.

Julia Oliveira-Formosinho refere-se a “aprendizagem da abordagem de projeto”, desenvolvida com base num referencial teórico construtivista, que apoia e orienta as escolhas do professor.

Por último, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn denominam “projetos pedagógicos” que são definidos como um dentre muitos modos de organizar a prática pedagógica.

Neste trabalho de pesquisa, a denominação escolhida foi “trabalho com projetos” e sua definição espelha-se nas significações dadas por Fernando Hernández (1998), Pacheco (2002), por Julia Oliveira-Formosinho (2002) e Barbosa e Horn (2008).

Hernández (1998) conceitua o trabalho com projetos como uma concepção de ensino, uma forma de refletir a escola, repensar a prática pedagógica pela procura de soluções de problemas reais mediante a investigação, na busca de dar respostas às mudanças sociais e às mudanças experimentadas pelas crianças. O trabalho com projetos “reflete uma perspectiva globalizadora que trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender.” (P. 66). Para ele, o trabalho com projetos não pode ser desenvolvido de

forma generalizada e improvisada, para não se cair no que ele chamou de “inércia didática,” que transforma em rotineiro o que é para ser um processo criativo e de formação do professor.

O trabalho com projetos propicia condições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois a envolve como uma totalidade, tanto no desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral e ética como na construção de conhecimentos. Pressupõe o “protagonismo” da criança, seu poder de escolha e negociação. Admite a flexibilidade de ação do professor e da criança; permite o acolhimento da diversidade e a compreensão, pela criança, de sua realidade pessoal e cultural.

Para Oliveira-Formosinho (2002), o trabalho com projetos favorece aprendizagens de saberes, já que a criança aprende nova informação sobre objetos e pessoas, alargando seus horizontes; de competências, porque ela aprende a cooperar, a trabalhar em grupos, a descobrir as potencialidades do seu valor pessoal; a utilizar instrumentos científicos de observação e coleta; de disposições, porque desenvolve a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e questionar; aprende a gostar de aprender e de sentimentos, pois aprende a aceitar-se de forma positiva e, aos outros, a lidar com sucesso e insucesso, com suporte em erros e dúvidas. Ainda para essa autora, o trabalho com projetos projeta a criança para além do seu desenvolvimento.

O trabalho com projetos, consoante Pacheco (2002), é a descoberta de sentido para os conhecimentos e se diferencia de uma atividade qualquer. Assinala esse autor que a diferenciação ocorre

[...] pela intencionalidade, sentido que possui, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização e pelos efeitos que produz [...] são vários os verbos que estão relacionados com o trabalho com projetos: perguntar, investigar, duvidar, fazer, realizar, avaliar, decidir, produzir e construir (P. 24, 35).

Respalhada pela minha experiência com o desenvolvimento de trabalhos com projetos, arriscaria incluir nessa lista os verbos motivar, assumir, negociar, cooperar e partilhar, como representação de ações importantes que devem ser realizadas de forma conjunta e interativa por todos os envolvidos, professor e crianças, na realização de projetos. Na compreensão de Pacheco (IDEM), o trabalho com projetos é uma atividade que demanda tempo, porque envolve ações de negociação, elaboração do plano,

elaboração de instrumentos de coleta de dados, escolha dos recursos, coleta e análise dos dados, reflexão sobre os percursos do projeto, acerca dos efeitos por eles gerados e organização e divulgação dos conhecimentos constituídos. Pressupõe a implicação de todos, a não-rejeição das diferentes subjetividades e a produção de conhecimentos que serão integrados à experiência de cada um.

Por meio do trabalho com projetos, conquistam-se níveis mais elevados de motivação, participação e coprodução vivenciados entre as crianças, seus pares e professores (LEITE, 1996). Além disso, também pelo trabalho com projetos, organizam-se as atividades pedagógicas de forma significativa para crianças e professores, porque ambos se tornam sujeitos de sua prática quando são capazes, de em conjunto, pensar, executar e avaliar todas as etapas do ensino e aprendizagem.

Barbosa e Horn (2008) trazem uma contribuição muito atual para o trabalho com projetos. Reafirmam que as aprendizagens ocorrem com origem em problema real, significativo, identificado nas interações nos grupos. O trabalho com projetos, como concepção de ensino e aprendizagem, pressupõe um professor que escuta e considera os interesses das crianças, organiza as estratégias e materiais e que pesquisa com elas.

De forma inovadora, essas autoras também sugerem que os projetos são uma importante forma de organização da prática pedagógica a ser desenvolvida com as crianças de creche, precisando, para isso, que o professor observe atentamente as ações das crianças e os significados dados por elas. Sobre isso elas assinalam:

Nessa faixa etária, é fundamental considerar as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorriso, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal, o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. (P.80).

Ainda segundo as autoras, “o trabalho com projetos estimula a aprendizagem do diálogo, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, da construção coletiva da cooperação e da democracia” (IDEM, p. 87).

É importante que, no desenvolvimento do trabalho com projetos, se garanta, em especial, o envolvimento e o protagonismo da criança durante todo o processo; a escolha de assuntos contextualizados; o tratamento interdisciplinar; o trabalho em equipe, onde todos têm lugar e papel e onde se aprende a conviver de forma solidária e a ênfase na avaliação como instrumento de reconstrução e tomada de consciência do aprendido. No desenvolvimento de trabalhos com projetos, a criança sugere e discute os

aspectos a serem abordados no projeto; busca informações, assume como próprio o tema do projeto e aprende a tratar e situar-se perante as informações; participa da elaboração e decisão de ação; aprende a negociar sua participação; é corresponsável pelo trabalho, aprende a ouvir sim e não e a decidir com fim determinado; e é incluído na análise e na decisão de questões que lhe dizem respeito.

Cabe ao professor, neste processo, orientar as crianças ao exercício da observação, percepção, análise e criatividade; realizar uma previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e das atividades; estudar e atualizar as informações em torno do tema; criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo; planejar e avaliar a ação da criança; reunir-se com a equipe da escola para analisar, discutir e avaliar o desenvolvimento do projeto; e propiciar momentos de debate em grande e pequeno grupo, ajudando a manter o diálogo e estimulando a participação de todos.

2.3.4. O desenvolvimento de trabalhos com projetos

No desenvolvimento de trabalhos com projetos, é importante assinalar o alerta de Pacheco (2002) de que não existem receitas a serem seguidas à risca. Isto porque o desenvolvimento de um projeto depende do problema apontado e sua realização, das pessoas envolvidas, havendo, por isso, necessidade de reinventar constantemente. Para esse autor, pode-se falar de sugestões de roteiros com alguns procedimentos a serem adotados.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 47) “o tempo do projeto é o tempo da vida. O tempo será definido na ação.” Dessa forma, os projetos não devem ser trabalhados de maneira fragmentada, com tempos predeterminados.

Dentre as muitas sugestões de diferentes autores, o roteiro sugerido por essas estudiosas se inicia com a escolha e a definição do problema, sempre considerando os interesses das crianças. O momento seguinte é o da organização de situações para o planejamento coletivo das ações, com a divisão de responsabilidades e a verificação de recursos humanos e materiais. Outra etapa é a coleta dos dados por meio de observações, experimentações, entrevistas, produções das crianças nas diferentes linguagens, visitas a lugares como laboratórios, bibliotecas, fotos, entre outras ações.

Todas as experiências vivenciadas e os dados coletados precisam ser registrados e sistematicamente documentados, para formar o que as autoras denominaram de “memória pedagógica” do trabalho. Após a organização de todo o material, as crianças

e o professor se responsabilizam pela apresentação dos produtos do projeto. A avaliação do trabalho é a última fase que é feita “a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas” (BARBOSA e HORN, p. 65).

Outra sugestão de roteiro é apresentada por Nogueira (2001) por meio de questionamentos feitos pelo professor:

- a primeira questão “O quê?” diz respeito ao que se pretende pesquisar;
- “Por quê?” especifica os objetivos do trabalho sobre o tema escolhido;
- “Como?” refere-se à forma como será operacionalizado o projeto e a divisão de tarefas;
- “Quando?” reporta-se ao tempo em que as atividades serão realizadas;
- “Quem?” aponta a responsabilidade de cada um; e
- “Recursos?” que se refere aos recursos materiais e humanos necessários.

Hernandèz (1998) sugere um roteiro com as seguintes etapas:

- determinação conjunta da temática a ser estudada e os princípios norteadores;
- definição das etapas, planejamento e organização das ações – divisão dos grupos, definição dos assuntos a serem pesquisados, procedimentos e delimitação do tempo de duração;
- socialização periódica dos resultados obtidos nas investigações (identificação de conhecimentos construídos);
- estabelecimento, com o grupo, dos critérios de avaliação;
- avaliação de cada etapa do trabalho, realizando os ajustes necessários;
- fechamento do projeto, propondo uma produção final que propicie visibilidade a todo processo vivenciado e que possa servir de foco para outro projeto.

Mais uma sugestão de roteiro para o desenvolvimento de um projeto é dada por Leite (1996), que prevê três momentos:

- a problematização com a escolha de uma situação-problema trazida pelas crianças ou proposta pelo professor. Denominado de problematização, esse é o momento em que as crianças expressam opiniões e conhecimentos sobre o tema e têm a oportunidade de negociar aquilo que, de fato, têm interesse em conhecer. Esse momento também prevê a organização do projeto.
- O momento de desenvolvimento envolve o planejamento das atividades na busca de atingir os objetivos propostos, com a definição de estratégias, de procedimentos, de

delimitação do tempo de duração e de escolha das fontes e dos diferentes tipos de informação. Também inclui a realização do projeto.

- Após a sistematização dos conhecimentos consolidados, no momento da síntese, realiza-se uma avaliação do processo (o que se aprendeu, como foi o percurso e o que não se conseguiu alcançar). Também é o momento em que há a divulgação e socialização dos trabalhos.

É necessário ressaltar que, independentemente do roteiro escolhido, o que é preciso garantir no desenvolvimento de projetos é a “promoção de experiências inteligentes com fatos, instrumentos e objetos do ambiente, em uma organização progressiva de informações e conceitos, por meio da experimentação.” (PINAZZA In OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 85); garantir, portanto, a participação ativa das crianças e o envolvimento de todos em torno de um trabalho intelectual de resolução de problemas significativos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, é fundamental que o professor registre e documente as experiências realizadas e os dados coletados para a solução das questões propostas. Vários instrumentos podem ser utilizados para a documentação de todo processo, como os portfólios (pastas com as atividades das crianças), o diário de campo (caderno de registro do professor), fotografias, entrevistas, debates etc. É importante que o material produzido nos projetos seja arquivado e preservado para servir como avaliação sistemática do projeto, como acompanhamento dos avanços das crianças e como fonte de pesquisa.

Todo esse aparato teórico desenvolvido explicita a relação entre o trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil; justifica a contribuição das experiências vivenciadas no decorrer do trabalho com projetos para a formação continuada desse professor e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.”
(MANOEL DE BARROS)

Este capítulo objetiva caracterizar a abordagem teórico-metodológica que possibilitou investigar a contribuição do trabalho com projetos para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil. Serão apontados os caminhos percorridos durante o trabalho de coleta de dados na investigação sobre a relação entre o trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil. Em seguida, serão apresentados os instrumentos empregados ao longo do trabalho.

3.1 A abordagem metodológica da pesquisa

Esta investigação fundamenta-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa. A opção justifica-se pelo fato de a preocupação principal desta investigação consistir na compreensão dos processos complexos desenvolvidos nos diferentes momentos vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa, com base nos estudos teóricos adotados. Consoante Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa, que se preocupa mais com os processos do que com os produtos, permite ilustrar as experiências dos sujeitos e descrever um fenômeno com profundidade, desde a tentativa de apreender os significados, as perspectivas e os pontos de vista desses sujeitos participantes.

Portanto, define-se esta como uma pesquisa que considera as crenças, atitudes, valores e significações das professoras de Educação Infantil envolvidas, na busca de compreender e interpretar a contribuição do trabalho com projetos para o seu desenvolvimento profissional com apoio em suas referências e no sentido por elas conferido a essa relação.

Algumas outras características da pesquisa qualitativa também justificam a sua escolha, como o caráter flexível do desenho da investigação, embora esta seja cuidadosamente planejada; a possibilidade de constituição do conhecimento sobre o objeto de estudo e a atitude interpretativa assumida pelo pesquisador durante todo o processo, em que “conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos.” (GAMBOA, 1997, p. 95). Para dar conta e atender às características da pesquisa qualitativa, em especial, da necessidade de um contato mais aprofundado com o objeto de estudo e a consequente coleta acurada dos dados, são utilizadas técnicas como a observação participante e a entrevista. Tais técnicas possibilitam o entendimento da situação e das percepções dos sujeitos envolvidos em todas as fases da pesquisa. No caso específico desta investigação, além das observações participantes e entrevistas, foram também utilizados questionários. Todos os dados coletados, predominantemente descritivos, foram registrados em diário de campo, portfólio dos projetos desenvolvidos e evidências, como fotografias e filmagem de todos os momentos da ação. Para Bogdan e Biklen (1994), “a descrição funciona bem como método de coleta de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” (P.49).

Dentre os diferentes tipos de investigação associados à pesquisa qualitativa, para o desenvolvimento deste experimento, optei pela pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa social “é concebido e realizado em estreita associação com a ação, em torno da qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Ainda segundo esse autor, existe uma condição necessária no desenvolvimento de uma pesquisa-ação - a “elucidação dos objetivos e, em particular, da relação [que para ele deve ser equilibrada] existente entre os objetivos de pesquisa, que fazem parte da expectativa científica que é própria às ciências sociais e os objetivos de ação – referentes à prática” (P. 17). Na pesquisa-ação, o pesquisador é obrigado a implicar-se, implica os outros e está implicado pelo contexto social a que pertence e pelos interesses dos outros. (BARBIER, 2007). Para Dionne (2007), a pesquisa-ação “implicada em tantas dimensões reflexivas e ativas, pessoais e coletivas, singulares e objetivas, não se restringe a uma simples metodologia de pesquisa.” (P. 21). Ainda de acordo com esse autor, a pesquisa-ação tem o objetivo de solucionar um problema imediato e de

enriquecer o saber e prevê a associação conjunta dos pesquisadores e dos atores. “Esse vínculo entre ator e pesquisador está no centro do processo.” (P. 44).

Em meio aos diferentes tipos de pesquisa-ação,³² o tipo adotado é aquele em que o pesquisador é responsável pelo planejamento e a direção do estudo, enquanto que a participação do professor observado ocorre de forma colaborativa, por meio do diálogo e da definição clara de papéis (ANDRÉ, 1995).

Ainda segundo essa autora, sua experiência nesse tipo de pesquisa aponta para a dificuldade de se harmonizar os papéis de ator e pesquisador, de se buscar um equilíbrio entre a ação e a investigação. Para ela, há que se priorizar a busca do rigor inerente a qualquer tipo de pesquisa, não se deixando “sucumbir ao fascínio da ação”. Dessa forma, aspectos como clareza quanto ao objeto de pesquisa, fundamentação teórica e preocupação com a sistematização e controle das informações durante o desenvolvimento da pesquisa devem ser especialmente considerados.

Para Barbier (2007), a escolha por uma pesquisa-ação envolve uma atitude de arrojo e audácia. Explicitando, ele argumenta que a pesquisa-ação “não convém aos ‘mornos’ nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos.” (P. 33), pois envolve uma complexidade e uma exorbitância de dados decorrentes de atitudes e pensamentos provenientes de processos intersubjetivos.

A pesquisa-ação voltada para atividades de desenvolvimento profissional envolve ações planejadas e executadas pelos participantes, de forma colaborativa, que devem ser observadas, refletidas e modificadas de forma sistemática. Esse modelo de pesquisa-ação em espiral com fases – de planejamento, de ação, de observação e de reflexão - tem inspiração em Kurt Lewin (ESTEVES, 2008)³³.

Alarcão (2010) destaca o papel e o valor formativo da pesquisa-ação e da formação em contexto de trabalho nos últimos anos, utilizando o termo pesquisa-formação-ação. Essa abordagem traz a ideia de formação como reflexão e conceitualização sobre a experiência profissional.

³² Desde a origem remota atribuída a Dewey nos anos 1920; perspectiva de Kurt Lewin (1972), considerado seu criador, anos 1940, EUA, *Action-Research*, resolução de problemas sociais; linha anglo-saxônica defendida por Stenhouse e Elliot (1989) com caráter diagnóstico, centrada na imagem do professor e no desenvolvimento curricular; Carr e Kemmis (1988), perspectiva australiana, relacionada ao desenvolvimento profissional; vertentes espanhola e portuguesa filiadas à perspectiva anglo-saxônica e australiana, com Gomes (1995) e Nóvoa (1992); vertente francesa com Barbier (1995), voltada para a educação não formal (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2007, ESTEVES, 2007).

³³ Texto “Visão Panorâmica da Investigação-Ação” de Lídia Máximo-Esteves, na ocasião do estágio de doutoramento em Portugal não havia sido publicado. O material foi gentilmente cedido pela professora doutora Julia Oliveira-Formosinho.

Para Ibiapina (2008), na pesquisa-ação colaborativa, há uma valorização das atitudes de colaboração e reflexão e as decisões são tomadas por meio de negociações coletivas, tornando-se todos envolvidos e implicados no processo. Ainda de acordo com essa autora, pesquisar na ação de forma colaborativa pressupõe ações formativas que estimulem a valorização do outro, o estabelecimento de um ambiente de discussão, de autonomia e respeito. Essa forma de pesquisar “abre caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores quanto dos professores.” (P. 31).

Podendo ser denominada de intervenção, a pesquisa-ação também envolve um plano de ação baseado em objetivos, um acompanhamento e um controle de ação planejada, além de um relato minucioso desse processo (ANDRÉ, 1995). Na pesquisa-ação, o pesquisador recorre a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro e processamentos dos dados. Essa dimensão coletiva e interativa da investigação envolve conflitos, considerados criadores, o que demanda ações permanentes de negociação, mediação e de avaliação (BARBIER, 2007).

Particularmente nessa pesquisa, a intervenção foi imprescindível para a obtenção dos dados que ajudaram a responder às questões de pesquisa e teve como objetivo propiciar oportunidade para que as professoras da Educação Infantil vivenciassem, elas próprias, um projeto, e desenvolvessem projetos junto às crianças. Sem essa intervenção, a obtenção de dados que possibilitariam analisar a contribuição do trabalho com projetos para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil seria muito difícil, principalmente porque as professoras escolhidas como participantes desta pesquisa não tinham experiência com o desenvolvimento de trabalhos com projetos em uma instituição pública.

Nesse tipo de busca foi importante que fossem definidas as condições de participação de todos os envolvidos, cada um devendo ter claro o seu papel. Foi necessário também esclarecer, que, apesar da exigência de interesses comuns entre todos os participantes do grupo, não havia a necessidade de compartilhamento dos objetivos científicos de pesquisa, pois, de acordo com André (1995), “a questão de pesquisa é sua [do pesquisador] e não dos participantes [...] e que também é sua, a responsabilidade pelo planejamento, pelo acompanhamento e pela avaliação do processo.” (P. 114). Sobre essa colaboração, Ibiapina (2008) esclarece: “o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem

como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores.” (P. 32).

Foi fundamental, portanto, estar atenta ao significado das ações desenvolvidas pelo grupo, para me certificar se e de que modo a intervenção estava contribuindo para elucidar as questões de pesquisa. Na intervenção-ação, há uma reflexão permanente sobre a ação, na qual o “pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o objeto.” (IDEM, p.117). Quanto à participação das professoras, foi solicitado seu engajamento na reflexão sobre o trabalho com projetos e a prática desenvolvida, com a preocupação permanente de lhes dar vez e voz, para descrever e interpretar as experiências vivenciadas, os conhecimentos e as reflexões desenvolvidos em todo o processo. Essa oportunidade de tomada de decisões democráticas e de negociação de responsabilidades é o que Ibiapina (2008) define como colaboração.

A seguir, descreveremos o percurso realizado e as opções definidas em todo o processo vivenciado.

3.2 Os caminhos trilhados e as escolhas realizadas

3.2.1 Em busca de uma instituição

A ideia inicial do projeto era que a pesquisa fosse desenvolvida com as professoras de Educação Infantil da escola onde o grupo de pesquisa e formação docente em Educação Infantil, denominado Formação e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – PARQUE,³⁴ havia desenvolvido, até o final de 2007, um trabalho de formação em contexto³⁵. Como integrante deste grupo, pude participar de uma proposta de formação diferenciada, porque se fundamentava no trabalho conjunto e dialogado e no compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos de todos os profissionais envolvidos, professoras da escola e pesquisadores. Várias etapas do trabalho do grupo já haviam sido concretizadas³⁶ e o interesse e a demanda das

³⁴ Sigla criada arrimada nas palavras **parceria, qualidade e Educação Infantil**. Para informações mais pormenorizadas sobre o trabalho desenvolvido por esse grupo consultar Andrade, Cruz e Hollanda (2005); Cruz, (2005); Cruz, Martins e Schramm, (2005) e Andrade, Cruz, Hollanda, Martins, Saboia Leitão e Schramm (2006).

³⁵ Esta formação em contexto não necessariamente acontece no espaço físico da instituição educativa.

³⁶ O diagnóstico da situação educacional da instituição e o levantamento das prioridades de ação. A etapa que estava na época sendo desenvolvida dizia respeito às ações de apoio ao desenvolvimento profissional. As professoras escolheram como prioritárias e foco do trabalho do grupo as dimensões Currículo ou Experiências de Aprendizagem e Estratégias de Ensino e Aprendizagem, estando incluído, entre outros

professoras em trabalhar, estudar, planejar e desenvolver projetos justificavam a escolha das professoras de Educação Infantil da escola para o desenvolvimento dessa proposta de investigação. Outro aspecto que também justificava a escolha deste contexto era a existência de um vínculo afetivo com as professoras. Como, porém, a proposta incluiria uma intervenção, tinha consciência de que esse vínculo afetivo não me isentava da necessidade de investir tempo e uma cuidadosa negociação entre todos os envolvidos.

O primeiro passo dado em direção ao reencontro com a escola foi a preparação cuidadosa de uma apresentação do trabalho para a diretora e a supervisora. Essa preparação incluiu a elaboração de um dossiê com todos os caminhos metodológicos a serem percorridos e, em especial, com estratégias para motivar a participação das professoras. Um exemplo de uma dessas estratégias foi a inclusão de fotografias das professoras em momentos de formação com o PARQUE e desenvolvendo atividades com as crianças em sala. A ideia era que no dossiê também houvesse espaço para as assinaturas das professoras interessadas, como um possível compromisso com a continuação da pesquisa, lembrando que um dos critérios para a participação das professoras era que elas manifestassem interesse e vontade de participar do trabalho. Mostrei, assim, minha intenção de retomar o trabalho desenvolvido pelo PARQUE com as professoras de Educação Infantil, atendendo a algumas das demandas apontadas anteriormente, esclarecendo, porém, que seria em uma estrutura diferente. Nessa nova estrutura, por exemplo, não mais contaríamos com a participação das demais integrantes do PARQUE.

No retorno à escola para a apresentação do trabalho, em um encontro previamente agendado, fui recebida pela vice-diretora, que, interinamente, ocupava o lugar da diretora, afastada por motivos de saúde. Nesse momento, a vice-diretora ressaltou a importância de as professoras participarem de uma formação e da inclusão do trabalho com projetos, porém fez questão de inventariar as dificuldades que seriam encontradas na escola: reforma do espaço físico; atraso do início das aulas; falta de professores e necessidade de remanejamento de outros; desencontros da supervisora; e a participação de algumas professoras em outro processo de formação, o que significaria menos tempo disponível. Com o propósito de não me deixar abater, pedi os calendários da escola, à disposição três para a escolha de um, a lista das professoras e seus

respectivos horários e os contatos telefônicos e residenciais com as professoras e com a supervisora.

O encontro com a supervisora foi, de certa forma, uma repetição da fala com a vice-diretora, ou seja, uma demonstração de interesse pela proposta, mas, sobretudo, uma listagem das dificuldades pelas quais a escola estava passando. A supervisora também explicou que os desencontros da vice-diretora eram, dentre outros fatores, decorrentes da situação de provisoriedade do cargo de diretora, pois a vice-diretora, ao não assumir oficialmente o cargo, também não se responsabilizava pelo repasse das verbas para o funcionamento da escola. Gostou tanto da proposta que ofereceu os sábados de planejamento para que as reuniões acontecessem e disse que também gostaria de fazer parte do grupo. Todas as dificuldades organizacionais da escola, como instabilidade do corpo docente, desavenças na direção da escola e mudanças constantes no calendário da escola apresentadas não me fizeram desistir de desenvolver a investigação nessa escola.

Os novos passos foram no sentido de marcar o tão esperado encontro com todas as professoras, acertado mediante contato pessoal e telefônico com cada uma delas. Todo o processo de marcação e organização do encontro demorou quase um mês, com muitas idas à escola, visitas às salas e conversas com a supervisora, com a vice-diretora e, em especial, com as professoras. Depois de muito esforço, consegui autorização da vice-diretora e o aceite das professoras para, em um dia, antecipar a saída das crianças para que a reunião ocorresse. Para isso, foram providenciados convites para as professoras e avisos para os pais das crianças sobre a mudança de horário. Compreendia a importância de cativar e capturar o interesse das professoras, de estabelecer laços de compromisso logo nos primeiros contatos, pois o desenvolvimento do trabalho dependeria disso.

No dia da reunião, apresentei a proposta do trabalho e, pela participação das professoras, observei um real interesse por parte delas. Apesar da coragem de encarar os desafios decorrentes de todas as dificuldades relacionadas à escola, contudo, fui obrigada a reconhecer a impossibilidade de desenvolver o trabalho lá, isso porque, das cinco professoras, uma estava substituindo uma docente efetiva, outras duas aguardavam o aceite dos pedidos de afastamento por licença-prêmio e uma esperava o resultado de um concurso público. Isto é, somente uma estaria em condições de assumir um compromisso com o trabalho proposto. Alguns dos problemas organizacionais, já observados, ainda durante o trabalho desenvolvido com o PARQUE, como mobilidade

frequente de professoras, relacionamento tumultuado entre os membros da equipe de direção da escola, a reforma física da escola, dentre outros, agora de forma exacerbada, tornavam impossível o desenvolvimento de um trabalho de formação e, conseqüentemente, a possibilidade de estreitar os laços edificados e de concretizar o compromisso com as professoras. Esse fato me lançou a uma nova aventura na busca de outras escolas que atendessem aos critérios definidos. Uma corrida contra o tempo.

3.2.2 Por onde andei e o que encontrei

Depois de todo o tempo empenhado e da frustração em não poder desenvolver o trabalho na instituição com a qual estava envolvida há mais de dois anos, houve a necessidade de rever alguns critérios e tomar decisões metodológicas antes de reiniciar a busca pela instituição: para ser escolhida, a instituição deveria apresentar o mínimo de organização, isto é, contasse com a presença de uma supervisora atuante, preocupada com o planejamento da prática pedagógica, e que se interessasse em participar do trabalho junto às professoras, e, principalmente, tivesse um calendário letivo respeitado, em especial, os sábados letivos e de planejamento. Em razão do fator tempo, outra modificação realizada foi a necessidade de restringir para duas o número de salas escolhidas para serem acompanhadas sistematicamente no momento do trabalho em que as professoras iriam desenvolver projetos com as crianças. A intenção anterior, na instituição em que havia o PARQUE, seria acompanhar três ou quatro das cinco salas envolvidas. Continuavam como critérios o interesse e a vontade da professora em participar, critério mais importante, e a possibilidade de contar com a participação de mais de três professoras, de preferência, como representantes de cada etapa da pré-escola.

Com a participação de técnicas das Secretarias Regionais (SER) I, II, III e VI, com as quais tinha maior relação de afinidade, elaborei uma lista contendo nomes de instituições que poderiam atender aos critérios definidos. De posse dessa lista, realizei visitas a nove instituições: uma na SER I, três na SER II, três na SER III e duas na SER VI. É importante deixar claro que todos os cuidados para assegurar o anonimato das instituições foram tomados.

Das nove instituições visitadas, seis foram excluídas porque não seguiam um calendário proposto pela Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), em especial, com relação aos sábados de planejamento e os denominados sábados letivos previstos.

Nessas escolas, os sábados de planejamento, especificamente, foram trocados, após arranjos internos entre as professoras e a supervisora ou diretora, por momentos de planejamento durante a semana, com a dispensa das crianças mais cedo. Para o desenvolvimento da pesquisa, os momentos aos sábados seriam fundamentais, um trunfo diante da determinação da SME de que as crianças não poderiam ser prejudicadas em seus direitos de ir todos os dias à escola, nem que fosse para que as professoras participassem de processos de formação. O fato de a SME programar e distribuir três calendários diferentes para a escolha pelas instituições parece menos uma preocupação com práticas democráticas e mais o reconhecimento de que o cumprimento de um calendário, com os tempos previstos para planejamento e complementação do período letivo, em especial aos sábados: é uma dificuldade apresentada na Rede. Pelo que foi observado nessas andanças, também as responsáveis pelo acompanhamento nas SERs pareciam desconhecer esses arranjos.

Ante tal situação, os esforços para a definição do campo de pesquisa voltaram-se para as duas instituições restantes, que respeitavam o calendário e se adequavam aos critérios propostos, isto é, faziam parte da rede pública municipal; contavam com uma supervisora atuante, e, principalmente, tanto a direção quanto as professoras, manifestaram interesse em participar. Outro fator comum entre as duas instituições era o fato de que ambas eram escolas de Ensino Fundamental, onde funcionavam salas de Educação Infantil. E foi exatamente o número de salas de Educação Infantil que determinou a escolha definitiva, ou seja, a opção deu-se pela escola que possuía oito professoras e dez salas de Educação Infantil ³⁷, distribuídas equitativamente nos dois horários. A escola desconsiderada possuía somente duas salas e duas professoras, e, ainda por cima, passava por uma reforma. Com um universo maior de salas, haveria maior possibilidade de contornar algumas dificuldades que porventura surgissem; dificuldades como mobilidade de professoras, decorrentes de questões relativas à saúde ou a afastamento por licença-prêmio, por exemplo, uma prática que parece ser comum nas escolas municipais.

Todo esse caminho percorrido foi importante porque possibilitou uma reaproximação com a realidade de algumas instituições municipais que atendem a Educação Infantil, em diferentes SERs. O último contato havia ocorrido ainda durante o

³⁷ O número de salas nem sempre corresponde ao quantitativo de professoras, porque existem docentes com contratos de trabalho diferenciados: professores com um contrato de 120 horas e, por isso, só possuem uma sala por turno, e os professores com um contrato de 240 horas, que possuem duas salas nos dois turnos.

mestrado, em 2003. Com esse reencontro pude captar algumas das diferentes formas de organização da comunidade educativa dessas instituições, bem como ter uma visão cada vez mais clara dos objetivos de pesquisa e do que buscava como campo investigativo, isto em razão da necessidade de explicar para as pessoas o que pretendia fazer na instituição e qual seria a participação de todos. Também pude constatar que muitos dos problemas evidenciados na dissertação, como mobilidade de professores e salas e crianças sem professoras durante o ano letivo, ainda persistiam, demonstrando que a busca por uma Educação Infantil pública de qualidade no Município de Fortaleza ainda é um grande desafio.

3.2.3 Escolher e ser escolhida: a instituição e as professoras, um achado

Na primeira visita realizada à instituição, antecipadamente agendada com a direção, fui encaminhada à sala de professores, onde também trabalham a diretora e a vice-diretora. Fiquei agradável e sinceramente surpresa com a receptividade; com o interesse pelo meu trabalho manifestado pela diretora, vice-diretora e supervisora; com o espaço físico diferenciado da escola e com o clima amistoso entre a direção e as professoras na reunião na sala dos professores. De tudo o que mais me cativou lá foram, porém, a confiança e o destemor das crianças ao buscarem ajuda na sala da diretoria e dos professores e a forma pela qual elas foram escutadas e acolhidas em suas reivindicações. Pensei naquele momento que talvez essas interações ocorressem da mesma forma em toda a instituição, especialmente, nas salas com as professoras. Para quem estava vindo propor um trabalho com base em projetos, essa escuta e a possibilidade de as crianças se manifestarem seriam ações essenciais.

Em conversa particular com a diretora e a supervisora foi apresentado, em linhas gerais, o trabalho: seus objetivos, as ações previstas e a forma de participação das professoras. Sobre a participação das professoras, a supervisora fez questão de apresentar dificuldades com relação ao tempo disponível, principalmente aos sábados de planejamento. Como um sinal de que havia uma organização na instituição, por exemplo, no cumprimento do calendário e das ações previstas, aceitei como positiva a aparente rejeição da supervisora sobre a utilização do sábado de planejamento, porém, argumentei que poderíamos fazer alguns arranjos. A diretora, acreditando nessa possibilidade de estabelecer acordos, entregou-me o calendário letivo da instituição, uma agenda com as salas de Educação Infantil, os nomes das professoras e marcou o dia

da reunião com as professoras. Como, de acordo com a supervisora, não haveria possibilidade de aproveitar o sábado de planejamento, a diretora sugeriu que a saída das crianças fosse antecipada na sexta-feira mais próxima, para que as professoras ficassem disponíveis.

Para o primeiro encontro direto com as professoras de Educação Infantil, foram necessárias algumas ações: confecção e entrega pessoal de um convite entusiasmado a cada uma das professoras, diretora e supervisora (Apêndice 1); a elaboração e entrega de um bilhete destinado aos pais, justificando a saída mais cedo das crianças, e a escolha de um espaço adequado para ocorrer a reunião. Todos esses previsíveis cuidados tomados foram importantes porque, mediante essas atitudes de respeito e compromisso para com todos os envolvidos, pude antecipar em que bases o trabalho iria ser desenvolvido. A surpresa e o estranhamento da diretora e das professoras quando cheguei antecipadamente à instituição, com os bilhetes para os pais das crianças e com os convites, pareceram demonstrar que não estavam acostumadas a essas iniciativas na instituição. A diretora falou que não precisava ter tido essa preocupação com relação ao aviso para os pais, porque ela iria pedir que as professoras anotassem o recado nas agendas das crianças, na quinta-feira somente. Os convites foram entregues às oito professoras e ficou combinado que seriam duas reuniões para contemplar os dois horários, isto é, uma reunião pela manhã e outra à tarde, com quatro professoras.

Embora tivesse combinado anteriormente com a supervisora que a reunião ocorreria na sala de informática, quando cheguei à instituição, a supervisora não se encontrava e a sala de informática estava ocupada. Consegui uma sala no espaço da Educação Infantil, não muito adequada, porque só contava com as cadeiras pequenas e a professora ainda se organizava para entregar as crianças aos pais. Duas das quatro professoras que iriam participar da reunião pediram desculpas, pois não poderiam participar porque tinham outro compromisso. Quando a diretora chegou para também participar da reunião, disse estar muito envergonhada pela falta de compromisso das professoras, pois as crianças haviam saído mais cedo para que todas tivessem oportunidade de participar. Pedindo desculpas, saiu da sala e logo a vice-diretora chegou para ficar em seu lugar. As duas professoras se interessaram muito e com expressa boa vontade aceitaram participar, tirando suas dúvidas sobre o tempo de desenvolvimento do trabalho e acerca de qual seria o tempo destinado para isso nas suas rotinas. Apesar da presença de poucas professoras, da ausência da supervisora e do

constrangimento da diretora, a conversa com o grupo foi muito proveitosa e as dificuldades apresentadas não reduziram meu entusiasmo pela instituição.

A reunião da tarde foi realizada no mesmo local, na sala de uma das professoras, e contou com a presença de quatro professoras e a diretora. Esse grupo que pareceu mais interessado, talvez porque contasse com duas professoras que já tinham tido experiência com projetos na rede privada de ensino, também aceitou o desafio e exprimiu todas as dúvidas com relação ao tempo disponível. Sobre essa questão do tempo, a diretora foi taxativa em dizer que não abriria mão do tempo em sala com as crianças e que teríamos que nos organizar utilizando os sábados. Mostrando a importância de as professoras participarem de um processo de formação para a instituição, consegui, com a ajuda das professoras, convencê-la a pensar na possibilidade de reservar pelo menos um dia da semana por mês, com arranjos nos horários das crianças, para nossos encontros. Argumentei que tudo seria planejado e que os pais seriam avisados muito antecipadamente quando as crianças tivessem que sair duas horas mais cedo.

Naquele momento da primeira reunião com os grupos, com a apresentação cuidadosamente preparada com *slides*, mostrei toda a proposta de trabalho, os objetivos, um panorama geral de algumas ações a serem desenvolvidas, sem muitos detalhes, já que seriam a experiência e os dados coletados que orientariam o caminho a ser percorrido. Por fim, esclareci a importância de manter com as professoras um contato mais pessoal e estreito, o que implicaria a observação do seu trabalho no contexto de sua vida profissional e, conseqüentemente, a minha aceitação como pesquisadora. Alguns fatos ocorridos ao longo do trabalho, como a declarada negação de uma professora em me aceitar em sua sala para observar sua prática, por exemplo, me levaram a questionar até que ponto as professoras compreenderam o que havia proposto.

Um fator importante para minha aproximação com as pessoas da instituição foi ter deixado claro, desde o início, que o relacionamento teria como base o respeito e a democracia. A participação de cada uma seria, de fato, tendo como base o diálogo, uma expressão de vontade, que fugia à obrigatoriedade. De forma implícita, foi elaborado um mútuo pacto: da minha parte, com o compromisso de respeitar os desejos, tempos e espaços das professoras. Do lado delas, a garantia da participação nos encontros e atividades propostos. Ao longo da convivência com o grupo, passei por muitos testes de confiança para avaliar o meu compromisso com os acordos celebrados, isto é, “se seria capaz de aceitar incondicionalmente o outro permanecendo coerente.” (BARBIER,

2007, p. 128). Esse exercício democrático demandou muito envolvimento compreensivo, muita criatividade, paciência e persistência diante das dificuldades surgidas.

O grupo ficou formado, inicialmente, com cinco professoras. Das seis que participaram da reunião, uma desistiu porque iria se ausentar por motivos de saúde. Dessas cinco professoras, três eram efetivas e duas substitutas³⁸. Além da formatação do grupo, também ficou acordado que o tempo destinado ao trabalho seria de um dia na semana por mês e dois sábados, um destinado ao encontro pedagógico³⁹ e o outro ao planejamento, apesar da relutância da supervisora. No transcurso da pesquisa, porém, e em decorrência de vários fatores que serão detalhados posteriormente, houve modificações na composição do grupo, que, finalmente, ficou formado com três professoras, uma efetiva e duas substitutas.

Após a concordância das professoras em participar do desafio, fiquei aliviada, satisfeita e agradecida. Sabia da importância desse momento delicado, que é a escolha do campo de estudo. Com base em critérios estabelecidos, tem-se a sensação de que a pesquisadora é que faz a escolha, mas, na realidade, é escolhida. Sem essa escolha por si e por seu trabalho, a pesquisa não acontece.

O contato direto com a instituição e as professoras ocorreu de maio de 2008 até fevereiro de 2009. Excluindo-se o mês de julho, mês das férias de 2008, participei da vida do grupo durante um período de nove meses. No decurso de todo esse tempo, foram realizados 54 encontros na instituição para o desenvolvimento de variadas ações, uma média de seis encontros realizados por mês (Apêndice 9). Todas essas ações foram sugeridas, planejadas e desenvolvidas tendo em vista os objetivos de pesquisa, ou seja, analisar as possibilidades de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada e contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil; mais especificamente, investigar de que forma o trabalho com projetos tanto pode contribuir para que, em sua prática educativa, o professor se torne mais sensível para atender melhor as crianças, estimule mais adequadamente as suas aprendizagens e lhes propicie maior autonomia como também para que ele se torne mais sensível às suas

³⁸ A categoria professora efetiva diz respeito às professoras concursadas e com vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal, enquanto a categoria professora substituta diz respeito às professoras que, apesar de terem participado de um concurso público, têm vínculo temporário com a Secretaria Municipal de Educação. Posteriormente essas categorias serão mais explicitamente detalhadas.

³⁹ De acordo com a diretora, nesse dia, todas as professoras da instituição, do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se reúnem e estudam um texto sugerido pela supervisora. No dia em que participei da reunião, o texto versava sobre avaliação.

próprias demandas, desenvolva a sua autonomia e amplie os seus conhecimentos; também foi propósito desse trabalho investigar que fatores influenciam, para que a realização do trabalho com projetos contribua para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil.

3.3 O percurso metodológico

O percurso metodológico nessa investigação foi, então, definido com suporte nos objetivos de pesquisa propostos. Isto quer dizer que, para apreender o fenômeno em foco, ou seja, compreender a relação entre o trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional das professoras com base nos significados referendados por elas a essa relação, foram utilizadas diferentes técnicas de coleta de dados, dentre as quais, a observação participante e a entrevista semiestruturada individual e coletiva. Instrumentos como o questionário e a Escala de Empenhamento do Adulto⁴⁰ também foram utilizados em diferentes momentos. Todos os dados foram registrados no diário de campo e evidenciados por meio de fotos e vídeo-filmagens. No decorrer do trabalho, cada técnica e instrumento desses serão detalhados.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi necessária uma intervenção na qual as professoras tivessem experiências com o trabalho com projetos. Para isso, foram sugeridos momentos diferentes ao longo da pesquisa: ocasiões em que as professoras puderam vivenciar, elas próprias, uma experiência com projetos e instantes em que elas elaboraram e desenvolveram projetos em sala, junto às crianças. É importante ressaltar que experiência aqui está definida na perspectiva de John Dewey (1975), como educativa e autêntica, uma ação seguida de um pensamento reflexivo. Uma experiência que envolve uma problematização; uma busca de solução para um problema proposto; o levantamento de sugestões e hipóteses baseado na obtenção dos dados, observações e das experimentações, e, finalmente, a validação ou refutação das hipóteses levantadas para a resolução do problema.

Cada momento desses de experiência comportou um plano de ação, elaborado a partir das questões surgidas, o que implicou escolhas e tomadas de decisão; escolhas realizadas coletivamente, no grupo, com a participação das professoras na maioria das ocasiões, e, em outras, decisões tomadas em dupla, numa parceria entre pesquisadora e

⁴⁰ Um instrumento usado pelo Projeto EEL (*Effective Early Learning*) para medir e avaliar a interação educativa (PASCAL E BERTRAN, 1997).

orientadora. Na vivência das professoras com um projeto, o plano de ação seguiu o roteiro de desenvolvimento de um projeto: a problematização, o desenvolvimento do projeto e a síntese. Em outra situação, quando as professoras desenvolveram projetos com as crianças, o plano de ação incluiu momentos de planejamento dos projetos a serem desenvolvidos com as crianças (identificação dos interesses das crianças, escolha de um tema e das atividades), de realização dos projetos com as crianças e de acompanhamento reflexivo das atividades desenvolvidas. Por último, o momento da avaliação de todo o processo vivenciado, com os depoimentos das professoras sobre a experiência com projetos. É importante destacar que durante toda a intervenção, desenvolvendo os papéis de formador e pesquisador, manteve o foco nos objetivos de pesquisa, adequando e utilizando técnicas e instrumentos de investigação para cada momento.

3.4 A instituição e as salas de Educação Infantil: os contextos de ação docente

Considerando que existe influência recíproca entre o desenvolvimento profissional das professoras e o contexto de trabalho e suas condições organizacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) foi importante caracterizar os contextos da instituição, em especial, o da Educação Infantil. O objetivo foi conhecer e compreender o contexto de trabalho das professoras, os aspectos organizacionais da instituição, a existência de materiais, o desenvolvimento da rotina e a organização do trabalho pedagógico, por exemplo. É importante ressaltar que contexto, neste trabalho, é definido como um conjunto das condições físicas e geográficas (espaços, materiais etc.) e histórico-culturais (práticas, conhecimentos etc.) que caracterizam o espaço onde ocorrem as ações e as interações das pessoas que nele convivem. É sim um espaço de inter-relações das pessoas envolvidas - com suas características individuais, situação social e interações estabelecidas - e de interdependência dos fatos em relação ao ambiente (BARBIER, 2007).

Assim, no âmbito da instituição, ao longo dos nove meses de convivência, foram utilizadas formas de escuta e de observação em lugares habituais de encontro, como na sala dos professores, na secretaria da instituição, no pátio, no parque, nas reuniões de planejamento e de estudo, na biblioteca, no espaço destinado à Educação Infantil, nas salas. Para isso foram realizadas observações participantes em diferentes momentos da rotina, criteriosamente registradas em diário de campo, filmagens e fotos. No total,

foram realizadas 12 sessões de observações nos diferentes espaços destinados às crianças e, em especial, nas salas de Educação Infantil nas quais as professoras permitiram o acesso. Especialmente nas salas das professoras escolhidas, que faziam parte do grupo, foram realizadas nove sessões de observações, cada qual com a duração de um período, manhã ou tarde.

Para conhecer a ação das professoras junto às crianças, sua sensibilidade no ouvir e atender às suas necessidades, seus estilos de interação e suas mediações ligadas à estimulação e ao desenvolvimento da autonomia das crianças, foi utilizado um instrumento de observação conhecido como a Escala de Empenhamento do Adulto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), complementando as observações realizadas. Esta escala é um instrumento⁴¹ usado para medir e avaliar a interação educativa. A aplicação da escala ocorreu nas salas das professoras Catarina e Rosa. A professora Ilma ainda não havia decidido desenvolver projetos com as crianças.

Para a obtenção de informações sobre como as professoras se sentiam com relação ao seu trabalho e às expectativas pessoais e profissionais, foram realizadas entrevistas individuais, com roteiros semiestruturados. Outras entrevistas individuais e uma coletiva foram realizadas para identificar as percepções das professoras sobre todo o processo vivenciado por meio do trabalho com projetos. Também nesse momento foram utilizados dois questionários. A intenção era verificar a influência do trabalho desenvolvido durante toda a intervenção na atitude, na ação da professora e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento profissional.

3.5. As professoras e os projetos: uma experiência

No primeiro momento da intervenção, as professoras participaram do desenvolvimento de um projeto, posteriormente denominado por elas de “Projeto: a ação da criança” e cujo tema era o próprio trabalho com projetos. As professoras, nessa ocasião, de forma colaborativa com a pesquisadora, participaram de todas as etapas do desenvolvimento de um projeto, do seu planejamento, da elaboração e da sua execução. Objetivei com essa ação, que todo o grupo vivenciasse o que se espera que as crianças experimentem na realização de um projeto, ou seja, experiências de envolvimento, de

⁴¹ Segundo Oliveira-Formosinho (2001), citando Pascal e Bertram (1997), o Projeto EEL é “um projeto de avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação de infância que se caracteriza por ter um foco integrado na análise e desenvolvimento dos contextos, dos processos e dos produtos.” (P. 91).

escolhas, de participação ativa e de respeito e consideração aos conhecimentos prévios. Durante toda essa experiência, foram realizados estudos teóricos sobre o trabalho com projetos, baseados em questões significativas levantadas pelas próprias professoras. Por intermédio de metodologias variadas, como discussão em grupos assentadas em leituras e vídeos sobre o tema; relato de experiência sobre projetos; explanação e apresentação de relatos e portfólios, dentre outras, as professoras estudaram sobre o que significa o trabalho com projetos, sobre os princípios fundamentais do trabalho com projetos e como se trabalha com projetos. O objetivo era que elas se sentissem estimuladas e incentivadas a elaborar a capacidade de refletir sobre a própria prática pedagógica desenvolvida em sala, junto às crianças. A utilização das discussões realizadas sobre as características e os princípios específicos relacionados ao trabalho com projetos como possibilidade de uma reflexão sobre a prática não transcorreu de forma tranquila, pois muitos foram os obstáculos encontrados. Toda essa trajetória será analisada e discutida em outro momento deste trabalho de pesquisa.

Para a ocasião de desenvolvimento da experiência de projetos pelas próprias professoras, foi realizado um total de oito reuniões com todo o grupo. Para dar conta de todas as situações experienciadas e das interações ocorridas, todas as reuniões foram gravadas em vídeo e em áudio, em complementação aos registros no diário de campo. Usando a estratégia de observação do vídeo, foi possível captar a totalidade das ações das professoras, verbais e não verbais. Muitas atitudes que passaram despercebidas no momento em que interagiam com elas puderam ser recuperadas.

Com o objetivo de garantir a riqueza dos dados nesses momentos em que estava atuando, intervindo junto às professoras, pude contar com a ajuda de Celiane, amiga e colaboradora que possuía experiência em pesquisa e em coletar dados. Essa escolha foi muito apropriada e garantiu a tranquilidade necessária para desenvolver as demais ações previstas. É necessário ressaltar que houve toda uma preparação para a inserção da colaboradora na instituição, processo efetivado mediante as seguintes ações: conversas sobre os objetivos da pesquisa acerca da natureza do trabalho a ser desenvolvido, leitura do projeto de pesquisa, e, em especial, sobre as opções de técnicas de coletas dos dados a respeito das formas mais adequadas de fazer os registros dos dados. Nos momentos de formação em que participava diretamente do grupo, a colaboradora responsabilizava-se pelo registro com filmagem, gravação de áudio, e ainda fazia anotações no diário de campo. Após cada encontro, procurávamos organizar os dados, incluindo suas anotações no diário de campo. Essa ajuda foi fundamental para obter o rigor necessário

a toda pesquisa, atendendo a uma das muitas exigências relativas à metodologia da pesquisa-ação, que é a obtenção de indicadores acurados. Essa forma de organizar os dados foi muito importante porque ajudou nas primeiras interpretações e reflexões.

3.6. O “Projeto: a ação da criança”

Ao longo de todo o período de desenvolvimento do “Projeto: a ação da criança”, de forma coletiva e colaborativa com todo o grupo, foram tomadas decisões no sentido de se alcançar os objetivos propostos para o projeto, que eram: pesquisar e estudar sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil e compreender e considerar o trabalho com projetos como outra possibilidade de organizar a prática pedagógica. Para isso, foi fundamental considerar os principais aspectos implicados na realização de um projeto: em primeiro lugar, a apresentação de uma problemática, trazida por mim, nesse caso específico. De acordo com a proposta apresentada por Leite (1996), esse é o momento denominado de problematização, quando todas as pessoas do grupo explicitaram o que já sabiam sobre o tema, socializando os conhecimentos formulados previamente. Também puderam, mediadas por negociação, apontar, nas discussões, o que gostariam de aprender sobre o trabalho com projetos. Após alguns outros encontros, essa negociação se concretizou na elaboração de questões relacionadas aos interesses de cada pessoa do grupo.

Em seguida a esse momento de problematização, iniciou-se a etapa de desenvolvimento do projeto, com o planejamento de ações, a definição de estratégias para responder às questões propostas, a escolha das fontes para a obtenção das informações e a própria realização do projeto, incluindo sistematizações e socialização constante dos conhecimentos. No momento da síntese, realizou-se uma avaliação do processo (o que se aprendeu, como foi o percurso e o que não se conseguiu alcançar). Também foi o momento em que houve a divulgação e a socialização dos trabalhos realizados.

Durante todo o processo, houve a preocupação de se criar um espaço aberto para a comunicação com o grupo, espaço onde todos pudessem debater e se expressar sem reservas. No início, como era de se esperar, em razão do pouco tempo de convívio, as ações eram mais centralizadas na minha pessoa. Aos poucos, à medida que os laços afetivos foram se estreitando, o grupo passou a participar mais ativamente, elaborando questões, sugerindo estratégias, apresentando conhecimentos, explorando diferentes

possibilidades de ação. Essa experiência de participação e os sentimentos e atitudes das professoras no desenvolvimento de um processo de formação diferenciado serão posteriormente detalhados.

3.7 As professoras desenvolvendo projetos com as crianças: planejando e experienciando

Em outro momento da intervenção foi aventada, juntamente com as professoras, uma possibilidade de ação pedagógica baseada em projetos, posteriormente desenvolvida por elas junto às crianças em suas salas. Nessa ocasião, professoras e crianças estiveram envolvidas no desenvolvimento de projetos. As professoras, com isso, vivenciaram outra forma diferenciada de organização e desenvolvimento do seu trabalho junto às crianças. Antes de iniciar o projeto com as crianças, houve várias reuniões com as professoras, algumas delas coletivas, outras individuais, para planejar todo o trabalho, isto é, definir o tema a pesquisar com base no interesse das crianças e sugerir algumas atividades para desenvolver junto a elas.

A reunião coletiva de planejamento dos projetos foi gravada em vídeo e em áudio com a ajuda da colaboradora Celiane. Além desses instrumentos, também foram registradas notas no diário de campo. Os encontros individuais que ocorreram em sala, junto com as crianças, não foram gravados em vídeo em decorrência do barulho. A opção foi pela gravação em áudio, com uma grande aproximação do microfone para minimizar os ruídos. Essa gravação, malgrado os ruídos, foi importante para complementar as informações do diário de campo preenchido logo após os encontros.

O desenvolvimento dos projetos foi acompanhado nas três salas, uma pela manhã e outras duas à tarde. Para isso, foi necessário um planejamento criterioso com relação ao calendário. Em duas salas, na sala do período da manhã, de crianças do Jardim II e uma do período da tarde, de Jardim I, durante três dias seguidos, as professoras desenvolveram atividades relacionadas ao projeto. A outra professora de Jardim II, observando o interesse das crianças sobre o tema, desenvolveu o projeto durante um tempo maior. Nesta sala acompanhei todo o processo durante cinco dias, três dias seguidos e dois alternados. Nos dias em que não trabalhou o projeto, a professora disse ter seguido o que a grade curricular propunha como conteúdo. Toda a experiência nas diferentes salas foi registrada no diário de campo e, para maior detalhamento, gravada em vídeo e áudio. Também durante esse período de realização de

projetos, novamente foi utilizada a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto, nas salas das professoras Rosa e Catarina. O objetivo era, nesse momento diferenciado de desenvolvimento dos projetos, novamente entender a ação das professoras junto às crianças, perceber possíveis modificações em sua atitude e ação em estimular e atender às necessidades e interesses das crianças e em lhes conferir autonomia.

Na realização de todas essas ações sugeridas no trabalho com projetos, tanto na etapa da qual somente as professoras participaram quanto na de desenvolvimento dos projetos em sala com as crianças, foram coletivamente definidos os tópicos a pesquisar, as atividades a realizar, as situações a desencadear, os registros a proceder e as formas de comunicação dos saberes elaborados. Durante todas as fases, foram realizadas reflexões sobre as situações mais significativas e acerca do papel de cada participante no processo.

O quadro apresenta um panorama geral da pesquisa de campo e as respectivas estratégias adotadas:

Quadro 01: Panorama geral da pesquisa de campo

Fases do Trabalho na Instituição	Objetivos do Trabalho	Trabalho de campo	
		Estratégias utilizadas	Período
Panorama da Instituição e da Educação Infantil	<p>Caracterizar a estrutura e o funcionamento da instituição e a rotina das salas de Educação Infantil</p> <p>Identificar características pessoais e profissionais das professoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observações na instituição e na Educação Infantil; nas reuniões de planejamento das professoras com a equipe pedagógica (supervisora, vice-diretora e diretora) ✓ Entrevistas com a diretora, supervisora e professoras ✓ Aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas ✓ Primeira aplicação da Escala e Empenhamento do Adulto <ul style="list-style-type: none"> • Todo o registro foi realizado por meio de filmagens, gravação em áudio e anotações em diário de campo 	<p>Maio a setembro de 2008</p> <p>Setembro a novembro de 2008</p>

Intervenção, Formação e Acompanhamento de todo o processo	Compreender a relação entre o trabalho com projeto e o desenvolvimento profissional das professoras	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de um projeto com as próprias professoras - Observações das reuniões e Entrevistas coletivas e individuais com as professoras <ul style="list-style-type: none"> • Registro foi realizado por meio de filmagens, gravação em áudio e anotações em diário de campo 	Junho de 2008 a fevereiro de 2009
	<p>Compreender a relação entre o trabalho com projeto e o desenvolvimento profissional das professoras</p> <p>Conhecer a ação das professoras junto às crianças</p> <p>Conhecer as percepções das professoras sobre o processo vivenciado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professoras desenvolvendo projetos com as crianças - Observações das experiências de projetos desenvolvidos pelas professoras e crianças e Entrevistas individuais e coletivas com as professoras <ul style="list-style-type: none"> • Registro foi realizado por meio de filmagens, gravação em áudio e anotações em diário de campo ✓ Segunda aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto <ul style="list-style-type: none"> • Registro por meio de filmagens e gravação em áudio ✓ Professoras avaliando o processo – Entrevistas (individual e coletiva) e Aplicação de questionário para avaliação da experiência de participar de um projeto e desenvolver projetos com as crianças. <ul style="list-style-type: none"> • Registro por meio de filmagens e gravação em áudio 	Dezembro de 2008 e janeiro e fevereiro de 2009

Fonte: elaboração própria, com os indicadores colhidos na pesquisa.

3.8 As técnicas de coleta de dados da pesquisa

3.8.1 A observação

Técnica de coleta de dados muito utilizada durante todo o trabalho de investigação foi a observação participante, assim denominada porque implica a participação do pesquisador em todas as situações experimentadas pelos sujeitos investigados. Para Lüdke e André (1986), a observação é uma técnica complexa que alude à necessidade de um planejamento criterioso do trabalho e uma cuidadosa preparação do observador. O ato de observar como técnica de investigação demanda tempo, disponibilidade e uma escuta sensível. É, segundo Barbier (2007), entrar num processo de “troca simbólica”, contudo, para que o pesquisador seja aceito pelo grupo, desde o início, é fundamental que ele adote atitude de negociador.

Na pesquisa-ação, o pesquisador recorre a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro

e processamentos dos dados. Fundamentais recursos metodológicos, como notas de campo, registros fotográficos e, em especial, as filmagens foram utilizados durante toda a pesquisa, em busca de uma descrição rigorosa do meio e das interações ocorridas, de uma compreensão dos significados e razões das professoras em relação às suas maneiras de ser e estar na profissão.

Para Minayo (2001), no momento de observação, a participação do pesquisador “tende a ser a mais profunda possível, através da observação informal, da vivência juntos de acontecimentos julgados importantes pelos sujeitos e no acompanhamento das rotinas cotidianas.” (P. 142). De acordo com os objetivos definidos, as observações nesse trabalho aconteceram em diferentes contextos, com minha participação direta e com ajuda da colaboradora, criteriosamente registradas notas de campo e em filmagens.

Assim, para fazer a relação entre o trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional das professoras, foi importante realizar sessões de observação nos diferentes contextos e momentos, acessando um grande número de informações sobre as professoras.

Particularmente, os dados coletados com base na técnica e nos instrumentos utilizados serviram de análise e reflexão coletivas sobre as atuações das professoras no desenvolvimento de um projeto e nos projetos desenvolvidos pelas professoras em suas respectivas salas com as crianças.

No momento de elaboração de um panorama da Educação Infantil na instituição, com ênfase nas ações das professoras, foram realizadas oito sessões de observação nas diferentes salas e espaços utilizados pelas crianças e pelas professoras: na biblioteca, no parque, no espaço do recreio, na sala dos professores e nas salas junto às crianças. Essas sessões de observações foram desenvolvidas durante todo o período em que as crianças estavam na instituição e em diferentes horários - manhã e tarde. Para as sessões de observação, foi utilizado um roteiro com alguns pontos orientadores, referentes às crianças, como a chegada à instituição, a recepção, por exemplo, e pontos referentes às professoras, como interação com as crianças, rotina e, ainda, as impressões despertadas (Apêndice 8). No início das observações, não foram utilizadas filmagens nem fotografias. O registro era feito no diário de campo. Aos poucos, quando foram se definindo quais professoras iriam, de fato, participar do trabalho, fui autorizada a realizar alguns registros fotográficos e de filmagem. É importante ressaltar que todo o cuidado com o uso desses instrumentos foi tomado. Houve a apresentação e demonstração da filmadora e da máquina de fotografia em roda de conversas para as

crianças e professoras. Todos foram convidados a manusear os aparelhos e se divertiram muito ao ver os colegas através das lentes.

No momento do desenvolvimento de um projeto pelas professoras, foram realizadas oito sessões de observações, num período de três horas cada qual, em encontros às sextas-feiras e aos sábados. Nessas ocasiões, a ajuda de Celiane foi essencial. André (1995) alerta para a noção de que, na pesquisa-ação, é importante que o pesquisador apresente uma preocupação redobrada com o registro dos dados. São dela as seguintes palavras: “como garantir a obtenção de dados acurados quando se está agindo?” (P.113). As observações enfocaram a participação das professoras nas reuniões do grupo – ações desenvolvidas, estudos realizados, participação no planejamento coletivo, atitudes, motivação e interesse e participação verbal e não verbal. Para ter uma visão integrada das diferentes ações desenvolvidas e uma compreensão holística da realidade pesquisada foi elaborado um registro em pasta, semelhante a um portfólio⁴². Este continha o registro das ações desenvolvidas por parte de cada professora e anotações sobre os momentos de sua participação nas reuniões, iniciativas nas atividades propostas e depoimentos das professoras. Esse “portfólio” foi utilizado ao longo dessa etapa da intervenção, como memória e também como uma forma de retomar as ações desenvolvidas e os caminhos trilhados.

No momento em que as professoras desenvolveram projetos em sala com as crianças, foram realizadas 11 sessões de observação, distribuídas, não equitativamente, entre as três salas. Essas sessões de observação foram facilitadas porque, tanto as professoras quanto as crianças, já estavam acostumadas com a minha presença em sala. O foco das observações foram os processos interativos das professoras com as crianças, sua sensibilidade em atender às necessidades das crianças, seu empenho em estimular a sua participação e em propiciar o desenvolvimento da autonomia por elas. Para isso, nesse momento foi empregada novamente a Escala de Empenhamento do Adulto.

A observação e o registro sistemáticos dos acontecimentos significativos pelos participantes e, em especial, por mim durante todo o processo possibilitaram a discussão sistemática com as professoras envolvidas para orientar os reajustes necessários nas ações. O registro dos dados da observação foi realizado por meio de videofilmagem e diário de campo.

⁴² O portfólio é uma pasta que arquiva as produções das crianças por um período. Tanto as crianças quanto o professor escolhem as atividades que vão fazer parte do portfólio. (BARBOSA e HORN, 2008; ESTEVES, 2008).

3.8.2 A Entrevista

Considerada uma técnica de coleta de dados importante, em especial para a pesquisa em educação, a entrevista possibilita o acesso direto ao que as pessoas sabem, pensam e sentem sobre determinado assunto. É, pois, mediante a entrevista que se tem acesso aos significados que as pessoas atribuem às coisas e às situações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nessa investigação, as entrevistas foram necessárias para complementar os dados observados referentes aos aspectos que estão relacionados à formação e desenvolvimento profissional das professoras participantes. Esses aspectos incluem o individual, a pessoa do professor, com suas concepções e experiências; a instituição e seu projeto, sua forma de organização e dinâmica relacional, e o grupo de professores a que pertence (NÓVOA, 1997). As entrevistas também tiveram o objetivo de aprofundar as informações sobre os sentidos dados pelas professoras aos conhecimentos e processos reflexivos constituídos com relação ao trabalho com os projetos.

Pacheco (1995) entende que a entrevista resulta de uma negociação entre o entrevistado e o pesquisador. Neste trabalho, essa negociação tornou-se mais fácil quanto mais se estreitavam os laços afetivos e o envolvimento de todos. Para isso, foram tomados alguns cuidados: agendamento prévio com apresentação geral dos pontos a serem tratados; contatos preliminares para assegurar local apropriado; garantia de sigilo sobre as informações; garantia de um ambiente e clima de conforto para todos e escuta sensível, dentre outros. Infelizmente as condições organizacionais da instituição contribuíram para algumas dificuldades encontradas, em especial, a dificuldade em encontrar um local e horários apropriados.

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas individuais com as professoras e a diretora, entrevista em dupla, com duas funcionárias da secretaria da instituição e uma entrevista coletiva com as professoras e a coordenadora. Essas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, contendo os pontos essenciais a serem abordados sobre a problemática da pesquisa. As questões que serviram de referência e orientação tinham o objetivo principal de evitar desvios, isto é, de manter o foco no assunto.

Na etapa de elaboração do panorama sobre a instituição e a respeito da Educação Infantil na instituição, foram realizadas entrevistas com duas funcionárias da secretaria, sobre a estrutura e o funcionamento da instituição, e com a diretora desta, a respeito de aspectos pessoais e profissionais, no tocante à sua compreensão de Educação Infantil e

criança, sobre os aspectos organizacionais da instituição e sua responsabilidade e, finalmente, no concernente a sua impressão sobre o trabalho de formação do grupo realizado na instituição. No caso das funcionárias da secretaria, a entrevista seguiu um roteiro semiestruturado e não foi gravada em áudio porque não houve a concordância das pessoas. (Apêndice 6). Os dados foram anotados no diário de campo.

Na entrevista com a diretora da instituição, foi utilizado um roteiro semiestruturado com questões norteadoras e foi toda gravada em áudio (Apêndice 4). Com duração de 30 minutos, a entrevista ocorreu na sala dos professores e contou com a participação da vice-diretora. Outra fonte de dados sobre a instituição e a Educação Infantil foram as entrevistas informais - diferentes de uma conversação do cotidiano pela intencionalidade - com professoras de etapas diferentes de educação, com a vice-diretora, com a supervisora e com funcionários de outros setores, como a responsável pelo lanche e a “cuidadora” das crianças, ocorridas na sala dos professores, nas reuniões de planejamento e no espaço destinado somente à Educação Infantil.

As entrevistas individuais com as professoras foram realizadas com o objetivo de acessar, mais detalhadamente, com base em suas opiniões e pontos de vista, as informações sobre suas vidas, tanto no aspecto pessoal, valores, crenças, motivação, expectativas, por exemplo, necessidades formativas, relacionamento com a instituição, opções didáticas e curriculares, dentre outras (Apêndice 5). As questões incluíam os aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento profissional. As entrevistas tiveram duração de 30 a 40 minutos e ocorreram, por questões organizacionais, em espaço não muito adequado, na biblioteca, com as crianças. Apesar das dificuldades, as entrevistas foram gravadas em áudio e não houve muito ruído porque o aparelho permitia boa captação.

A entrevista coletiva, focalizada no grupo, foi realizada com a finalidade de coletar dados, desde as perspectivas das professoras, sobre os processos de formação e intervenção referentes ao trabalho com os projetos: os levantamentos de questões, os planejamentos coletivos realizados, os encaminhamentos das ações e os conhecimentos sobre projetos construídos. Também serviram para a apreensão das opiniões das professoras e coordenadora sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades, as novidades de participar de um grupo de estudo, os conhecimentos elaborados, e sobre as repercussões em suas práticas e abertura de outras perspectivas de ação.

Essa entrevista foi desenvolvida em dois momentos diferenciados de uma reunião: no primeiro, o grupo fez a retrospectiva geral sobre toda a formação

vivenciada. Nessa retrospectiva, as professoras explicitaram suas impressões sobre as ações realizadas; delinearam algumas repercussões de toda a experiência em suas práticas; e apontaram as novidades e dificuldades encontradas em todo o processo e o significado deste para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No segundo momento, as professoras analisaram os vídeos produzidos por ocasião do desenvolvimento de projetos com as crianças, com base em aspectos fundamentais sobre o trabalho com projetos, explicitados numa sinopse escrita e entregue a todas as participantes (Apêndice 7). O objetivo era que as professoras identificassem, nas ações desenvolvidas, aspectos comuns considerados na sinopse e relatassem suas impressões e dificuldades em contemplar esses aspectos em suas ações nesse momento. Os aspectos ressaltados foram a importância do trabalho com projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel dos envolvidos no desenvolvimento de um projeto (criança e professora). Essa entrevista coletiva também seguiu um roteiro semiestruturado e foi gravada em vídeo e em áudio (Apêndice 5).

As entrevistas foram literalmente transcritas logo em seguida à sua realização, para que os dados ajudassem no encaminhamento das novas ações, nas escolhas de outros instrumentos de coleta e na fase de categorização das informações.

3.8.3 Os instrumentos de coleta de dados

Para complementar os indicadores extraídos das observações e das entrevistas, foram utilizados instrumentos como o questionário e a Escala de Empenhamiento do Adulto.

Foram aplicados dois questionários (Apêndice 3) em dois diferentes momentos: no início, para coletar dados mais detalhados sobre aspectos da vida das professoras: indicativos de identificação e de formação; experiência profissional, por exemplo. O segundo questionário foi aplicado ao final de todo o trabalho e teve o objetivo de recolher indicadores sobre as impressões e os sentimentos das professoras – dificuldades e vantagens acerca da experiência com os projetos, de participar de um projeto e de desenvolver projetos em suas salas, a respeito da experiência de participar de um grupo de estudo e a influência desse trabalho para sua vida profissional e pessoal.

Outro instrumento utilizado foi a Escala de Observação do Empenhamiento do Adulto. Esta escala direciona a visão para os educadores e suas intervenções, com a finalidade de:

[...] analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 91).

Ainda segundo essa autora, os criadores dessa escala apontaram três aspectos da ação do professor para serem sistematicamente observados: o aspecto relacionado à “sensibilidade do adulto para com a criança”, que diz respeito à maneira como o professor, na sua ação, responde às necessidades de atenção, segurança, encorajamento, afeto, carinho e apoio da criança. Esse aspecto inclui indicadores de autenticidade e empatia. O outro aspecto é o da “autonomia que o adulto oferece à criança”, referente à forma como o professor dá oportunidade à criança de fazer escolhas, realizar experiências, expressar ideias e opiniões sobre o trabalho e resolver conflitos. Também inclui a possibilidade que o professor cria para que as crianças participem da elaboração e do cumprimento de regras. O terceiro e último aspecto é o da “estimulação que o adulto oferece à criança”. Este aspecto trata de observar se o professor, na proposição das atividades, desafia e estimula a criança, provocando sua ação, concentração e comunicação.

Com base nesses três aspectos, a ação das duas professoras que aceitaram desenvolver projetos com as crianças (professoras Catarina e Rosa)⁴³ foi interpretada em níveis que variaram do empenhamento máximo, definido no ponto 5 até o empenhamento mínimo ou não-empenhamento, ponto 1. Os pontos intermediários variam na seguinte perspectiva: o ponto 4 representa um estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho; o ponto 3 indica um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenho nem as de falta de empenho e o ponto 2 sugere um estilo, principalmente de falta de empenho.

O quadro apresenta as principais características do tipo de empenho, em seus níveis (máximo e mínimo).

⁴³ Como a professora Ilma demorou a aceitar desenvolver projetos com as crianças, não houve mais tempo no cronograma para aplicar esse instrumento.

QUADRO 02: Principais características do empenhamento do adulto

EMPENHAMENTO MÁXIMO	EMPENHAMENTO MÍNIMO (Não-empenhamento)
<p>SENSIBILIDADE: O adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ adota um tom de voz positivo ○ faz gestos corporais positivos e estabelece contato visual ○ é carinhoso e afetuoso ○ respeita e valoriza a criança ○ encoraja e elogia ○ mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança ○ ouve a criança e responde-lhe ○ encoraja a criança a ter confiança <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>A intervenção do adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tem energia e vida ○ coaduna-se com a situação ○ responde às capacidades e interesses da criança ○ motiva a criança ○ estimula de forma rica e com clareza ○ estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento ○ partilha as atividades da criança e dá-lhe relevo <p>AUTONOMIA: O adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ permite à criança escolher e apóia a sua escolha ○ dá à criança oportunidades para fazer experiências ○ encoraja a criança a ter idéias próprias e a assumir responsabilidades ○ respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez ○ encoraja a criança a resolver os conflitos 	<p>SENSIBILIDADE: O adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tem um tom de voz negativo ○ é frio e distante ○ não respeita a criança ○ critica e rejeita a criança ○ não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança ○ não ouve a criança nem lhe responde ○ fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>A intervenção do adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ feita de modo rotineiro ○ falta de energia e de entusiasmo ○ não motiva a criança ○ não se coaduna com os interesses e as percepções da criança ○ é pobre e falta-lhe clareza ○ é confusa ○ não é apropriada ○ corta o diálogo, a atividade e o pensamento <p>AUTONOMIA: O adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ não permite à criança escolher ou fazer experiências ○ não encoraja a criança a ter idéias ○ não encoraja a criança a assumir responsabilidades ○ não deixa a criança fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fez ○ é autoritário e dominador ○ aplica as regras e os limites com rigidez e não permite negociação

Fonte: Oliveira-Formosinho, J & Formosinho (2001, p. 93).

O uso desse instrumento aconteceu em dois momentos: antes do início do trabalho com projetos com as professoras e no instante em que as professoras desenvolveram projetos com as crianças em suas salas. O objetivo era identificar algum indício de mudança no estilo de interação das professoras.

Em cada uma dessas ocasiões a utilização da escala apresentou os seguintes direcionamentos: observação de duas professoras; cada professora foi observada durante dois períodos, em dois dias separados, de acordo com seu horário na instituição. Foram completadas cinco observações de dois minutos cada qual, por período, resguardando o tempo necessário de um período de observação a outro, aproximadamente um a dois minutos, para a atribuição da classificação. Foi registrado um total de dez minutos por período, em duas sessões. Todas as observações foram devidamente registradas na ficha

de observação de empenhamento do adulto e, assim, foram obtidas duas fichas para cada professora em cada momento (Anexo 2).

Todo o processo foi registrado por meio de videofilmagem. As gravações foram cuidadosa e exaustivamente analisadas por mim, servindo para realizar alguns ajustes, quando necessários, nas classificações atribuídas às ações das professoras.

3.8.4 O registro e a análise dos dados

O diário de campo descreve em pormenores todo o processo vivenciado. Inclui as notas de campo que, segundo Esteves (2008, p. 99), “são os registros detalhados, descritivos e focalizados dos contextos, das pessoas (retratos), de suas ações e interações (trocas e conversas)”. As notas de campo também compreendem as reflexões realizadas sobre os dados, notas interpretativas, sentimentos questionamentos e impressões.

As filmagens e gravações em áudio tiveram nesta pesquisa um papel fundamental, em particular, nos momentos da intervenção. Elas possibilitaram uma coleta acurada dos dados e oportunidade de análise minuciosa dos fatos. Também possibilitaram a descrição detalhada de todos os momentos vivenciados. O exame coletivo dos vídeos com as professoras, no momento de avaliação do processo vivenciado, permitiu a reflexão sobre a experiência dos projetos, o envolvimento de todos, professoras e crianças. Para conseguir melhor qualidade nas filmagens, foi importante um período prévio de filmagem com as professoras e nas salas com as crianças.

Neste estudo, a grande quantidade de dados coletados transformou o processo de análise numa empreitada desafiante e complexa. Os registros datados e referenciados reproduziram os acontecimentos e as reflexões decorrentes, denominadas por mim de “considerações”, tentativas de ordenar e organizar os dados em busca de unidades de análise. As atitudes comuns e diferenciadas apresentadas pelas professoras; contradições relacionadas aos aspectos organizacionais da instituição; temas a serem aprofundados; novas ideias para apresentar; e avaliação das atividades e ações desenvolvidas são exemplos dessas reflexões.

É importante ressaltar que as interpretações estão presentes desde o início da investigação, com vistas a possibilitar, o encaminhamento das novas ações e a adequação dos instrumentos de coleta. Para Esteves (IDEM) as interpretações iniciais

permitem as primeiras triangulações de dados, isto é, permitem saber se há coerência entre as análises dos dados coletados por meio de diferentes técnicas, por exemplo, das observações e entrevistas. Ainda para essa autora, “a interpretação é uma tarefa artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão sendo, por tal, necessário o recurso a reajustes periódicos.” (2008, p. 120).

de uma das seis Secretarias Executivas Regionais ⁴⁶. Essa região da Cidade, com 21 bairros e uma população de 325.058 habitantes, ao mesmo tempo em que possui um grande adensamento comercial e de serviços, representando, portanto, grande fatia de arrecadação municipal, concentra 15 áreas de risco ⁴⁷. Ou seja, apesar de englobar os territórios mais nobres e valorizados da Cidade, também são encontrados grandes contrastes sociais e econômicos.

A instituição “Espaço do Saber” atende, em sua maioria, a clientela pobre do próprio bairro, inclusive as crianças do novo conjunto habitacional construído em frente à instituição, filhas de famílias que foram deslocadas de zonas de risco da região e de outro bairro mais distante. Para atender a essa clientela que mora mais distante, a Prefeitura disponibiliza um ônibus nos três horários de funcionamento: pela manhã e à tarde, o ônibus transporta as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e à noite, os alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Incluídas também neste atendimento estão crianças moradoras do bairro que têm uma situação, de acordo com as palavras de uma professora, “bastante boa, um nível social bom que utilizam até transporte escolar privado”. Em diferentes momentos de observação realizados na instituição, essa diferença social e econômica entre a clientela foi alvo de manifestações discriminatórias. Os comentários de algumas professoras comprovam isso: “essa criança é educada e participa de tudo, mora aqui perto (professora do Jardim II). “Essa criança vem no ônibus e, às vezes, a mãe nem sabe que veio pra escola” (professora do Jardim I). Ou em comentários entre as próprias crianças: “Tu quer ficar na minha frente só porque tu mora no [nome do bairro], né”?

Em 2003, essa instituição funcionava em outro espaço da comunidade como um anexo ⁴⁸ e, desde agosto de 2004, mudou para o prédio novo, transformando-se em uma

⁴⁶ Desde 21 de janeiro de 1997, a Lei municipal 8.000 reformulou a organização administrativa da Cidade, distribuindo geograficamente os seus 114 bairros em seis regiões, cada uma com administração própria, mas todas subordinadas à Prefeitura. São elas: SER I – Grande Barra do Ceará; SER II – Grande Mucuripe; SER III – Grande Antônio Bezerra; SER IV – Grande Parangaba; SER V – Grande Mondubim; SER VI – Grande Messejana (Andrade, R. C. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará).

⁴⁷ Dados coletados no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Fortaleza (www.fortaleza.ce.gov.br/).

⁴⁸ As instituições denominadas de anexos funcionam, na maioria, em prédios alugados ou cedidos. Essas instituições são sempre ligadas a uma Escola Patrimonial, instituição mantida e gerenciada, exclusivamente, pelo Poder Público municipal, de onde advêm as orientações administrativas e pedagógicas mais gerais. Cabe também à Escola Patrimonial a responsabilidade de controlar e encaminhar ao MEC todas as informações relacionadas aos anexos: matrícula, frequência e outras que sejam relevantes. A Prefeitura responde inteiramente pelos anexos: energia, telefone, água, merenda escolar, conservação parcial do prédio e recursos humanos (professoras, pessoal de apoio e

escola patrimonial. Quando era uma instituição anexa, havia até o 3º ano do Ensino Fundamental. No novo prédio, funciona até o 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde e à noite tem curso a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A estrutura do prédio é considerada de acordo com os padrões estabelecidos pelo MEC⁴⁹. Esse espaço previsto, contudo, como padrão, não inclui as dependências destinadas à Educação Infantil. A instituição possui 12 salas de aula, distribuídas nos pisos inferior e superior. No inferior, funcionam as salas das crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, e, no superior, estudam as crianças maiores, do terceiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, nos dois horários, manhã e tarde.

Para completar o total de 13 salas que atendem às crianças do Ensino Fundamental, a sala dos professores foi transformada em sala de aula para as crianças do primeiro ano. De acordo com a diretora, “a demanda foi maior do que o esperado”. Por conta disso, a sala dos professores funciona na sala destinada à direção da escola. Essa mudança não trouxe consequências para a função que a sala dos professores tem na instituição, ou seja, a sala continuou um espaço apenas de encontro dos professores e demais profissionais na hora do recreio. Assim como as crianças nas salas de Educação Infantil, os professores não têm oportunidade de construir um sentimento de pertença com relação ao espaço. Não há indícios na sala demonstrando que os professores considerem esse espaço interessante e deles; não há demarcações afetivas, nem marcas próprias. Não há espaço para guardar seus pertences nem para conversas livres e não censuradas entre eles. Os pertences pessoais e o material de trabalho são guardados pelos professores, em armários que dividem nas próprias salas, com os demais professores dos outros turnos. Durante as observações realizadas nas diferentes salas de Educação Infantil, pude presenciar várias reclamações de algumas professoras sobre a falta de algum material no armário ou acerca da desorganização apresentada.

A sala da direção é muito ampla e está distribuída da seguinte forma: em seu espaço, existem dois birôs, um para a diretora e o outro para a vice-diretora; uma mesa retangular com cerca de vinte lugares, onde as professoras lancham; uma mesa redonda

coordenador/a). A coordenadora para assumir tal função, passa por um processo de seleção interna junto à Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁴⁹ Tais padrões recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) estão definidos no Plano Nacional de Educação (PNE). Em geral, esse padrão prevê dez a 12 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e de ciência, refeitório, cozinha, quadra poliesportiva coberta, área para recreação, banheiros e rampas adaptadas para pessoas com deficiência; secretaria com arquivos, almoxarifado, diretoria, sala de professores, sala do Conselho Comunitário, sala de Coordenação, sala de grêmios, espaço para recreio coberto, dois depósitos, dois conjuntos de vestiários, refeitório, uma cozinha com despensa e depósito, dois banheiros para funcionários, uma área de serviço e quadra coberta.

de seis lugares, um birô com uma máquina fotocopadora, duas estantes e um armário para material de consumo; um televisor (21 polegadas), um “gelágua” e muitas cadeiras empilhadas. Na hora do recreio, essa sala fica repleta com todas as professoras da escola, inclusive as professoras da Educação Infantil. É nessa sala que, tanto a diretora quanto a vice-diretora atendem às visitas, aos pais, às crianças que procuram ajuda, e de onde, também, controlam com a sirene, o funcionamento da escola, isto é, o tempo do recreio e do início e final das aulas.

É também nesse espaço onde ocorrem as reuniões de planejamento e as comemorações de datas especiais relativas à equipe de profissionais da instituição. Não há nessa sala espaço para privacidade. Em muitas das visitas à instituição para a realização das observações, notei algumas mães constrangidas, tendo que falar com a diretora sobre alguns problemas dos filhos, nesse espaço, com outras pessoas. É também dessa sala que a direção controla o material que deve ser fotocopiado. A própria vice-diretora tem essa incumbência de fazer as cópias, separar e grampear todas as atividades sugeridas pelas professoras e as provas da escola. Muitas vezes testemunhei suas reclamações sobre a forma “desorganizada”, segundo ela, com que as professoras encaminham o material. Quando questionada sobre o motivo de essa atividade não ser realizada na secretaria, a vice-diretora disse que a direção precisava ter um controle direto do gasto com material xerografado, além do cuidado com a máquina que era muito cara. Revelou que na secretaria existe uma máquina fotocopadora menor, para as necessidades da própria secretaria, como ficha de aluno, comunicado aos pais, lista de presença das turmas e outras.

Ainda no piso inferior há uma ampla biblioteca, onde funciona também um espaço com um televisor (29 polegadas), DVD e um computador utilizado pela direção da instituição. Nesse espaço, com refrigeração eficiente realizada por três aparelhos de ar-condicionado e quatro ventiladores de parede, existem quatro mesas retangulares, grandes, para cerca de 12 pessoas com cadeiras brancas de plástico; 30 carteiras tradicionais, com braços, distribuídas na sala em frente ao televisor; um armário com chaves e uma armação para a apresentação de fantoches da altura de adultos, enfeitado com cortinas e papel amarelo. As paredes são decoradas com cartazes com obras de arte e a biografia de alguns pintores famosos; um mural com uma poesia, colorido e enfeitado com flores, e outro mural para alguns avisos. O acervo substancial inclui livros de pesquisa, enciclopédias e livros didáticos, livros de literatura infanto-juvenil e livros de literatura próprios para as crianças menores. Alguns volumes estão dispostos

em quatro estantes de ferro e os de literatura infantil em três prateleiras de alvenaria, com doze espaços abertos, onde ficam expostos os compêndios. De acordo com a responsável pela biblioteca, essas prateleiras estão cobertas “com um produto que não junta poeira”. Além desses livros, nas prateleiras existem muitos jogos infantis, em especial, jogos relacionados à área de linguagem, jogos de palavras, frases e letras. Esses jogos são utilizados pela coordenadora pedagógica da instituição e também responsável pela biblioteca no turno da manhã, que faz um atendimento especializado com as crianças do Ensino Fundamental (do primeiro ao quarto anos), que apresentam dificuldades de aprendizagem, em especial, na área da Linguagem. Em horários predeterminados com as professoras, as crianças são retiradas da sala e se dirigem à biblioteca para sessões de reforço. É importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem são detectadas pelas próprias professoras e o pequeno grupo é formado com crianças de várias salas e de variadas etapas. Muito raramente, a coordenadora inclui alguma criança da Educação Infantil. A última criança da Educação Infantil atendida foi em solicitação ao pedido da professora, que queria “avançá-la” do Jardim II para o primeiro ano do Ensino Fundamental, porque ela já sabia ler e escrever muito bem. Além desse atendimento especializado, a coordenadora também é responsável pela avaliação das crianças das salas do Ensino Fundamental com relação ao processo de leitura e escrita. Sobre essa avaliação, ela exprime: “o objetivo é detectar as crianças que ainda não conseguem ler e escrever direito e encaminhar para um reforço”.

Por conta dos brinquedos, o espaço da biblioteca é bastante procurado pelos alunos durante o recreio, todos do Ensino Fundamental. Para atendê-los, a coordenadora realiza um trabalho relativo às atitudes de cuidar dos brinquedos e de respeitar o ambiente e restringe o número de visitantes. Sempre encontrava crianças esperando, à porta, autorização para brincar na biblioteca. Como a Educação Infantil fica separada do restante da escola, a ida à biblioteca só ocorre muito raramente, quando as crianças vão ver um filme. Os livros de literatura infantil são muito pouco usados pelas crianças. As professoras da Educação Infantil parecem não entender a importância de as crianças terem contato constante com os livros para o seu desenvolvimento, porque, além de não incluírem atividades de visitas à biblioteca, em sala também não incentivam a prática de leitura. Em todo o período de observação nas salas escolhidas, somente em duas vezes notei as crianças tendo oportunidade de manusear livros em sala ou, até mesmo, de ouvirem a professora contando histórias.

No térreo também existe ampla sala que funciona como secretaria da instituição, onde trabalham a secretária escolar e três agentes administrativos para cada turno de funcionamento da instituição. Nesse espaço, existe uma janela voltada para a entrada da instituição onde os pais são atendidos sobre assuntos administrativos.

No piso inferior, ainda há um banheiro utilizado pelos professores; dois espaços com quatro banheiros para os alunos, um feminino e outro masculino; dois quatinhos que servem de depósito de material; a cozinha, despensa e o refeitório, que, embora espaçoso e ventilado, atende a duas salas no máximo. É comum ver as professoras com suas turmas esperando, no corredor, em intermináveis filas, o momento do lanche.

O acesso ao piso superior é feito somente através de duas escadas, pois não há elevador, apesar de ter o espaço próprio. Embora não existam cadeirantes na escola, muitos arranjos são feitos para possibilitar o acesso de alguma criança machucada às salas do andar de cima, desde remanejamento de salas até o transporte de alunos nos braços pelo vigia da escola. Quanto a professoras grávidas ou com problemas de locomoção, é necessário fazer uma troca de salas. O prédio da instituição, construído de acordo com os padrões estabelecidos pelo MEC, não cobre os critérios de acessibilidade. Esses critérios estão destacados nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil, documento do MEC, de 2006. No item sobre acessos e percursos está assinalado: “Evitar quaisquer barreiras e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença.” (P. 31).

No piso superior, existe uma sala de informática, ampla, com ar-condicionado, bem equipada com computadores ligados à internet e onde trabalham três professores que atendem aos diferentes turnos. As aulas de informática são oferecidas às crianças do Ensino Fundamental, em horários predeterminados por turmas e, só recentemente, a supervisora conseguiu que as crianças do Jardim II também fossem incluídas no calendário dessas aulas. As crianças parecem gostar bastante das “aulas” de informática, que acontecem uma vez a cada quinze dias, pois toda pessoa diferente que chega à sala elas perguntam: “ei nós vamos pros computadores, é”? À noite, os alunos do EJA também têm acesso aos computadores.

Existe também uma sala destinada à supervisão, onde funciona a sala de apoio que, com uma professora disponível, também atende as crianças maiores que apresentam dificuldades de aprendizagem, em qualquer área. Nessa sala também existem muitos jogos como quebra-cabeças, trilhas, encaixe e outros; também há um

computador ligado à internet, uma mesa com seis lugares e uma estante com materiais diversos, papéis, canetas, lápis, por exemplo.

Os demais espaços do piso superior são salas de aula e os banheiros dos alunos e dos professores. Todas as salas de aula são amplas, iluminadas de forma natural e relativamente ventiladas pelos combogós e ventiladores de teto.

A área externa da instituição é bastante espaçosa. Possui, além de um largo espaço para recreio coberto, com um palco aberto e bem extenso, uma quadra coberta, que, segundo a professora de recreação, alaga quando chove. Esses espaços são usados somente pelas crianças do Ensino Fundamental e não contam com material que dê suporte às brincadeiras das crianças, como bolas, cordas ou outro tipo de jogo mais calmo, como xadrez, damas, baralho. Esse material só é utilizado nas aulas de Recreação ou de Educação Física. No recreio, a brincadeira favorita especialmente, entre os meninos, é o pega-pega. As meninas preferem brincar com os elásticos que trazem de casa, na brincadeira de pular. No momento destinado ao recreio, todas as crianças do Ensino Fundamental da instituição, de todas as salas e idades, se misturam num corre-corre frenético, com muitos pontos de conflitos aflorando, sendo contornados pela diretora, pelo vigia e por um professor voluntário, que dá aulas de futebol para alguns meninos. Assim, a diretora passa pouco tempo na sala junto aos professores e só retorna quando vai tocar a sirene para finalizar o momento do recreio. É possível supor que não há um entendimento da direção da escola sobre a necessidade de se repensar e rever as intenções educacionais referentes a esse momento da rotina, que é o recreio, e ao espaço organizado para isso. Parece que não há a intenção de se considerar esse momento do recreio como um tempo e um espaço em que as crianças possam expressar atitudes, relacionamentos e trocar experiências. Tal como destaca Zabalza (1998, p. 240),

O espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola... deverão ser lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que formam a cultura... Um lugar que gera toda uma série de comunicações para a criança e os adultos.

Na instituição, ao contrário, o recreio apresenta-se como um momento de medo, angústia e tensão, para a diretora, em especial, para as professoras, que também são procuradas para resolver os conflitos mais graves e, principalmente, para as crianças menores, as mais vulneráveis. Essa tensão é expressa na quantidade de criança sentada

no chão da sala dos professores durante o recreio e no alívio demonstrado diariamente pela diretora quando toca a sirene para acabar com o recreio e encaminhar todos para suas salas.

Também nessa área externa, junto à quadra, existe um espaço com areia da praia, com dois brinquedos de parque, uma casinha com escorregador, escada e com dois balanços embaixo e uma estrutura que comporta três balanços. Infelizmente, esses balanços estão quebrados. Sobre isso, a professora do Jardim II falou: “faz tempo que esse parque está quebrado e de nada adiantou ter reclamado, nunca foi consertado”. Essa área e esses brinquedos são de uso exclusivo das crianças da Educação Infantil, sendo utilizados por parte de grupo de crianças em períodos de 20 minutos no máximo, determinados na rotina de cada sala. Ainda na área externa, existe um estacionamento descoberto para os carros dos profissionais da instituição, proibido, por motivos óbvios, para as crianças.

Com relação aos aspectos ligados à limpeza e cuidado com o espaço, a escola parece não apresentar nenhum problema. Há uma preocupação com a limpeza dos espaços, e, em especial, dos banheiros. Essa preocupação é expressa nas lixeiras espalhadas pela escola e no cuidado dos adultos em orientar as crianças e também dando o exemplo.

4.1.2 O funcionamento

A distribuição das turmas ocorre da seguinte forma: na Educação Infantil, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, funcionam duas turmas de Jardim I e três turmas de Jardim II. De acordo com a responsável pela secretaria, as turmas possuem, em média, de 24 a 25 crianças, estando, assim, de acordo com o que está previsto na Resolução Nº. 361/2000 do Conselho de Educação do Ceará. O Artigo 5º, que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Estado, determina a

Composição das turmas respeitando os limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças, nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa de 2 (dois) a 3 (três) anos; de 25 (vinte e cinco), entre crianças na faixa de 4 (quatro) a 6 (seis) anos).

É importante assinalar que, de acordo com o que foi observado com relação à Educação Infantil, o número de crianças frequentando as turmas é bem menor, em especial, nas turmas do período da tarde. A média de frequência diária varia entre 20 e

11 crianças. Segundo as professoras, as crianças faltam muito porque as mães não dão importância à educação das crianças pequenas. As falas das professoras Catarina e Rosa, respectivamente, assinalam essa posição: “os pais acham que não tem importância faltar, são pequenos”; “Se derem um espirro não vêm para a escola porque estão doentes ou vão ficar doentes”. Com relação à falta das crianças, as professoras das salas escolhidas têm atitudes diferentes: a professora Rosa, do Jardim II, procura saber sobre a criança mandando recado por uma mãe que mora na vizinhança; a professora Ilma, depois de um período não menor do que uma semana, encontra um jeito de entrar em contato com a família da criança, e a professora Catarina apenas espera o retorno da criança, não interessa o tempo. Em algumas delas, notei um alívio por contar com menos crianças em sala, principalmente, se crianças do turno da tarde. A fala da professora Catarina expressa essa discriminação com as crianças que frequentam a instituição no período da tarde: “são as piores turmas. Só aceito desenvolver o projeto se for com a turma da manhã, a da tarde não tem condições não, Deus me livre!”.

No Ensino Fundamental, as turmas são distribuídas assim: no 1º Ano são três turmas no turno da manhã e quatro à tarde. Cada turma tem a média de 25 a 26 crianças. No 2º Ano são seis turmas, três pela manhã e três à tarde, com a média de 20 a 25 crianças. Cada turma atende uma criança com necessidades educativas especiais. No 3º Ano são três turmas pela manhã, com uma criança com necessidades especiais em cada turma e a média de 30 crianças, e três à tarde, com a média de 25 crianças. No 4º Ano são duas turmas pela manhã, com a média de 20 a 29 crianças e duas turmas à tarde, com 25 crianças em média. Por último, no 5º Ano, são duas turmas pela manhã com a média de 26 a 28 crianças e uma turma à tarde com 34 crianças.

A Educação de Jovens e Adultos à noite funciona com quatro turmas distribuídas nas turmas EJA I, nível de Alfabetização e com alunos de idade variando entre 16 a 39 anos; o EJA II, no nível de 2º e 3º Anos, com 32 alunos de idade variando entre 17 a 63 anos. A turma do EJA III possui 33 alunos que cursam o nível de 4º e 5º Anos e possuem idades que variam dos 17 aos 52 anos. No nível referente aos 6º e 7º Anos a turma do EJA IV possui 22 alunos com idade entre 18 a 41 anos.

Toda a escola possui em torno de 1000 estudantes. O horário de funcionamento dos diferentes turnos respeita o determinado pela Secretaria Municipal de Educação – SME: o turno da manhã inicia-se às sete horas e termina às 11 horas; o turno da tarde inicia-se às 13 horas e termina às 16h45min. O turno da noite inicia-se às 19 horas e

encerra-se às 21h45min. Esse horário é cumprido de forma rigorosa e é controlado pela direção da escola, em especial, pela diretora.

A escola conta ao todo com 47 professores. Nesse número, estão incluídas as professoras que fazem parte da direção (a diretora e vice-diretora); a supervisora, as coordenadoras dos diferentes períodos e as professoras das diferentes etapas de ensino. Também estão incluídas as professoras da sala de apoio e as de Educação Física, com aulas destinadas somente às crianças do Ensino Fundamental. Para as crianças da Educação Infantil, está previsto um momento de recreação, uma a duas vezes na semana, e é a própria professora de Recreação quem estabelece os horários. Muitas vezes, as professoras das salas sabem da aula de recreação no momento em que a professora responsável aparece na porta convocando as crianças. Os alunos do EJA não têm aula de Educação Física. Também existe na escola um “professor voluntário” que dá aulas de futebol para as crianças do Ensino Fundamental, logo depois da aula.

De acordo com dados da secretaria, todas as professoras da escola têm curso superior, algumas já com especialização, entre as quais a própria diretora.

Com relação aos aspectos de gestão da escola, a diretora e a vice-diretora se revezam nos três turnos. A diretora preocupa-se mais com relação aos aspectos administrativos e de funcionamento da escola, enquanto a vice-diretora atua mais na parte pedagógica, principalmente, após a saída da supervisora, convidada para coordenar uma creche municipal. É função da vice-diretora, portanto, organizar, aos sábados destinados, os momentos de planejamento e de formação, contando com a ajuda da coordenadora responsável pelo turno da tarde.

No início das observações na instituição, foi possível constatar uma tensão na relação entre a vice-diretora e a diretora, agravada com a tomada de partido da maioria das professoras pela vice-diretora. De acordo com o depoimento da vice-diretora, o embate ocorre porque “a diretora é muito centralizadora e não foi escolhida democraticamente através de voto”. Na entrevista com a diretora, contudo, ao final do período de observação, ela falou de como fora bom para a escola o fato de ter conseguido melhorar a convivência com a vice-diretora.

O convívio da gestão com as professoras de Educação Infantil ocorre mais no rápido momento do lanche, quando as professoras se dirigem à sala dos professores da escola. Poucas vezes encontrei a diretora no espaço da Educação Infantil durante todo o tempo em que estive na instituição: uma vez para resolver o problema da falta de três professoras e outra para participar da reunião de apresentação deste trabalho.

A escola conta ainda com funcionários de empresas terceirizadas contratadas pela Prefeitura: quatro guardas, que exercem as funções de vigias e se revezam nos turnos; seis porteiros, que também se revezam na função de limpeza da escola e de portaria; duas zeladoras e três merendeiras, uma para cada turno.

4.2 A Educação Infantil na instituição “Espaço do saber”

4.2.1 O espaço e o funcionamento

Dentro e isolado da escola existe o espaço destinado à Educação Infantil, contando com cinco amplas salas: uma reservada à brinquedoteca; uma sala onde funciona o refeitório e dois espaços destinados aos banheiros, um masculino e outro feminino, com três vasos isolados por portas e duas pias cada qual. Na parte externa deste espaço há um banheiro para as professoras. Para utilizá-lo, as professoras precisam sair e fazer uma grande volta em torno do prédio. Como estão sozinhas em sala, pedem a ajuda de outra professora para se ausentarem ou chamam alguma funcionária para ficar com as crianças.

Para definir o espaço da Educação Infantil, a coordenadora utiliza as seguintes palavras: “é um espaço que parece uma toca! Não sei quem foi esse arquiteto que inventou isso!”.

A sala destinada à brinquedoteca é organizada com várias estantes de ferro, repletas de brinquedos, todos embrulhados com sacos de lixo pretos. Segundo a coordenadora da escola, a brinquedoteca está sem funcionar porque não tem uma pessoa responsável. Brinquedos tão perto e tão distantes do alcance das crianças! Ainda compondo esse espaço, existem algumas poucas mesas e cadeiras pequenas, um baú com brinquedos: bonecas, bonecos, carros, peças de casinha como xícaras, pires, panelas, pedaços do que seria a mobília de uma casa, cama, mesa, cadeiras e outros restos de brinquedos. Esse baú, juntamente com um escorregador de plástico, são as duas coisas disponíveis para as crianças no momento do recreio, no pátio coberto. Em entrevista, a vice-diretora apontou o fato de a brinquedoteca voltar a funcionar como uma das coisas que precisavam melhorar na Educação Infantil. Sobre isso ela disse: “a brinquedoteca é um espaço que precisa ser melhor aproveitado, tanto brinquedo e tudo parado”. Nem o fato de a diretora ter sido, conforme ela mesma disse: “uma professora da brinquedoteca”, sensibiliza a direção e as próprias professoras no sentido de tornar

esse espaço acessível e os brinquedos, direito das crianças, disponíveis para elas. Também a coordenadora reconhece a importância da brinquedoteca e lamenta sua desativação. Segundo ela, era sua pretensão solicitar dinheiro para comprar mais brinquedos e até propor uma oficina de brinquedos, porém, disse não ter tido tempo por ficar responsável por outras ações.

Ainda como espaço de brincadeira na instituição, existe na área externa, de acordo com as professoras, “um pequeno parque”. Na realidade, trata-se de um brinquedo específico de parque, com uma casinha aberta em cima, um escorregador e dois pequenos balanços. Pelo fato de esse brinquedo encontrar-se bem colado ao muro da instituição, que é alto, constituindo-se um risco para a segurança das crianças, que podem cair e se machucar, a direção colocou uma rede de isolamento na parte superior. As crianças pouco brincam nesse espaço durante a sua rotina, aproveitando mais os balanços, quando chegam com os pais, antes do início das atividades.

O refeitório é pequeno e por isso só recebe uma turma por vez. Com isso, as crianças se alimentam não no seu ritmo próprio, mas de acordo com a dinâmica de atendimento das turmas e da disponibilidade das funcionárias. As cinco mesas pequenas do espaço variam de tamanho e duas comportam quatro crianças e as outras três mesas recebem seis crianças. Nesse espaço não existe uma cozinha. O lanche é feito na cozinha da escola e é trazido e servido no refeitório pelas profissionais responsáveis, as mesmas que cuidam das crianças quando as professoras não estão por perto. Também elas são responsáveis pela higienização dos utensílios utilizados e pela limpeza do local. Essa higienização é feita em uma pequena pia no fundo do refeitório. Todo esse material e os pertences pessoais dessas profissionais são guardados em uma pequena e escura despensa acoplada ao refeitório. De acordo com os Parâmetros de Infra-Estrutura (MEC, 2006, p. 22) “o refeitório deve possibilitar a socialização, a autonomia das crianças e boas condições de higiene, ventilação e segurança.”

É importante ressaltar que, nesse momento do lanche, o papel dessas responsáveis se restringe exclusivamente a essas funções - servir o lanche e cuidar do material e do local. No máximo, dizem para as crianças o que elas irão comer e, raramente, elogiam uma ou outra que repete o lanche. Não têm controle das turmas, entregam os lanches mecanicamente, sem conversa, sem estímulo ou cuidado, com muita pressa para dar conta do trabalho. Por sua vez, as crianças que, em sua maioria, chegam sozinhas ao refeitório, se gostam do lanche, ficam e se alimentam, se não, olham e retornam para a sala, sem que ninguém as incentive a provar algum alimento.

Algumas crianças que trazem lanche de casa vão para o refeitório somente para sair um pouco da sala. Durante todo o período que passei na instituição, observei somente uma professora do Jardim I acompanhar as crianças ao refeitório, e lá se interessar em conversar com as crianças sobre os alimentos oferecidos, porém não provou nada. As demais professoras ficam em sala, geralmente fazendo as tarefas de casa nos cadernos das crianças. Dessa forma, não sabem quais crianças se alimentaram ou quais deixaram de comer. Também não se interessam em perguntar para as crianças sobre o lanche, o que foi servido e se gostaram. Muito raramente fazem algum comentário sobre os alimentos que algumas estão trazendo de casa. Observei que, em uma sala de Jardim I, a professora não permite que as crianças que trazem lanche de casa comam na sala, segundo ela, para não sujar a sala e fazer bagunça. As crianças ficam fora da sala, sentadas ao chão, encostadas na parede, comendo o que trouxeram. Também não há preocupação das professoras com os aspectos que se relacionam à higiene das crianças, nem mesmo no momento do lanche. As crianças vão para o refeitório sem lavar as mãos.

É crível supor que, na instituição, não é conferida à ocasião do lanche a importância devida. Parece não haver um comprometimento das professoras com o momento da alimentação como integrante da prática educativa, como parte relevante da rotina, com uma função pedagógica essencial para o desenvolvimento e construção de bons e saudáveis hábitos alimentares e para a aprendizagem das crianças.

Analisando o aspecto alimentar, as professoras parecem ignorar que existe um planejamento nutricional realizado por um profissional responsável pela merenda escolar,⁵⁰ quando não valorizam o lanche, não conversam com as crianças sobre os alimentos propostos e a respeito dos alimentos que elas consomem em casa e trazem para a escola. Com relação ao aspecto interativo e afetivo, provavelmente, as professoras não compreendem que o momento do lanche pode ser rico de experiências e de trocas com as crianças e que pode vir a contribuir sobremaneira para a consolidação de atitudes positivas e para o desenvolvimento de seus gostos e preferências alimentares. É admissível presumir que na instituição existe o que Holland (2005) denominou de “visão assistencialista” do programa alimentar, na qual o que importa é o fornecimento da comida nutritiva, sem envolvimento do aspecto educacional, ou seja,

⁵⁰ Esse planejamento, apesar de feito por um especialista na área, apresenta lacunas, porque adota um cardápio único para todos os educandos, das crianças da Educação Infantil às crianças maiores do Ensino Fundamental.

sem a preocupação de propiciar às crianças situações que lhes possibilitem valorizar conhecimentos, princípios e práticas saudáveis.

Para as professoras, o momento do lanche ocorre na sala dos professores da escola, junto com os demais professores do Ensino Fundamental e outros profissionais. Quando questionadas sobre não lancharem com as crianças, as professoras disseram que esse momento é descanso delas e a única oportunidade, afora as reuniões de planejamento, de socialização com o restante da escola. Na sala das professoras, observei que há um lanche alternativo para as professoras, segundo elas, adquirido por meio de cotas. Do lanche servido na escola, as professoras só aceitam comer alguns, como cuscuz com leite, feijoada e um batido de leite, parecido com iogurte. No momento de lanche das professoras, então, todas as crianças ficam trancadas no pátio coberto e sob a responsabilidade das duas funcionárias responsáveis pela limpeza do espaço e pela entrega do lanche da Educação Infantil.

Todos os espaços possuem grades e fechaduras, inclusive as salas. Dessas salas, as professoras são responsáveis pelas chaves, controlando a entrada e a saída de todos. Dos demais espaços, as chaves são de responsabilidade das duas funcionárias que trabalham exclusivamente no espaço da Educação Infantil, cuidando do lanche, da limpeza do espaço e das crianças, no momento do lanche das professoras e nas ocasiões de chegada e saída das crianças. Todas essas salas se abrem para um amplo pátio coberto e escuro, com um bebedouro em frente à porta dos banheiros e um portão de grades, que só é aberto para a entrada das crianças quando as professoras chegam.

Todas essas grades e chaves são, de acordo com as professoras e as funcionárias, para a segurança das crianças, para poder “vigia-las melhor, não tirar os olhos do que elas estão fazendo, você sabe, né? menino cega a gente” (funcionária Elisa). Assim, todas ficam confinadas ao espaço da sala ou do pátio coberto, proibidas de frequentar os demais espaços da escola, “de pegar sol” a não ser em companhia das professoras e em determinados poucos tempos, e também proibidas de “receber visitas de parentes ou amigos” do Ensino Fundamental. Em nome do controle, uma “prisão”, a “privação da liberdade”. Foucault (1987) explica esse controle com a ideia da disciplina derivada da prática da docilização dos corpos, em que o interesse é de vigiar o comportamento de todos, é dominar seus espaços e suas interlocuções. Sobre essa circunstância da instituição, fica muito difícil explicar as decisões sobre a utilização do espaço para essas crianças, quando a própria vice-diretora reconhece, de acordo com suas palavras, que

[...] o espaço é pequeno face às necessidades de brincadeira e movimento das crianças pequenas; seria bom se fosse possível brincar nos outros espaços da escola; elas só ficam ali trancadinhas...

O que impede a vice-diretora, que é consciente das necessidades de brincar e de movimentar-se das crianças, de agir no sentido de suprir essas necessidades? Para a diretora, essa decisão sobre a utilização do espaço depende da ação das professoras. Sobre isso ela diz: “a gestão quer uma coisa, mas se tiver um grupo de professoras que não é comprometido, não tem diretora que dê jeito”. Os Parâmetros de Infra-Estrutura (MEC, 2006) sugerem que os gestores devem procurar integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade.

No período da manhã, o horário de funcionamento é de 7 às 11 horas, porém a partir das 10h45min, as crianças já estão prontas para esperar seus pais. Justificando o horário de encerramento das atividades mais cedo, a professora disse: “tem mãe que gosta de vir pegar mais cedo”. À tarde o turno começa às 13h e termina às 16h45min. A entrada das crianças dá-se por um portão específico, diferente do portão por onde entram as crianças do Ensino Fundamental. Os pais chegam e ficam esperando pelas professoras, sentados nos bancos do espaço em frente ao portão de entrada do espaço destinado à Educação Infantil. Apesar de as funcionárias (responsáveis pelo lanche e guarda das crianças) já estarem esperando em frente ao portão, os pais não podem simplesmente deixar as crianças com elas, pois precisam aguardar as professoras, porque, se alguma faltar, eles terão que levar as crianças de volta para casa.

Em diferentes momentos de observação na instituição, pude presenciar as crianças retornarem às suas casas mais cedo. Também testemunhei a manifestação de indignação de seus pais nessas ocasiões. Em uma situação específica, três turmas não puderam ficar na escola porque as professoras faltaram e não haviam avisado previamente. Nesse dia, foi necessária a presença da diretora para acalmar os pais. Foi possível observar sua indignação e seu esforço em entrar em contato pelo telefone com as professoras faltosas. Isso se torna mais grave com relação às crianças que moram mais distantes da instituição e utilizam o ônibus disponibilizado para isso, porque essas não podem retornar às suas casas, só no horário de término das atividades. O arranjo feito é que elas são distribuídas nas turmas de acordo com a boa vontade das professoras para recebê-las. Por duas vezes testemunhei a inclusão dessas crianças nas turmas em que estava observando: em uma dessas turmas, as duas crianças incluídas em nada participaram da rotina da sala, pareciam estar invisíveis e apenas observaram, caladas, o

que as demais crianças faziam. Quando perguntei se elas iriam realizar as atividades propostas, a professora respondeu que não, porque elas não tinham os cadernos de atividade nem as agendas. Na outra turma, a professora, quando questionada por mim resolveu dar a metade de uma folha de papel-ofício para a criança desenhar o que quisesse. Além de ir lanchar e brincar no pátio coberto na hora do recreio, essa foi a única atividade realizada por essa criança. As famílias e, principalmente as crianças, são punidas injustamente pela falta das professoras que não se preocupam em avisar antecipadamente que irão se ausentar.

A diretora e a vice-diretora assinalaram de forma explícita, durante a entrevista, que o que mais atrapalha o trabalho realizado na Educação Infantil é o pouco compromisso de algumas professoras, que faltam muito. Perguntada sobre as providências tomadas pela direção para solucionar esse problema, a diretora disse: “essas faltas fogem ao nosso controle, pois, na maioria das vezes, são justificadas, com atestados médicos. Muitas vezes, os atestados justificam ausências de quinze dias”. Durante esse tempo justificado pelos atestados, as crianças ficam sem frequentar a instituição, pois não há professoras substitutas à disposição nem a direção tem como reivindicar, de imediato, uma professora substituta à SER. Durante o mês de setembro de 2008, uma professora chegou a faltar quase o mês todo e as crianças ficaram em casa, até que a instituição “pôde providenciar”, segundo a diretora, uma professora substituta. Ante esse quadro grave de absenteísmo e da impotência da direção em coibir o abuso, parece ser justificável a atitude rigorosa da diretora com relação à determinação da SME de não admitir que as crianças deixem de frequentar a instituição, mesmo que seja para a formação das professoras, ação considerada uma necessidade.

A falta frequente de algumas professoras parece fragilizar mais ainda o relacionamento entre a família e as professoras, principalmente pelo pouco cuidado e consideração na proposição de tornar abertos os canais de comunicação necessários. É possível supor que não há, ainda, por parte da instituição e das professoras, a compreensão de que o envolvimento com as famílias é fundamental para o sucesso de qualquer programa pedagógico, porque possibilita conhecer melhor a criança, atua em seu benefício e promove seu bem-estar. Parece haver o desconhecimento de que uma relação construtiva entre a instituição e a família só pode ser efetivada com base no respeito e na confiança mútuos (BASSEDAS, 1999).

Também faltam intimidade e cordialidade, conforme observado no momento de contato entre as professoras e as famílias, nos instantes diários de “deixar e pegar” as

crianças, parecem apontar para um distanciamento entre as duas instâncias essenciais, instituição e família, de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Algumas falas das professoras no momento da entrevista corroboram a concretude desse distanciamento entre esses dois contextos, que parece ter relação direta com a concepção de família apresentada pelas professoras. A família é vista como analfabeta e incapaz de apoiar os filhos; de ajudar nas tarefas; de não propiciar espaço nem material adequado para as crianças estudarem. Portanto, a família é considerada culpada pelo não-sucesso de seus filhos. É importante ressaltar que essa concepção de família refere-se explicitamente àquelas que usufruem do serviço oferecido pela escola pública. Perguntada sobre o que a professora Catarina acha sobre o seu trabalho junto às crianças, ela respondeu:

É muito difícil trabalhar na escola pública principalmente no apoio da família que a gente não tem. Você conta nos dedos alguns que você ainda vê o empenho da família, né? Mas a maioria os pais não sabe ler, escrever, aquela educação...

Ao responder à pergunta sobre o que a professora achava sobre as famílias das crianças de suas salas, a professora Rosa falou:

As famílias são muito ausentes, não têm compromisso com o que acontece na escola [...] a tarefa de casa vai e volta, o material não tem em casa... Muito relapsa e só vem para buscar ou levar a criança, não participa de reunião e não tem o hábito de ler relatório.

Essa ideia sobre a incapacidade de a família poder contribuir com a professora no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança foi também enfatizada pela professora Ilma, quando asseverou para todo o grupo, em um momento de formação, que, mesmo tendo prática de desenvolver projetos, adquirida em uma escola particular, nunca pensou em trabalhar com projeto na sua sala. Explicando, ela disse: “eu tinha certeza de que nenhum pai iria ajudar nas pesquisas sobre o tema do projeto. A família mal aparece! o que diria participar de um projeto”.

4.2.2 As salas

As cinco salas de aula são grandes, naturalmente ventiladas e claras. As paredes, até sua metade, são revestidas de azulejos brancos e finalizadas com azulejos coloridos. A ventilação e luminosidade são possibilitadas por três sessões de pergolados

espalhadas nas paredes que separam a área da Educação Infantil do pátio do Ensino Fundamental. Em todas as salas, há um grande ventilador de parede, mais usado no turno da tarde, quando esquenta mais. Todo o chão do espaço da Educação Infantil é de cimento industrial e é conservado relativamente limpo pelas funcionárias responsáveis. O mobiliário das salas é composto com jogos de mesas e quatro cadeiras brancas, de fórmica com ferro. Cada sala possui, em média, cinco conjuntos de mesas e cadeiras que ficam quase sempre, distribuídas no espaço da sala. Durante todo o período de estada na instituição somente uma vez vi as mesas sendo aproveitadas de forma diferente, agrupadas no meio da sala para que as crianças formassem um só grupo. De acordo com a professora, ela juntou as mesas para facilitar o acesso das crianças aos poucos lápis à disposição. Até mesmo no momento de copiar na agenda o planejamento do dia, atividade da rotina da sala do Jardim II, da professora Catarina, as mesas não podiam ser deslocadas de seus lugares, algumas crianças ficavam copiando, muitas vezes, de costas para o quadro.

Nas salas também existe um armário de ferro com duas portas, onde as professoras guardam todo o material pedagógico e pertences pessoais. Esse armário é dividido entre as professoras dos dois turnos. Observei que, em alguns casos, essa situação de compartilhar o mesmo armário não se dava de forma muito amigável, pois havia queixas frequentes de desorganização, estrago e até sumiço de materiais por parte de algumas professoras. Nesses armários, as professoras guardam material pedagógico, como lápis de escrever, tesoura, lápis de cor, cola, lápis de cera, massinha de modelar, alguns jogos de sequência, livros de literatura infantil e cartilhas antigas, objetos pessoais e, em cima, lá no alto, bem distante do alcance das crianças, várias caixas de jogos: quebra-cabeças, de encaixe, sequências, trilha e outros. De acordo com as professoras, esses jogos só estão disponibilizados para as crianças uma vez por semana, às sextas-feiras. Torna-se desnecessário dizer que o acesso ao armário era expressamente proibido para as crianças. A fatura de material no armário corrobora a unanimidade expressa pelas professoras sobre a escola não ter problemas com a falta de material. A fala da professora Catarina ratifica essa ideia: “a escola é excelente em termos de espaço físico e de estrutura, eu não mudaria nada”. Em algumas salas ainda existe uma prateleira alta na qual as professoras guardam as pastas com as atividades das crianças. Nas salas onde não existe a prateleira, as professoras utilizam uma cadeira grande para isso.

Nas salas há ainda uma mesa com cadeira para a professora. Em cima da mesa, um amontoado de material: cadernos pequenos, agendas e cadernos de atividades mimeografadas das crianças. Misturados a esses materiais, estão disponíveis os lápis, de escrever e de cores, que as crianças utilizam na realização das atividades. Afixados às paredes existem painéis, letras, numerais e figuras geométricas, confeccionados em cartolina e em E.V.A. Há um painel de frequência das crianças (“Quem veio hoje?”), no formato de quadro de pregas, separando as meninas dos meninos. Esse quadro de pregas, sempre vazio, serve, de acordo com as professoras, para colocar as fichas com os nomes das crianças, fichas que vi somente uma vez, saídas dos armários. Para fazer a chamada das crianças, algumas professoras fizeram um cartaz, com papel-madeira, contendo o nome de todas elas. Nas salas também existem figuras que servem para enfeitar: no Jardim II, por exemplo, na parede da sala da professora Catarina, há uma árvore grande com folhas e frutos, nuvens com olhos e boca, borboletas e um sol. Já na sala do Jardim I, só existe um painel grande com as vogais em letra de forma, embaixo de cartazes com palavras começadas com essas letras. Nas demais salas, bem no alto de uma das paredes, está pregado todo o alfabeto, escrito com letras de forma e em E.V.A. Também existem painéis com as vogais, escritas com letra de forma e com letra cursiva, dentro de balões de E.V.A ou espalhadas na parede; e painéis com cartazes com os encontros vocálicos. Especificamente na sala da professora Catarina, do Jardim II, além de tudo isso, também existe uma sequência de cartazes com algumas consoantes. Quando perguntada sobre o restante das letras, a professora disse que a cada semana, quando trabalha outra consoante, ela vai completando o painel. De acordo com o que está previsto na grade curricular, a ideia é trabalhar todas as consoantes até o final do ano. Ainda nessa sala, do lado oposto e também no alto, estão pregados numerais do zero até o nove e algumas figuras geométricas, como quadrado, triângulo, retângulo e círculo. Em todas as salas, as professoras possuem um cordão de *nylon* de um pergolado a outro, para pendurar as atividades desenvolvidas pelas crianças, principalmente as confeccionadas com cola ou tintas, que são mais raras. Como dentro das salas não existem banheiros nem bebedouros, as crianças frequentemente pedem às professoras para sair das salas. O espaço em frente ao bebedouro e aos banheiros transforma-se num ponto de encontro das crianças, do mesmo grupo ou de outros grupos, de conversas, rápidas brincadeiras e até de conflitos. Envolvidas em suas salas, as professoras só dão conta da falta das crianças quando o barulho externo se torna grande.

Embora já esteja estabelecido um número de crianças por sala, registrado nos diários de sala, as professoras recebem crianças novatas durante todo o ano. As observações constataram nas diferentes salas que o número de crianças frequentando diariamente é inferior ao quantitativo matriculado. De acordo com as professoras, “os pais não dão muito valor e as crianças faltam muito”. A atitude da direção em aceitar crianças ao longo de todo o ano parece deixar as professoras indignadas. A professora Catarina, por exemplo, explicou as diferenças de aprendizagem de determinada criança em relação ao restante do grupo, assinalando:

Esse menino não consegue nem segurar o lápis direito! Também, chegou agora, no segundo semestre. Nunca estudou na vida e por conta da idade, veio para minha sala. Querem que eu faça milagre!

Já a professora Ilma, do Jardim I, justificou assim a entrada de mais crianças:

Matriculam uma quantidade, acho que 25 crianças. Não vêm todas, faltam muito e assim, vão entrando mais. A diretora disse que não pode negar a entrada da criança. Isso atrapalha muito o nosso trabalho, ainda mais que tenho uma criança especial...

4.2.3 As professoras

Durante o período da realização da pesquisa na instituição, o corpo docente responsável pela Educação Infantil era composto por oito professoras, trabalhando nos dois períodos, em três salas de Jardim II e duas de Jardim I. Das oito professoras, seis são efetivas, isto é, concursadas e com vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, mais precisamente, com a Secretaria Municipal de Educação (SME). O vínculo empregatício concretiza-se de acordo com o número de horas-aula de cada professora. São duas modalidades: professoras com 240 horas aula e professoras com somente 120 horas aula. O número de horas aula afeta diretamente a forma como a professora desenvolve seu trabalho na instituição, desde o número de turmas com que trabalha até a participação no planejamento e nas formações oferecidas. Por exemplo, as professoras cujos contratos são de 240 horas aula trabalham os dois períodos na instituição e participam dos dois sábados destinados ao planejamento e à formação, definida como “estudo”. Já as professoras com o contrato de 120 horas aula trabalham somente um período na instituição e só participam do sábado destinado ao planejamento. A diferença de vínculo interferiu no número de professoras que se interessou em participar da pesquisa, pois, desde a primeira reunião, ficou claro que

seria preciso utilizar algum tempo dos sábados para os encontros. Ao todo, eram duas professoras efetivas com 240 horas aula, trabalhando os dois turnos em salas de Jardim II e Jardim I, e quatro com 120 horas aula, que trabalhavam somente um período na instituição. Todas, contudo, complementavam os salários trabalhando em outras instituições.

Para atender as dez turmas de Educação Infantil há mais duas professoras de contrato temporário, isto é, sem vínculo empregatício com a Prefeitura, denominadas substitutas. Essas professoras também trabalham em outras instituições e duas delas, fizeram parte do grupo até o final do trabalho. Para atuar na Educação Infantil e ser contratada como professora substituta sob contrato temporário pela Prefeitura, a professora precisa ter licenciatura plena em Pedagogia e ser aprovada em seleção pública. O contrato tem duração de dois anos. As professoras aprovadas nessa seleção ficam à disposição de um setor da Secretaria de Educação, denominado, extra oficialmente, de “central de lotação,” que se responsabiliza por fazer a distribuição nas instituições que necessitam. Um dos critérios de escolha de lotação é que a instituição seja perto da residência da professora. De acordo, porém, com o depoimento da professora Rosa, para os professores conseguirem as escolas que querem, precisam pernoitar na calçada da escola onde funciona a “central”. Ainda segundo ela, havia perdido a chance de permanecer na instituição porque havia se negado a se submeter a tamanha indignação. Ao final de cada ano, as professoras são “devolvidas à central” para ser novamente redistribuídas. Também no espaço da instituição, as professoras substitutas são remanejadas a bel-prazer da direção, de acordo com os interesses da escola, podendo assumir qualquer turma⁵¹. Essas professoras também não têm direito de opinar no funcionamento da escola e são valorizadas e consideradas somente pela assiduidade e prontidão para assumir qualquer turma. Há, portanto, uma diferença de tratamento abismal dada às professoras efetivas e às professoras substitutas. Pelo lado das professoras efetivas, o abuso de faltas é respaldado pela direção, que, diante de questões burocráticas, pouco pode fazer contra atestados médicos frequentes. Do lado das professoras substitutas, a vulnerabilidade de suas posições, dentro e fora da

⁵¹ Uma professora substituta que assumiu, durante todo o segundo semestre, uma turma porque a professora efetiva estava afastada por motivos de saúde, teve que “devolver” a turma uma semana antes de terminar o ano letivo, com festas e apresentações das crianças combinadas. A professora efetiva nem aceitou que ela finalizasse o ano. E a direção da escola apoiou a decisão, assinalando: “a sala é da professora”.

instituição. Todas dependem de uma lotação, que, na Educação Infantil, está cada vez mais difícil, porque, segundo a professora Rosa, essa etapa está mais visada.

As idades de todo o corpo docente variam de 35 a 54 anos e o tempo de experiência trabalhando na Educação Infantil oscila de dois anos a 17 anos.

De acordo com dados coletados na secretaria da escola, todas as professoras possuem a formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil⁵². Uma delas está prestes a se aposentar e outra está concluindo o curso de especialização em Psicopedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA). Os dados sobre as professoras participantes da pesquisa serão mais pormenorizados no capítulo 5.

Até o final do segundo semestre de 2008, as professoras contavam com o acompanhamento de uma supervisora. Após esse período, essa supervisora precisou deixar a escola para assumir a coordenação de uma creche. O acompanhamento se dava durante as reuniões de planejamento e a supervisora orientava as professoras em suas rotinas. Em sua despedida, a supervisora pediu às professoras que continuassem o trabalho, isto é, não deixassem de fazer o planejamento e de utilizar o caderno para a avaliação do trabalho. Por sua vez, as professoras disseram que, com a saída da supervisora, elas ficariam mais isoladas e abandonadas, “sem rumo no trabalho, cada uma por si” (professora Catarina). Provisoriamente, ficou acordado que a coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental assumiria o acompanhamento do trabalho das professoras. Esse acompanhamento pela coordenadora ficou comprometido em razão da sobrecarga de trabalho com o Ensino Fundamental, sobrando pouco tempo para a Educação Infantil. Mesmo assim atarefada, a coordenadora ficou interessada em participar do nosso grupo de trabalho sobre projetos.

4.2.4 A proposta pedagógica da Instituição

Para orientar o trabalho pedagógico com as crianças, não há na instituição uma proposta pedagógica. De acordo com as professoras, como a escola é nova, não tem uma proposta pedagógica, porque ainda não há na escola o projeto político pedagógico, o PPP. Sobre o PPP Rosa, esclareceu: “desde o ano passado [2008] que ele está sendo construído”. Ainda segundo elas, somente as professoras efetivas são convidadas a participar da reunião de elaboração desse Projeto. Referindo-se à participação como

⁵² Nível Médio e graduação em Pedagogia como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

professora efetiva, Catarina disse: “a gente vai porque não pode deixar de ir, mas a gente não fala nada, a gente da Educação Infantil não tem vez”. A escola parece reconhecer a importância da participação de todos na elaboração do Projeto, mas não a concretiza quando não dá espaço para todos.

Sem contar com uma proposta pedagógica para orientar as ações educativas, o trabalho desenvolvido com as crianças é realizado com base em uma grade curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para todas as escolas, sem a participação das professoras, que não têm autonomia para escolher o que trabalhar. Sobre isso, a professora Catarina assinala:

Se é a prefeitura que mandou eu não sei, só sei que é igual pra todo mundo. A supervisora e a coordenadora participam de uma reunião na semana pedagógica, no início do ano e apresentam a grade para a gente.

Essa grade curricular, definida pela professora Rosa como grade de conteúdos e de horários, sem estratégias nem objetivos, é entregue no início do ano para que as professoras “passem” (termo utilizado pela própria coordenadora) para seus planejamentos. Composta de conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Linguagem, Matemática, Artes e Ciências Sociais e Naturais, a grade curricular também inclui conteúdos de integração social e as datas comemorativas selecionadas como significativas. Todos os conteúdos sugeridos para cada grupo devem ser distribuídos ao longo de todo o ano letivo e incluídos nos planejamentos de cada professora. Apesar da diversidade de áreas propostas, de forma geral, o que foi observado nas salas é que há uma predominância de atividades relacionadas à área da Linguagem. As palavras da professora Catarina do Jardim II confirmam essa prática: “meu negócio é a leitura e a escrita. O resto eu deixo um pouco de lado”.

No calendário da escola, estão previstos dois sábados alternados para planejamento e, de dois em dois meses, um sábado para estudos. Esse sábado para estudar é uma determinação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para repor a semana pedagógica do início do ano, que não ocorreu em decorrência de uma greve. Para o encontro, a SME envia um texto, de conteúdo bem geral, que deve ser trabalhado com todos os professores, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. De acordo com a coordenadora responsável por esse momento, é ela que sugere o texto e coordena o estudo. Perguntada sobre a escolha dos textos, a coordenadora disse: “eu tenho muitos textos bacanas, de algumas formações que eu participei. Como tem que servir para toda

a escola, eu escolho um bem geral. Da última vez o texto foi sobre disciplina”. Sobre esse sábado de estudo, as professoras de Educação Infantil disseram que gostam, porque é um encontro com toda a escola, mas acrescentaram que pouco participam. “A gente só escuta nos grupos e bate muito papo.” (Professora Catarina)

As reuniões de planejamento ocorrem duas vezes por mês e são organizadas em dois momentos: um em que todas as professoras da escola se reúnem com a diretora, vice-diretora e coordenadoras para tratar dos assuntos administrativos, e outro, no qual as professoras do mesmo grupo se juntam para planejar as atividades da quinzena. Com relação às professoras de Educação Infantil, as observações e os seus depoimentos evidenciaram que esse planejamento se realiza individualmente, cada professora fazendo o seu. A professora Rosa assinalou que: “o desenvolvimento deveria ser em equipe, para haver a troca de ideias... o que acontece é que a gente copia o que está previsto na grade e cada uma faz do seu jeito”. Para a professora Catarina, “o planejamento é muito falho, é tudo muito solto, falta uma coordenação pedagógica para a Educação Infantil”.

É possível supor que na escola ainda não há o reconhecimento da importância do planejamento para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, isto é, parece não haver o entendimento de que essa é uma questão central, que deve ser assumida como “um processo de reflexão que envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.” (OSTETTO, 2000, p.177).

A presença maciça das professoras a essas reuniões de planejamento, com todos os aspectos negativos apontados, causou-me estranhamento, explicado após ter conhecimento da exigência da direção no que concerne à assiduidade de todos os professores, com cobrança de assinatura no livro de ponto.

No próximo capítulo, apresentarei as professoras diretamente envolvidas no trabalho e detalharei suas práticas.

5 EM FOCO: AS PROFESSORAS E SUAS TURMAS

“Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia
chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando...”
(MANOEL DE BARROS)

A finalidade deste capítulo é apresentar as professoras que participaram do trabalho, enfocando cada uma com características pessoais, os saberes profissionais e suas experiências educativas desenvolvidas em sala com as crianças, no tempo anterior à intervenção.

Todos os dados decorrem de coletas realizadas mediante observações, entrevistas e questionário. Em complementação às observações realizadas, e para avaliar mais acuradamente a ação das professoras junto às crianças, as interações realizadas nos diferentes momentos da rotina, e, em especial, com relação à sua sensibilidade para ouvir e atender às necessidades das crianças e à sua capacidade de estimular a construção de conhecimentos e desenvolver a crescente autonomia das crianças, foi utilizada a Escala de Empenhamento do Adulto. O objetivo era poder identificar, com outra aplicação da escala no momento em que as professoras desenvolveram projetos com as crianças, alguma possível mudança no estilo de interação das professoras. As gravações em vídeo referentes ao primeiro momento de aplicação da escala foram realizadas com somente duas das três professoras participantes, professoras Rosa e Catarina. A professora Ilma, até esse momento ainda se recusava a desenvolver projeto com as crianças.

É importante esclarecer que as professoras a serem apresentadas nessa quadra da tese são as que permaneceram no grupo até o final de todo o processo. Durante a fase de vivência de um projeto pelas professoras, até o segundo encontro de formação, o grupo funcionava com seis professoras, quatro efetivas e duas substitutas. Ao longo das reuniões iniciais, no entanto, em ocasiões diferentes, três das professoras saíram do grupo: a professora Marta, afastada por motivo de doença; professora Carmem, por ter somente um horário na escola, e professora Sávia, que saiu para gozar licença-prêmio. Ficaram, então, as professoras Catarina, Ilma e Rosa. O grupo, contudo, não sofreu só perdas. A coordenadora Gorete, das séries iniciais do Ensino Fundamental,

provisoriamente destinada para a Educação Infantil, se interessou em participar do grupo, fazendo isto de uma forma não muito sistemática, de acordo com seus horários.

5.1.A professora Catarina e sua turma

A professora Catarina trabalha os dois períodos⁵³ na instituição como docente de salas de jardim II desde 2005, quando da inauguração da escola. Tem 39 anos, é casada e tem dois filhos. Em seus momentos de folga e de lazer, gosta de dormir, de ir à praia, frequentar restaurantes e de navegar na internet. Sua renda familiar supera os três salários mínimos.

Catarina teve como formação inicial o curso normal em 1990. De acordo com ela, ser professora não foi uma escolha ou opção, mas, justamente, uma falta de opção. Suas palavras confirmam isso: “eu não escolhi muito ser professora, caiu assim de pára-quedas”. Grávida aos dezessete anos do primeiro filho, quando cursava, na época, o terceiro ano do 2º grau, o curso normal foi a saída encontrada por seu pai, que casualmente passou em frente a um colégio e viu o anúncio estampado em uma placa, segundo Catarina, “curso intensivo do pedagógico”. Catarina disse ainda se lembrar das palavras de seu pai: “filha, você precisa fazer esse curso para fazer alguma coisa na sua vida”. Para ela, foi nesse momento que despertou a vontade de ser professora. Catarina assinala: “até então, eu não tinha vontade de ser professora, aliás, eu não tinha vontade de ser nada”. Em 1990, concluiu o curso normal e onze anos depois se graduou em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA).

Com 17 anos de magistério, Catarina teve experiências profissionais, inicialmente, em escolas da rede privada e, após concurso público, na rede pública. Em ambas as instâncias, ela trabalhou como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

Catarina deixou claro que a sua escolha pelas crianças da Educação Infantil “foi mais por uma questão de disciplina”. De uma forma contraditória, Catarina justifica assim sua opção pelas crianças pequenas: “é mais fácil se relacionar com a criança pequena, eu consigo me doar mais, há maior troca... Eu tenho afetividade com eles”. Embora Catarina tenha apontado a possibilidade de maior afetividade com as crianças

⁵³ É professora efetiva com um contrato de 240 horas-aula.

pequenas, restou evidenciado nas observações realizadas foi que o seu relacionamento com as crianças não era democrático, mas sim, autoritário, sem espaço para trocas, com ênfase no disciplinamento e no controle. Dessa forma, quando Catarina menciona disciplina, parece referir-se à possibilidade de, como adulta, ter maior controle sobre as crianças menores. De forma categórica, falou de sua triste experiência quando ensinava as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental: “achei terrível, sabe? O meu relacionamento mesmo, meu com os alunos... No Ensino Fundamental não tem aquela troca de sentimentos, de afetos”. Quando questionada se deixaria de ser professora de Educação Infantil, a professora Catarina respondeu que só se fosse a última opção.

Sobre o trabalho que realiza com as crianças, Catarina reconhece que faz pouca coisa por elas, mas considera que esse pouco é muito, pois são crianças carentes. São delas as palavras: “como as crianças são muito carentes de tudo, se você fizer um pouquinho bem feito já é muita coisa pra eles”. Como justificativa dessa sua forma de pensar e agir, Catarina aponta a escola pública como responsável, reproduzindo um discurso generalizante sobre suas mazelas. Segundo ela: “é muito difícil trabalhar em escola pública, a gente vê muita dificuldade, muitas barreiras, principalmente, no apoio da família que a gente não tem”. Para Kuhlmann (2000), o oferecimento de um atendimento como dádiva, um favor às famílias e crianças das classes populares, é característico de uma educação assistencialista, dirigida para a submissão e não para a sua emancipação.

Paradoxalmente, quando questionada sobre o que mudaria na escola onde trabalha, Catarina afirmou: “eu não mudaria nada, a escola é excelente! Em termos de espaço físico, de material”. A única coisa que ela mudaria seria nas questões relacionadas à coordenação pedagógica. Catarina parece não identificar a contradição da sua fala e, quando questionada diretamente sobre isso, com veemência, voltou a culpar as famílias e as crianças por esse seu fazer “tão pouco”. Talvez, naquele momento, Catarina não tivesse consciência de que sua responsabilidade para com as necessidades de cuidado e educação integral das crianças vai muito além de “um pouquinho bem feito”. Essa responsabilidade implica uma profissionalidade singular, constituída com base em características específicas da criança pequena (como globalidade, que se refere ao fato de a criança ser um todo integrado, que aprende e se desenvolve em todos os seus aspectos; e vulnerabilidade física, social e emocional, que a torna dependente da família); do processo e das tarefas realizadas pelas professoras; e dos contextos de trabalho. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Ainda sobre as crianças “carentes” com as quais trabalha, Catarina reconhece que elas têm direito “a ter mais coisas, mais oportunidade, mais tudo”. Também reconhece que elas chegam à escola cheias de expectativas, mas, segundo ela,

[...] o que essas crianças têm em troca é muito pouco, sabe? elas gostam da escola porque é a diversão que elas têm, se não, ficam em seus barraquinhos ou na rua.

O discurso da carência também é extensivo às famílias, que moram em espaços inadequados, que não se interessam pela educação dos filhos, que não sabem ler nem escrever, enfim, que não se empenham nem se envolvem.

No desempenho de suas funções na escola, Catarina sente-se sozinha, em meio às demais professoras. Para ela, o que mais dificulta seu trabalho é “a desorganização em termos de administração, tudo é solto, as coisas não são amarradas”. Diz sentir-se como uma criança sem limites, sem disciplina porque faz tudo que quer em sala e rebate: “às vezes, liberdade demais não ajuda né?” Catarina gostaria de ter mais apoio no planejamento das atividades, o que implicaria uma coordenação pedagógica específica para a Educação Infantil.

Com relação ao seu processo de formação, Catarina diz sonhar em um dia cursar uma especialização. Também afirma estar aberta para novas propostas, pois se sente perdida, sem ninguém por ela. Catarina é vista na escola como uma professora assídua e comprometida com seu trabalho.

Nas duas salas de Jardim II em que Catarina desenvolve seu trabalho, estão matriculadas, em média, 25 crianças. Na turma que funciona no período da manhã, porém, freqüentam, em média, 16 crianças, e à tarde, 21 crianças. De acordo com Catarina, já em agosto, ainda havia crianças que, apesar de matriculadas, ainda não tinham aparecido. Como na escola é comum as crianças chegarem aos poucos, ao longo de todo o ano, ela disse, bastante incomodada, que é obrigada a recebê-las. Em um dos momentos de observação em sua sala, Catarina apontou uma criança e disse: “esse menino chegou no final de junho, olhe nem pegar direito no lápis sabe... olha o tamanho da letra dele! Nunca estudou, como vou dar conta?”

A turma escolhida por Catarina para desenvolver o trabalho com projetos é a turma do período da manhã, que, segundo ela, é “muito mais participativa, mais fácil de trabalhar. Deus me livre da turma da tarde!” A escolha pela turma da manhã foi uma unanimidade entre as professoras que trabalhavam os dois períodos na escola, porque,

segundo elas, as crianças do turno da tarde “são danadas demais, a gente não consegue fazer nada com elas, são todas indisciplinadas”. Essa ideia de que as crianças das turmas da tarde são diferentes, difíceis de trabalhar, não foi comprovada com as observações realizadas na sala de Catarina e nas salas das duas outras professoras participantes do grupo que trabalhavam no período da tarde. O que observei foram crianças ativas e inteligentes.

A apresentação da maneira como Catarina organiza e desenvolve sua ação pedagógica junto às crianças foi percebida nas observações realizadas em sua sala, ilustrada com a própria fala de Catarina coletada na entrevista individual. É importante ressaltar que, de modo geral, não houve diferenciações expressivas na organização do trabalho ao longo do período de observação.

Na sala de Catarina, a rotina inicia-se com o momento da chegada das crianças em sala, que ocorria, em geral, por volta das 7h. Catarina espera as crianças dentro da sala, sentada à mesa, elaborando atividades nos diversos cadernos de cada criança. Esses cadernos, cobrados das famílias no início do ano letivo, são assim discriminados: um caderno pequeno pautado, mais utilizado para a tarefa de casa; um caderno de desenho grande, utilizado para as raras atividades de Desenho e Matemática, e uma agenda escolar, levada diariamente para casa com o plano de aula copiado, a duras penas, pelas crianças. Diariamente, ao longo da rotina, todas as atividades de cada criança são elaboradas e manuscritas pela professora. Nesses momentos, as crianças ficam sem interagir com a professora, que dá atenção somente à resolução dos conflitos. Ainda como material à disposição das crianças, também existe um caderno-apostila de atividades mimeografadas⁵⁴ e, no armário, atividades avulsas, também mimeografadas. É atividade da professora, ainda, a escolha da página do caderno ou da apostila de atividades a serem trabalhadas por parte de cada criança. Como sobrar tempo para interagir com as crianças?

As crianças, ao adentrarem a sala, penduram as mochilas nas “costas” das cadeiras onde vão se sentar e se dirigem à mesa da professora para entregar as agendas e as tarefas de casa. Sempre muito ocupada, a professora não olha nem fala com as

⁵⁴ Esse material, para ser utilizado durante todo o ano, foi autorizado e planejado pela coordenadora, que, segundo ela, mesmo não concordando, foi pressionada a ceder à solicitação das professoras. As atividades, que a coordenadora disse ter conseguido escrever com letra de forma, foram retiradas de livros e apostilas. Nesta apostila, existem predominantemente atividades de Linguagem e, mais raras, de Matemática e Ciências. Tal apostila era trabalhada duas vezes por semana em sala e, às vezes, levada para casa.

crianças; somente desloca a sua atenção da tarefa para relembrar a necessidade de entregar a agenda. As crianças voltam para as mesas a fim de, segundo a professora, ficarem “só na socialização”.

Socialização no contexto da sala de Catarina significa que as crianças ficam sentadas, formando grupos de quatro em cada mesa, sem contar com a sua participação e interferência, a não ser, para, de uma forma autoritária, retomar um nível aceitável de barulho na sala e resolver os conflitos surgidos entre as crianças. Nos grupos, as crianças passam o tempo de maneiras diferentes: conversam, brincam com os poucos brinquedos à disposição (legos, carrinhos quebrados e alguns bonecos), com massinha já sem cor definida, e, na maioria das vezes, entram em conflitos umas com as outras. Ainda há algumas poucas crianças, que, ainda sonolentas, apenas aguardam pela professora Catarina, que espera todas as crianças chegarem para iniciar as atividades. Justifica assim toda essa espera:

[...] esse é o momento que eu tenho para organizar alguma atividade, olhar as agendas, elaborar as tarefas de casa e de classe nos cadernos, separar as páginas das atividades que eles vão fazer.

A mesa de Catarina fica estrategicamente voltada para a porta de saída da sala e em frente ao armário, onde guarda todo o material da sala, inclusive, muitos brinquedos que só são permitidos às crianças em dias determinados da semana. Presa a essa mesa, Catarina dispõe do controle sobre tudo o que ocorre em sala, em especial, sobre as ações das crianças. Todo o esquema espacial - a disposição das mesas, a posição da professora - denota uma ação pedagógica baseada em uma relação vertical, disciplinar e autoritária (HORN, 2004). Esse momento de “socialização” se estende até 8h10min, dependendo das tarefas de Catarina na mesa.

O outro momento da rotina começa com a professora convocando as crianças para guardar os brinquedos e arrumar a sala. Conforme ela assinala: “é nesse momento que eu começo a aula“. Ao definir esse momento como o início da “aula”, Catarina parece desconhecer que todos os momentos em que as crianças estão na instituição e em sua sala são importantes e precisam ser alvo de uma ação educativa intencional e estar explicitados no planejamento de sua prática pedagógica.

Na sala de Catarina, as atividades iniciam, em alguns dias da semana, mais precisamente às terças e quintas, com a roda de conversa. Explicando essa organização, Catarina disse não fazer a rodinha todos os dias porque “o dia fica muito curto, não dá

para trabalhar nada”. Na roda de conversas, sentada em uma cadeira das crianças, em um momento raro, a professora sai de sua mesa. As crianças, sentadas ao chão, são convidadas a rezar, cantar, contar quem veio e quem não veio, a identificar o dia da semana e, às vezes, têm espaço para socializar alguma novidade. Em um dos dias de observação na sala, uma criança pediu à professora para fazer uma oração. A professora aceitou na condição de que todos rezassem a oração do anjo da guarda primeiro. A criança então rezou: “que Jesus dê saúde para a tia, para a família da tia e para obedecer a tia, amém!” As crianças responderam amém e a professora pediu para que todas retornassem às suas cadeiras.

Em outros dois dias da semana, segunda e quarta, as crianças têm direito ao parque durante um período de 20 minutos, num sistema de rodízio predeterminado com as demais professoras. O parque fica fora do espaço da Educação Infantil, perto da quadra de esportes da escola. Lá existem dois brinquedos - uma casinha com dois balanços e um escorregador e um brinquedo, que antes de quebrado, era composto de três balanços. Agora só há uma corda pendurada com a qual as crianças se balançam. Para ir ao parque, Catarina organiza as crianças em fila, escolhendo duas delas para carregar um cesto grande com pás, ancinhos e baldes pequenos e uma para carregar sua cadeira. Embora as crianças gostassem de brincar no brinquedo de casinha de madeira, o maior atrativo do parque era a areia de praia. Nesse momento do parque, geralmente, Catarina aproveita para ler algo (um dia ela levou o questionário de geografia de seu filho para respondê-lo. Sobre isso ela disse: “se eu não fizer isso, ele vai ficar reprovado”). Sua interação com as crianças se restringe a interromper, de forma abrupta e autoritária, os conflitos surgidos entre elas, inclusive, isolando as crianças envolvidas. Catarina é muito rigorosa com o tempo do parque porque não quer deixar a outra professora esperando, e também, segundo ela: “não posso demorar porque tenho atividades mais importantes para fazer”. É provável supor que Catarina, ao não valorizar os momentos de brincadeira em sua rotina, parece desconhecer a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças porque, dentre muitas outras coisas, a brincadeira favorece o conhecimento de si e dos outros, estimula a capacidade simbólica e imaginativa da criança, as relações cognitivas, afetivas, psicomotoras, verbais e sociais (KISHIMOTO, 1998).

Na sexta-feira, a rotina se diferencia um pouco. Catarina inclui um momento de leitura de história, coloca músicas para as crianças cantarem e dançarem e permite que elas brinquem com os brinquedos trazidos de casa, especialmente para aquele dia. Para

ela, sexta-feira tem que “ser uma coisa mais *light*, é o fim da semana”. Isso significa para ela, contudo, passar mais tempo na mesa, preparando as atividades de sala e de casa, como disse: “aproveito e vou adiantando as atividades da semana”.

O momento em seguida à roda é destinado ao registro do plano do dia nas agendas. No dia em que não há a roda de conversas, é dia de parque e então, as crianças fazem os registros nas agendas antes de irem para o parque. Com as crianças sentadas, a professora entrega as agendas, de mesa em mesa, abertas na página certa e já marcadas antecipadamente com pontinhos que correspondem aos itens que as crianças vão copiar. A professora então copia no quadro o “plano de aula”, com letra de forma, e o lê em voz alta, sem dar explicações. Um exemplo de um plano: *LETRA P* (atividade mimeografada – cruzadinha de palavras iniciadas com a letra P), *LANCHE, RECREIO, PALAVRA CASA* (atividade mimeografada – escrita da palavra casa a partir da história dos três porquinhos), *PRODUÇÃO* (atividade de pintura dos diferentes tipos de casa dos porquinhos), *CASA: CADERNO* (tarefa de casa que já havia sido elaborada pela professora nos cadernos). Em algumas observações realizadas, ficou evidenciado o esforço das crianças que tentavam copiar rápido para ganhar o bombom prometido pela professora ou para não deixar de ir para o parque. Também ficou evidente que algumas crianças sentiram mais dificuldades nessa atividade porque a professora não teve a sensibilidade de notar que elas estavam sentadas de costas para o quadro. De acordo com Catarina, essa atividade é realizada todos os dias, pois as crianças precisam “se acostumar a escrever do quadro e os pais precisam saber o que foi feito em sala”. Em contradição ao que Catarina propôs como justificativa para o trabalho com a agenda, as crianças que se esquecem da agenda em casa ficam ociosas, somente observando as demais escreverem. Essas crianças não precisam também “se acostumar a escrever do quadro”? E até para copiar do quadro não há a necessidade de organizar os espaços, colocando, pelo menos, as crianças de frente para o quadro? É prática de Catarina completar as agendas das crianças que não conseguem copiar todo o plano, escrevendo uma observação, por exemplo, “não deu tempo” ou “não conseguiu copiar”. Realizando uma recapitulação das ações desenvolvidas por Catarina no momento da agenda: receber as agendas das crianças, abrir as agendas na página específica, pontilhar a página de acordo com os itens do plano de sala, entregar as agendas a cada criança, revisar a escrita de cada agenda completando o que faltou e, finalmente, devolvê-las às crianças para que elas guardem nas mochilas. Quantos momentos de interação desperdiçados! Quanto esforço despendido em atividades que pouco contribuem para o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças! Qual seria o espaço do trabalho com projetos nessa prática desenvolvida?

Após a atividade da agenda, que tem um tempo determinado por Catarina para terminar, independente se as crianças finalizam ou não, se inicia o momento da primeira tarefa. De acordo com Catarina, “só dá para desenvolver duas tarefas por dia porque tem as outras coisas para fazer”. As outras coisas eram o lanche, o recreio e o relaxamento após o recreio.

A primeira tarefa é definida por Catarina como “uma atividade que exige mais concentração”. Quase sempre é uma atividade de linguagem porque é a área que ela prioriza. Suas palavras confirmam isso: “todo dia tem linguagem, eu visto mais é a leitura e a escrita”. Esse é o instante da rotina que Catarina mais aprecia porque, segundo ela,

É o momento em que as crianças ainda estão calmas e é a hora que eu posso identificar o aluno que está realmente assimilando, lendo, é a hora que eu começo a indagar, principalmente na leitura e escrita.

De fato, esse é um dos poucos momentos da rotina em que a professora consegue se afastar de sua mesa e interagir com as crianças. Ficou evidente que esse momento da primeira atividade era considerado por Catarina como aquele em que as crianças aprendiam e em que ela ensinava. Parece que, para Catarina, os demais momentos da rotina apenas ocupam as crianças, não há aprendizagem. Essa forma de planejar a prática pedagógica enfatizando a “hora da atividade”, deixando de lado as demais ocasiões da rotina e o que é produzido na interação, carrega implícita uma concepção de currículo como transmissão de informações, conceitos e princípios para as crianças, geralmente organizados sob a forma de conteúdos a serem trabalhados de maneira fragmentária; segundo Craydy Kaercher (2001), uma perspectiva de currículo puramente disciplinar. Carrega implícita também uma visão de criança capaz somente de reproduzir o que foi “ensinado” e proposto e de um professor como centro de todo o saber e de toda ação desenvolvida (OSTETTO, 2000).

A interação de Catarina com as crianças, nesse instante da atividade, se restringe à apresentação do conteúdo da atividade mimeografada, de forma verbal e coletiva, e às vezes, escrita no quadro, seguida de uma rápida passagem nas mesas. Na sequência, um episódio ilustrativo dessa interação:

A atividade consistia em um caça palavras com palavras iniciadas com a letra B. As crianças deveriam encontrar as palavras e circulá-las. Após entregar a tarefa a cada criança a professora iniciou a explicação para todo o grupo, apontando na tarefa disse: “aqui são palavras começadas com a letra B. Alguém sabe uma palavra que comece com B?” Uma criança falou a palavra cavalo e a professora falou: “claro que cavalo não começa com B”. Impaciente ela falou muitas palavras começadas com a letra B. Em seguida, a professora foi em cada mesa e apontou nas atividades das crianças onde estavam as palavras. Uma criança não entendeu e a professora acabou pegando seu lápis e fazendo por ela.

O tempo da hora da atividade é determinado pela chegada do lanche ao refeitório e o aviso das funcionárias responsáveis por esse momento. Independente se as crianças terminaram a atividade, elas saem para lanche. As tarefas são guardadas no armário e não mais retomadas em outro momento. Catarina orienta as crianças para o refeitório, sem pedir que lavem as mãos.

No momento do lanche, a professora fica na sala, sentada em sua mesa e de nada sabe sobre o que acontece lá: quem se alimenta ou não, quem repete o lanche, quais os lanches preferidos das crianças, quais as atitudes desenvolvidas por elas. Algumas crianças acostumadas a trazer lanche de casa ficam na sala e não são estimuladas a ir ao refeitório. Sobre isso Catarina comenta: “essas crianças não suportam o lanche da escola, nem adianta mandar para o refeitório”. As observações realizadas na sala dos professores onde Catarina passa o recreio evidenciaram que ela também parece não apreciar o lanche servido na escola. Jamais a vi provando nenhum lanche servido, nem mesmo o lanche alternativo providenciado pelos professores. Questionada sobre isso, Catarina, apenas disse não gostar de comer na escola. As crianças ficam no refeitório com as funcionárias que têm a função de servir o lanche para as cinco turmas.

Após o lanche, as crianças ficam na sala, sem nenhuma atividade proposta e planejada, apenas esperando a sirene tocar para o tempo do lanche da professora e o recreio no pátio. Ficam conversando, ensaiam um pega-pega na sala e entram em conflito, brigando umas com as outras. Esperando abrir as grades da sala para se verem livres! Catarina disse não planejar nenhuma atividade para essa ocasião porque é pouco tempo. Essa espera é em média de oito a dez minutos, dependendo do tipo de lanche.

No tempo do recreio, a professora se dirige para a sala dos professores da escola, fora do espaço da Educação Infantil, e as crianças se juntam às demais das outras turmas no pátio coberto, sob a responsabilidade das duas funcionárias. O espaço do pátio é pequeno, sem muitos atrativos, com poucos brinquedos, um escorregador de plástico e algumas bonecas e carrinhos quebrados. As crianças passam mais tempo em situações

de conflito do que se divertindo, enquanto as funcionárias fazem malabarismos para controlar a situação. As crianças menores do Jardim I escapam do caos, sentando-se, acuadas e quietas, encostadas nas paredes, perto das funcionárias. Algumas vezes presenciei reclamações das funcionárias para as professoras em relação a atitudes de algumas crianças que demonstram violência. A saída dada era levar as crianças “denunciadas” para a sala dos professores. Lá, estas ficam sentadas ao chão da sala dos professores, esperando terminar o recreio. Essa atitude, também comum para as demais professoras, não era questionada por ninguém, professores ou direção; era considerada natural. Alguns comentários entre as professoras comprovam isso: “de novo esse menino”? Ou então, “trouxe para cá porque hoje está mais difícil, batendo em todo mundo”. Ou ainda: “se ele ficar lá mata os outros”. O tempo de recreio termina e as professoras voltam para as salas quando a diretora, envolvida no recreio das crianças maiores, aliviada, toca a sirene.

Catarina volta do recreio e começa a luta para que todas as crianças entrem na sala. Quando finalmente coloca as crianças na sala, tem início o tempo que ela denomina de “momento do relaxamento”. As crianças sentadas nas cadeiras têm que deitar a cabeça nas mesas e fechar os olhos. Catarina justificou esse instante como necessário para que as crianças se acalmassem. O que ocorria, contudo, era que as crianças continuavam as brincadeiras do recreio, em voz baixa para que a professora, sentada à mesa não as escutasse.

Após o relaxamento, Catarina dá início à segunda tarefa do dia, geralmente, segundo ela, uma atividade que não exige muita concentração, “tem que ser uma atividade mais dinâmica, uma tarefinha de pintura, coisas que botem para relaxar”. Catarina entrega a tarefa, explica para todo o grupo e retorna para a mesa, a fim de organizar a tarefa de casa. No máximo, pára o que está fazendo para apontar os lápis, atendendo ao pedido das crianças. Geralmente as crianças não se empolgam muito com a atividade sugerida, seja de pintura ou outra qualquer, sendo, então, recriminadas pela professora e obrigadas a continuar, mesmo sem vontade. As crianças que finalizam as tarefas recebem o caderno com a tarefa de casa e ficam esperando a hora de ir para casa, sentadas, só esperando. Às vezes, elas próprias se organizam em fila, sentadas em frente à porta, isto é, à grade.

Quando Catarina foi questionada sobre o que mudaria, se pudesse, na sua rotina, ela afirmou: “eu acho que está boa do jeito que está, só precisa ser mais aprimorada”.

Em complementação às observações realizadas e para avaliar mais cuidadosamente a ação de Catarina junto às suas crianças nos diferentes tempos da sua rotina, foi utilizada a Escala de Empenhamento do Adulto. Para isso, no período total de 20 minutos, foram realizadas dez gravações em vídeo, de dois minutos cada uma, o que está devidamente registrado nas “fichas de observação do empenhamento do adulto”, enfocando o seu estilo de interação com relação às categorias de ação: sensibilidade, estimulação e autonomia. Ou seja, os dados foram analisados de acordo com três categorias de ação da professora: sua sensibilidade, capacidade de estimular e desafiar e de possibilitar o desenvolvimento da autonomia da criança. Essas categorias de ação situam-se na escala, que varia do ponto 1, para ausência total de empenho, ao ponto 5, para um estilo de empenho total. Os pontos intermediários, 4, 3 e 2, classificam, respectivamente, o desempenho em atitudes predominantes de empenho com traços de não empenho; de atitudes nem de empenho nem de falta de empenho e de atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho. É importante ressaltar que houve dificuldade em registrar cinco diferentes instantes de ação em sala de aula de Catarina, muitas vezes, a filmagem foi realizada da mesma atividade. Como observar diferentes segmentos se a rotina não prevê diversidade de atividades?

Em relação à categoria de ação sensibilidade, as observações evidenciaram que Catarina alcançou mais da metade das percentagens, especificamente 60%, classificadas no ponto 2, 30% no ponto 1 e somente 10% no ponto 3. De acordo com a categoria de ação estimulação, metade das percentagens, 50%, foi classificada no ponto 1, 40% no ponto 2 e somente 10% foram classificadas no ponto 3. Por último, em relação à categoria de ação autonomia, grande parte das percentagens, 80%, foi classificada no ponto 1, enquanto 10% das percentagens foram classificadas nos pontos 2 e os outros 10% restantes no ponto 3.

O fato de Catarina ter todas as percentagens classificadas a partir do ponto 3 revela baixos níveis de empenho com relação às três categorias de ação. A predominância de ações de empenho classificadas, majoritariamente, no ponto 2, e classificadas também no ponto 1, indica um estilo de interação no qual predominam atitudes de falta de empenho com traços de empenho e atitudes de falta de empenho, respectivamente.

A análise da atividade proposta ilustra o estilo de interação de Catarina em relação à categoria de ação sensibilidade:

Atividade de mesa. 9h15min. A atividade era uma tarefa mimeografada, de um desenho pronto sobre o dia da criança. Essa pintura seria a capa das atividades a serem entregues aos pais. A professora entregou a folha com o desenho, explicou rapidamente o que deveria ser feito e colocou alguns lápis em cada mesa voltando imediatamente para sua mesa de onde não mais se levantou.

A professora, nessa atividade, não utilizou com as crianças um tom de voz encorajador e motivador, ao contrário, seu tom de voz foi distante e ríspido. Não quis saber de nenhuma intervenção das crianças e não se deu conta de que nem todas as crianças estavam prestando atenção ao que ela falava, aborrecendo-se e impacientando-se quando uma criança perguntou o que deveria fazer. Catarina também não demonstrou empatia com a necessidade de uma criança de ter a ponta de lápis feita, pediu que pintasse com outro lápis porque estava ocupada. Catarina também não valorizou a produção de uma criança, pedindo que pintasse mais porque estava muito fraco.

Na categoria de ação estimulação, Catarina apresentou maioria das percentagens no ponto 1, o que representa um estilo de ausência total de empenho. A análise do episódio a seguir elucida essa classificação:

Atividade de mesa. 10h10min. Na atividade as crianças deveriam pintar e circular a palavra CASA onde ela fosse encontrada. Também deveriam pintar as casas dos lobos e por último, ao lado de cada casa, deveriam desenhar os próprios lobos.

A intervenção de Catarina durante a atividade foi coletiva e não se deu de forma entusiasmada nem clara. Muitas crianças não entenderam o que tinham que fazer e também não tiveram a chance de perguntar aos colegas, pois Catarina não estimula o diálogo entre as crianças. A professora foi de mesa em mesa para corrigir o que as crianças estavam fazendo de errado, e, de forma impaciente, fez ela mesma a atividade.

Com relação à última categoria de ação analisada, a capacidade de desenvolver a autonomia das crianças, mais uma vez, Catarina alcançou o ponto mais baixo, o ponto 1, quase de forma unânime, 80% das percentagens. Esse fato indica um estilo de total ausência de empenho. Catarina dirigiu toda a atividade, não abriu espaço para os questionamentos nem antecipações das crianças sobre o que iriam fazer, entregou os cadernos já abertos na página para todas as crianças e respondeu, ela mesma, a atividade das crianças que não souberam fazer. São ações que revelam um estilo autoritário e dominante de interação.

5.2 A professora Rosa e sua turma

A professora Rosa trabalha como professora do Jardim II na instituição há dois anos, somente no período da tarde. Substituta e sob contrato temporário, também trabalha em outra instituição pela manhã. Lamentou não ter conseguido ficar numa mesma escola, pois para ela era desgastante correr de uma para outra. Aos 43 anos, estado civil propositadamente não declarado, ganha acima de três salários mínimos e nas horas de lazer, gosta de ler, de ir ao cinema e sair com os amigos.

Rosa graduou-se em Pedagogia, em 2002, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Atualmente está finalizando um curso de especialização em Psicopedagogia, também pela UVA. Tem experiência de sete anos no magistério, todos na Educação Infantil e em escolas da rede privada e pública.

Para Rosa, ser professora não foi sua primeira opção de ofício. Assim como Catarina, foi por acaso, quando foi solicitada a “tirar uma licença médica de uma professora” de uma escola particular. A sala era de Educação Infantil e, segundo Rosa, “me apaixonei! Foi aí que entrei na faculdade para fazer Pedagogia”. Rosa disse que não consegue imaginar-se antes de ser professora e, de maneira entusiasmada, afirma:

Eu me realizo como professora de Educação Infantil. Esse trabalho me instiga, me dá mais vontade de conhecer, de pesquisar, de trabalhar os conteúdos referentes às crianças, eu amo a Educação Infantil.

Sobre seu trabalho na instituição, Rosa disse que sempre procura dar o melhor de si, aproveitando suas experiências anteriores ao propor uma prática pedagógica ativa e criativa para as crianças. Ela se define da seguinte forma: “eu sempre fui a professora de chão, nunca fui a professora de mesa”. Disse se preocupar com a autonomia das crianças e com o seu desejo de participar, dando-lhes oportunidades de escolhas. Quando questionada sobre o que ela observava de desvantagem na sua função de professora na instituição, Rosa, da mesma forma que Catarina, apontou a questão do planejamento. Diferentemente de Catarina, contudo, Rosa reclamou não da necessidade de uma coisa amarrada, mas de um espaço para planejar de fato, e, em especial, de um tempo para estudo. Para ela, o que mais faz falta na instituição é esse tempo de estudos. Sobre isso,

[...] não sei como uma escola não prevê momentos reais de estudo. Aí está a grande diferença da escola particular, lá, a gente era obrigada a estudar, eu adorava! Aqui é só enganação no dia do planejamento, já não me iludo mais.

Ainda sobre o planejamento Rosa entende e defende o argumento de que este deveria ser semanal e coletivo, com troca de ideias com a equipe, professoras e coordenadora.

Rosa disse procurar alcançar seus objetivos traçados para sua prática, mas reconheceu que o processo é lento, “que se dá aos pouquinhos”. Disse também ter vontade de melhorar sua prática cada vez mais, pois sabe que seu diploma já não garante mais, como antigamente. Para ela, a prática de hoje precisa ser diferente, “antes o professor tinha que dar tudo pronto, tinha que fazer pela criança”. Reconheceu que as crianças são diferentes, que têm tempos variados e que, por isso, a forma como organiza a rotina e o grupo ajuda muito o seu trabalho com elas. Sua maior satisfação era quando via as crianças “produzindo, realizando, investigando... Puxa! Eu estou contribuindo e não é pelo dinheiro que a gente ganha não”. Rosa apontou a falta de limites das crianças da escola pública como uma das grandes diferenças das crianças da escola privada e, de maneira contrária ao que falou Catarina, acredita que as crianças aprendem umas com as outras e que seu papel nessa aprendizagem é propor atividades para que elas construam esses conhecimentos. Ainda sobre as crianças de sua sala, Rosa assinalou que as mais pobres são as que menos faltam, as que mais sentem falta da escola.

Com relação às famílias, Rosa também assinala uma diferença entre a família da escola pública e a da escola privada. Para ela, assim como para Catarina, a família está muito distante da escola. Rosa afirmou:

A família da escola da pública é muito relapsa, ausente, só vem pegar e levar, não participa de reunião, não tem hábito de ler relatório, a tarefa vai e volta do mesmo jeito.

As definições de família das duas professoras, além de apresentar uma visão preconceituosa, parecem demonstrar um desconhecimento sobre a importância de um trabalho colaborativo, com base na confiança e no conhecimento entre a família e a instituição, para sua prática e, em especial, para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças. Segundo Bassedas, Huguet e Solé, essa ação educativa compartilhada “permite conhecer a criança; ajudar a conhecer a função educativa da

escola; estabelecer critérios educativos comuns e ampliar situações de interação com a criança.” (1999, p. 285).

Rosa disse que planeja toda sua prática em casa, a partir da grade de conteúdos proposta pela instituição, mas nem sempre segue à risca, ao contrário, faz questão de mudar. Com relação ao conteúdo de linguagem, por exemplo, Rosa disse que está previsto trabalhar, de forma separada, as vogais e as letras do alfabeto (como se as vogais não fossem letras do alfabeto) e que ela faz diferente: “eu não trabalhei separado, somente a letra A por uma semana, como estava previsto. Comecei a trabalhar com os nomes deles nas fichas, procurando identificar todas as letras”. Ainda justificando, ela disse:

O que está previsto no planejamento é uma aula mais parada, as crianças mais comportadinhas [...] Na minha sala as crianças se locomovem, se movimentam, tem barulho. É uma bagunça ordenada, existe a ação.

Quando planeja as atividades, Rosa disse pensar nas crianças, no que já construíram e no que precisam ainda elaborar. Infelizmente, a professora Rosa, como todas as professoras substitutas, não são valorizadas como deveriam pela direção e até mesmo pelas professoras efetivas. Com professoras sem vez nem voz, as crianças saem perdendo.

As observações realizadas na sala de Rosa mostraram que, de forma geral, os passos da rotina não se diferenciam tanto daqueles da rotina desenvolvida por Catarina. O que diferencia, de fato, é a forma como interage com as crianças.

Na sala de Rosa, as crianças são acolhidas de forma afetuosa e alegre por ela. Após guardarem seu material, logo se dirigem para a roda de conversa, no chão. Sentadas ao chão, crianças e professora iniciam uma conversa animada sobre as novidades trazidas; preenchem o calendário; o dia da semana; contam as presenças e as ausências e realizam alguma atividade desafiadora, por exemplo, um trabalho com as fichas do nome. Rosa consegue que o grupo participe, escuta as falas das crianças, trabalhando atitudes, com o objetivo de que todos sejam ouvidos e que possam participar. Também é nessa oportunidade que a professora retoma o “quadro de chefias” inventado por ela. Nesse quadro, as crianças colocam seus nomes ao lado das atividades pelas quais gostariam de se responsabilizar durante a semana, e todas as sextas-feiras, o grupo faz uma retrospectiva das funções e das ações das crianças e o rodízio das atividades. Os casos de serem responsáveis por formar a fila, entregar os lápis, entregar

os brinquedos e arrumar a sala são exemplos dessas atividades do quadro de chefia, ensejo de possibilidades de escolhas e de participação.

Diferentemente da rotina de Catarina, Rosa realiza a roda de conversas todos os dias, inclusive nos dias reservados para o parque. Consoante ela mesma disse “nos dias do parquinho a gente passa menos tempo na roda de conversa, mas nunca deixa de ter”. É também na roda de conversa que Rosa inicia seu momento de atividade, deixando para as mesas somente a atividade de registro do que fora trabalhado. Sobre o momento da agenda previsto no planejamento e valorizado por Catarina, Rosa disse recusar-se a colocar as crianças copiando do quadro porque não vê significado para aquela atividade. Por essa sua atitude, disse já ter sido severamente criticada por outras professoras, até culpada pelo fato de que as crianças iriam para o 1º ano sem saber “tirar do quadro”. Rosa disse que prefere copiar o plano de aula na agenda de cada uma do que “fazer isso com as crianças”. Ao longo da tarde, Rosa realiza, geralmente, três atividades, que podem ser de Linguagem, Matemática, Artes ou Ciências. Segundo ela, “o que sobra desse tempo é o tempo dos jogos de mesa, jogos de construir”. Esses jogos são aqueles que ficam guardados no armário, jamais à disposição das crianças, a não ser se a professora disponibilize. Rosa justificou que são jogos caros e com peças pequenas que poderiam ser facilmente perdidas.

Rosa disse que não gosta de deixar as crianças ociosas e, para isso, às crianças que terminam a tarefa, ela oferece massinha e os brinquedos que ficam à disposição na sala, em um balde grande (legos, bonecos e carrinhos quebrados).

A sua rotina também inclui atividades de narração de histórias e de movimento, deslocamentos dentro e fora da sala. Para as atividades de contagem de histórias, Rosa compra muitos livros já que a instituição não disponibiliza em sala livros em número suficiente. A professora disse não se preocupar com o tempo de cada atividade porque compreende que o grupo não é homogêneo e as crianças têm um ritmo diferente. De fato, de todas as turmas observadas, incluindo as salas das outras professoras que não entraram para o nosso grupo, a sala de Rosa foi a única onde as crianças tiveram oportunidade de dar continuidade a uma atividade no dia seguinte. Na ocasião das atividades, Rosa trabalha com grupos menores, procurando estar perto das crianças, colocando os desafios e incentivando. Sobre isso ela disse:

Na atividade que eu preciso ter um olhar mais focado, então eu vou alternando, vou formando grupos com crianças que têm mais autonomia e

vou liberando os que vão acabando para os jogos e massinha enquanto trabalho com os outros.

Apesar de Rosa dizer que fica satisfeita de ver que os grupos podem trabalhar de forma autônoma, sozinhos, sem sua intervenção direta, ocorre na realidade é que tudo em sala ainda depende exclusivamente dela para acontecer, desde pegar as atividades, os próprios lápis e até os brinquedos. Parece que Rosa ainda não compreendeu, por exemplo, que a própria forma como organiza o espaço da sala tem relação com a independência das crianças. Retirando as cadeiras e as mesas e os poucos brinquedos no balde na sala, tudo fica guardado no armário, fechado com chave, longe do alcance das crianças. Às crianças é negado o direito de realizar escolhas: de material, porque está indisponível, de parceiros, de atividades... Como falar em autonomia?

Após o tempo da atividade de registro, Rosa, da sala, encaminha as crianças para o lanche. Da mesma forma que Catarina, Rosa também não acompanha as crianças ao refeitório, mas fica na sala, em sua mesa, produzindo as tarefas das crianças. Também não presencia essa oportunidade importante da rotina e só sabe o que ocorre lá, qual o lanche servido, quem comeu ou não, quem repetiu o lanche, por exemplo, porque se interessa em perguntar quando as crianças retornam. Uma atitude de Rosa diferente das demais professoras é sua preocupação com as atividades ligadas à higiene das crianças. Ela orienta as crianças a lavar as mãos, antes, depois do lanche e no retorno do recreio, e, também, é a única professora que se preocupa com a escovação dos dentes das crianças após o lanche, embora também não presencie esse momento porque fica na sala. Assim mesmo, quando as crianças retornam, ela faz questão de conferir a escovação de cada uma.

Quando as crianças retornam da escovação, Rosa oferece os brinquedos e permite que as crianças brinquem livremente; só não podem correr na sala, porque, segundo ela, podem se machucar. Da mesma maneira que Catarina, Rosa acha que o tempo entre o lanche das crianças e o recreio, quando vai para a sala dos professores, é muito curto para realizar alguma atividade.

Quando do recreio, Rosa também se dirige à sala dos professores, deixando as crianças com as outras no pátio coberto, sendo supervisionadas pelas duas funcionárias. Sobre esse momento longe das crianças, Rosa disse ter estranhado muito quando chegou à escola porque, onde trabalhava, ela não podia se afastar das crianças, no instante do lanche e muito menos no tempo do recreio onde há tantas crianças juntas. Quando perguntei sobre o que ela achava dessa situação, Rosa disse: “são coisas da escola

pública que eu não entendo. Preocupada eu fico, mas todo mundo faz isso aqui”. Por várias vezes Rosa manifestou essa dubiedade de atitude com relação ao que ela sabe que é certo sobre sua posição de professora e acerca da responsabilidade para com as necessidades das crianças e o que está proposto para as crianças que frequentam a escola pública. Será uma propagação do discurso assistencialista proposto para o atendimento oferecido pela escola pública? Um atendimento pobre e sem qualidade para as crianças pobres?

Depois do recreio, de volta à sala, Rosa propõe alguns minutos de relaxamento e, tal como Catarina, pede que as crianças deitem as cabeças nas mesas. Após o relaxamento, está previsto no planejamento outro momento de atividade, que pode ser de Artes, sempre Desenho, como representação do que foi trabalhado, história ou jogos nas mesas.

As atividades de Artes envolvendo pintura com tinta são muito raras, em todas as salas. As professoras apontam a dificuldade de não poderem contar com uma pia dentro da sala. As crianças, para lavar as mãos, precisam ir até o banheiro, que é fora e longe da sala.

Rosa passa a maior parte dos momentos interagindo com as crianças nas mesas. As crianças, por sua vez, têm uma relação muito aberta e destemida com Rosa e sempre recebem apoio para resolver os conflitos surgidos.

Ao final da tarde, Rosa reúne todas as crianças na roda de conversa para avaliarem o dia e as atitudes de todos. Também nessa ocasião, a tarefa de casa é entregue a cada criança, devidamente explicada. Com isso, Rosa diz querer garantir que as crianças façam as tarefas, mesmo que não contem com ajuda em casa.

Os resultados da Escala de Empenhamento do Adulto com relação ao estilo de interação da professora Rosa evidenciaram que as percentagens referentes à categoria de ação sensibilidade variaram da seguinte forma: a maioria, precisamente 70%, foi classificada no ponto 4 da escala, 20% no ponto 3 e somente 10% foram classificadas no ponto 5. Com relação à categoria de ação estimulação, 70% das percentagens foram classificadas no ponto 3, 20% no ponto 4 e 10% no ponto 5. Finalmente, com relação à categoria de ação autonomia, metade das percentagens foi classificada no ponto 2, 30% no ponto 3 e 20% no ponto 1.

Analisando esses resultados da Escala de Empenhamento da professora Rosa, ficou evidente, entre outros aspectos, que ela apresentou, com relação às categorias de ação sensibilidade e estimulação, uma predominância de estilos de interação

classificados nos pontos 4 e 3. Isso indica atitudes predominantes de empenho com traços de não empenho e atitudes nem de empenho nem de falta de empenho. Também apareceram atitudes que indicam empenhamento total, conseguindo pontuar no nível 5.

Isso significa que Rosa foi sensível com relação ao bem-estar das crianças, colocou-se no mesmo nível físico, sentando-se com elas às mesas e na roda, considerou suas necessidades, sempre utilizando um tom de voz calmo e afetuoso. Rosa também estimulou as crianças a participarem, a resolverem seus conflitos pelo diálogo. Preocupou-se também em desafiar todas as crianças, dando uma atenção especial àquelas com maiores dificuldades, procurando valorizar a produção de cada uma. A análise da atividade apresentada a seguir ilustra seu estilo de interação:

Atividade com as fichas do nome. 14h. A professora está sentada no chão na roda de conversa apresentando um painel com os nomes completos, escritos com letra de forma, de todas as crianças em forma de ficha. Os nomes estavam separados dos sobrenomes. Na atividade as crianças deveriam identificar os donos das fichas com base nos sobrenomes. Após montar as fichas a professora pediu licença para cortar cada ficha separando todos os nomes. O outro desafio da atividade era montar novamente a ficha.

Rosa respeitou e valorizou as crianças, pedindo licença para cortar suas fichas do nome. Demonstrou muita empatia com as que não conseguiram descobrir sua ficha e, para fomentar a confiança dessas crianças, criou estratégias, por exemplo, pedindo ajuda aos colegas.

Com relação à categoria de ação autonomia, contudo, foram registradas ações classificadas nos pontos 3, 2 e 1, com predominância de percentagens no ponto 2, o que indica atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho. Apesar de mostrar confiança nas crianças para trabalharem sozinhas, em pequenos grupos, de permitir eventualmente que as crianças façam algumas escolhas, de encorajá-las a resolver seus conflitos, Rosa não propicia, de fato, oportunidades para que as crianças ajam de forma autônoma e independente na sala, porque, para as coisas acontecerem, depende da sua presença e interferência. Desde o desenvolvimento das atividades até o acesso a um lápis, tudo depende de sua ação.

Comparando os estilos de interação de Catarina e Rosa⁵⁵, a tabela apresenta um panorama geral da percentagem dos episódios filmados de cada professora,

⁵⁵ O quadro não inclui a professora Ilma porque, até esse momento, ela ainda não havia decidido se iria desenvolver projetos com as crianças. A intenção de utilizar a Escala era a possibilidade de identificar alguma mudança no empenho das professoras na realização dos projetos com as crianças.

classificados de acordo com os cinco pontos apresentados na escala de empenho, considerando as categorias de ação: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Tabela 1: Percentagem do nível de desempenho observado nas professoras

Professoras	Categorias de ação	Nível de empenho				
		5	4	3	2	1
Catarina	Sensibilidade	0	0	10%	60%	30%
	Estimulação	0	0	10%	40%	50%
	Autonomia	0	0	10%	10%	80%
Rosa	Sensibilidade	10%	70%	20%	0	0
	Estimulação	10%	20%	70%	0	0
	Autonomia	0	0	30%	50%	20%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Uma análise na tabela revela explícita diferença nos estilos de interação das duas professoras, em especial, com relação às categorias de ação sensibilidade e estimulação. Os dados permitem constatar que o estilo de interação de Catarina é marcado pela centralidade na sua ação, por uma atitude autoritária, pouco sensível à contribuição das crianças e às suas necessidades de atenção e cuidado. A professora Rosa apresenta um estilo de interação que permite a participação das crianças, valoriza e incentiva sua potencialidade. No que diz respeito à categoria de ação autonomia, os desempenhos das professoras se aproximam no sentido de que os níveis de empenho acontecem nos mesmos pontos, embora haja uma diferença substancial na percentagem.

É possível supor que o fato de Rosa apresentar classificações nos níveis 4 e 5 em sensibilidade e estimulação pode estar relacionado à sua experiência profissional anterior, em uma escola privada. De acordo com ela, nessa escola “tinha muito estudo, toda a equipe tinha que estudar junto com a coordenadora [...] eu sinto muita falta da formação que eu tinha lá.” Também é importante o seu esforço pessoal.

5.3 A professora Ilma e sua turma

A professora Ilma desempenha suas funções na turma do Jardim I, no período da tarde. Sua sala possui 25 crianças matriculadas e frequentando, embora as crianças

faltem bastante. Por exemplo, em um dia de observação, haviam faltado dez crianças. Aos 53 anos, Ilma está divorciada e com dois filhos. Ganha acima de três salários mínimos e nas suas horas de lazer prefere visitar a família e ler bons livros.

Com experiência de 18 anos no magistério, possui dois cursos de especialização, o primeiro, de Psicopedagogia, concluído em 1997, na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), e o outro, de Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro, concluído em 2005.

Ilma exerceu as funções de psicopedagoga, coordenadora e de professora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada. Na rede pública, Ilma trabalha há dois anos como professora substituta em duas escolas diferentes.

Diz ter escolhido trabalhar com as crianças pequenas porque gosta muito dessa área e o que lhe dá mais satisfação nesse trabalho é a “alegria e a espontaneidade das crianças”. Entende que seu papel junto às crianças é de “facilitadora de sua aprendizagem” porque “faz com que as crianças introjetem os conteúdos com mais facilidade”.

Assim como as professoras Catarina e Rosa, Ilma também tem um pensamento negativo com relação às famílias das crianças, definindo-as como “muito carentes, sem instrução e que não dão assistência a seus filhos”. Essa incapacidade dada às famílias também se estende às crianças, mas somente às crianças da escola pública. Nas discussões realizadas no grupo durante a formação, Ilma, com facilidade, falava sobre a potencialidade criadora e construtora da criança, sua necessidade de ação e de desafios. Quando se refere, contudo, às crianças de sua sala, Ilma diz: “as crianças não sabem de nada, só agora no segundo semestre aprenderam a fazer uma fila”. Também ressalta sua dificuldade em trabalhar com um grupo onde existe uma criança “especial”, que não compreende as coisas e que demanda uma atenção maior. Esse foi o argumento utilizado por Ilma para, inicialmente, não incluir sua sala na etapa de desenvolvimento de projetos. São delas as palavras:

[...] não tenho apoio dos pais para as pesquisas e não tenho condições de trabalhar conteúdos com essas crianças, elas não sabem de nada e ainda tenho Betina⁵⁶ que me dá aquele trabalho.

⁵⁶ Nome fictício, assim como todos os demais nomes das crianças.

Ao final dos encontros de formação em que as professoras vivenciaram um projeto, Ilma acabou mudando de idéia e desenvolveu um projeto com as crianças.

Sobre a forma como planeja as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, Ilma diz considerar “as necessidades das crianças” e que procura dar uma assistência a cada uma. Quando questionada, porém, sobre o que mudaria na rotina de sua sala Ilma diz: “incluiria nos planejamentos mais estratégias didáticas e atividades lúdicas”. Ilma não explicou o que seriam as “estratégias didáticas”, mas pelas observações realizadas em sua sala, ela parece estar se referindo à inclusão de atividades mais específicas para trabalhar alguns conteúdos; algo diferente da atividade realizada na maior parte do tempo, que consiste da brincadeira das crianças nas mesas com os poucos brinquedos na sala.

Ilma ao definir o que mais ajuda seu trabalho na instituição aponta o interesse das crianças. Explicitando o que mais atrapalha, ela assinala a falta de disponibilidade das pessoas. Assim como as outras duas professoras, Ilma também reclama da falta de apoio de uma coordenadora e das trocas entre as professoras da Educação Infantil.

A professora Ilma que, inicialmente havia se recusado a desenvolver projetos com as crianças de sua turma pareceu estranhar minha solicitação em realizar as observações em sua sala. De fato, pareceu muito desconfortável com minha presença em sala, questionando de imediato, o tempo que iria precisar para essas observações. Expliquei naquele momento, que as observações realizadas seriam importantes para a elaboração do panorama sobre a Educação Infantil na instituição, em especial, acerca do trabalho desenvolvido com as crianças do Jardim I.

Ilma, que trabalha no período da tarde, chega à instituição antes de treze horas e espera as crianças em sua sala, sentada à mesa, escrevendo tarefas nos cadernos das crianças. Ao chegarem, as crianças são orientadas a pendurar as mochilas nas “costas” das cadeiras e a sentar-se às mesas, em pequenos grupos. Ilma, então, coloca alguns poucos brinquedos em cada mesa e, todos ficam aguardando a chegada das demais crianças. Nesse momento, as crianças tentam ficar sentadas, mas logo se espalham pela sala, em brincadeiras variadas, pegapega, de preferência. Também entram em conflitos recorrentes pela disputa pelos parques brinquedos oferecidos. Começa, então, um longo embate entre a professora, que está sentada em sua mesa, e as crianças, na tentativa de que as crianças fiquem quietas e sentadas em seus lugares. Esse embate chega a um ponto insustentável, que obriga a professora a fazer a roda de conversa. Segundo sua convocação: “vamos iniciar a aula”.

As crianças sentam-se no chão em um semicírculo em torno da professora sentada em uma cadeira pequena. Desejando uma boa tarde, como se tivesse chegado naquele instante, a professora inicia a roda de conversas, pedindo que as crianças cantem algumas músicas, como “pirulito que batebate, o anel e a sereia” e outras conhecidas. Esse momento funciona da seguinte forma: a professora sugere a música, começa a cantá-la e as crianças acompanham, algumas com entusiasmo; outras, muitas, sem muita empolgação, preferem conversar umas com as outras. De conversa a roda não tem nada! Assim como a professora Catarina, Ilma parece desconhecer a importância da roda de conversa como um espaço privilegiado de comunicação, de troca de ideias, onde todos aprendem a ter vez de falar e a escutar; espaço onde as crianças podem desenvolver atitudes de respeito ao outro e onde a professora pode aprender a promover “a partilha do poder e a autonomia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

O momento seguinte da rotina é o tempo de realizar uma atividade nas mesas. Essa atividade geralmente é de pintar no caderno de desenho grande algum desenho pronto, ou então de continuar a brincadeira nas mesas, com os poucos brinquedos. Duas vezes por semana, esse horário é preenchido com a atividade de recreação, que dura uns 20 minutos, o mesmo tempo do parque. As crianças, então, acompanham a professora de Recreação até o pátio coberto da instituição para atividades de recreação: pular corda, brincar de carimba, de obstáculos com corda, de correr e outras. Antes de saírem da sala para a recreação, porém, as crianças, algumas em especial, são avisadas de que precisam “se comportar bem” senão não podem ir com a professora. Terão que ficar na sala de aula com a professora Ilma. É claro que todas prometem um comportamento exemplar! Enquanto isso, a professora Ilma fica em sala, sentada à sua mesa, escrevendo nas agendas e nos cadernos das crianças. Nas observações realizadas nesse momento de recreação, acompanhando as crianças, pude constatar que elas parecem apreciar essa atividade, pois participam dos desafios com entusiasmo e lamentam quando a professora diz que o tempo acabou. Esse instante de recreação é o único em que as crianças usufruem de um espaço grande o suficiente para sua movimentação ampla na instituição.

Quando retornam para a sala, as crianças param para beber água e ficam aguardando, sentadas às mesas, o momento do lanche. Quando as funcionárias responsáveis avisam a chegada do lanche, Ilma orienta as crianças para que lavem as mãos. Orienta, mas não as acompanha. Do mesmo jeito que as professoras Catarina e

Rosa, também Ilma não acompanha o lanche das crianças. No máximo, fica esperando na porta de sua sala, que fica em frente ao refeitório. Assim como as demais, Ilma não sabe quem se alimentou, qual foi o lanche, se as crianças apreciaram, se repetiram e que atitudes desenvolveram nessa oportunidade. Ilma não permite que as crianças que trazem lanche de casa comam dentro da sala, por isso, organiza um espaço fora para isso. As crianças ficam sentadas ao chão e encostadas à parede. Sua justificativa para isso é que as crianças vão deixar a sala toda suja. Depois do lanche, elas retornam à sala e ficam esperando o horário do recreio, que é o momento em que Ilma vai para seu lanche. Nesse intervalo, as crianças já iniciam brincadeiras de pega-pega, de “lutas” e entram em vários conflitos, sendo constantemente vigiadas e repreendidas pela professora.

No tempo do recreio as crianças ficam no pátio com as demais das outras salas, sob a supervisão das duas funcionárias. Como são menores, procuram ficar mais afastadas das crianças maiores para não se machucarem. As meninas, geralmente, se envolvem num faz de conta, utilizando alguns brinquedos quebrados, como bonecas, panelinhas e mobília, encostadas às paredes, longe da confusão e perto das funcionárias. Os meninos, entre eles, dão continuidade às brincadeiras iniciadas na sala, de pega-pega e de luta, procurando não entrar em confronto direto com as crianças maiores. É uma luta pela sobrevivência, pois as duas funcionárias não conseguem sozinhas, dar conta dos conflitos surgidos durante o recreio.

Com o toque da sirene, a professora Ilma retorna ao espaço da Educação Infantil e tenta direcionar as crianças para que bebam água antes de entrar na sala. Então, ela escuta as reclamações das funcionárias sobre o comportamento de algumas crianças da sua turma e de outras sobre os conflitos e os machucados ocorridos. Como reposta, diz que vai conversar com as crianças envolvidas quando retornarem à sala. Nas observações realizadas, Ilma não se lembrou de fazer isso e as crianças ficaram sem conversa.

Quando estão novamente em sala, Ilma inicia o momento da rotina denominado de “relaxamento”. As crianças são orientadas a se sentar em seus respectivos lugares, a baixar as cabeças e fechar os olhos, imóveis. Ilma diz que é preciso fazer isso porque elas chegam muito agitadas do recreio, “senão a gente não consegue fazer nada”. Após um período de dez minutos e a vã tentativa de manter as crianças cumprindo as instruções dadas, Ilma passa para o que ela denominou de tempo da segunda tarefa do dia. De acordo com a professora, essa ocasião é uma repetição do momento da primeira

tarefa, isto é, geralmente ela oferece uma atividade de pintura, ou então, as crianças ficam mesmo sentadas nas mesas, brincando com os brinquedos da sala.

A hora da história só ocorre uma ou duas vezes por semana, mais às sextas feiras. Ilma diz que as crianças adoram esse instante. E se não gostassem? Essa atividade seria planejada uma vez por mês? Quando questionada por que não contar histórias todos os dias, já que as crianças gostam tanto e já que não faltam livros na instituição, Ilma respondeu que “preciso incluir outras atividades para as crianças durante a semana”.

A rotina finaliza com as crianças novamente nas mesas, com os mesmos brinquedos, esperando chegar a ocasião de ir para casa.

A atitude da professora Ilma não é muito diferente do comportamento da professora Catarina, embora ela trabalhe com as crianças menores. Seria esperado que houvesse mais oportunidades de interação da professora com as crianças, porém, o que observei é que Ilma também passa muito tempo na sua mesa e só se dirige às crianças, para solucionar algum conflito. A única atitude diferenciada é a atenção dada à criança que necessita de cuidados educacionais especiais, parece que mais pelo medo de que aconteça algo com ela do que pela compreensão sobre a importância da interação para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Como Ilma havia veementemente se recusado a participar da etapa referente ao desenvolvimento de projetos junto às crianças, sua turma não foi incluída para a aplicação da Escala de Empenhamento. Com base nas observações realizadas em sala e em outros espaços da instituição foi possível, contudo, apontar algumas atitudes de Ilma que demonstram um estilo de interação caracterizado por pouca sensibilidade e insuficiente preocupação com a estimulação e a autonomia das crianças. Por exemplo, no tempo do lanche, uma das funcionárias responsáveis reclamou que uma criança estava “muito “danada”, “não ouvia ninguém” e que “estava machucando” as outras crianças. A professora retirou a criança do recreio e levou-a consigo para a sala dos professores. Lá, a criança ficou sentada ao chão, sem nada fazer, até o final do recreio. Em nenhum momento, a professora ouviu ou conversou com a criança ou ligou para seus sentimentos. Apenas impôs sua vontade de forma autoritária e impositiva. Em outra ocasião, Ilma, na roda de conversas, não encorajou nem motivou as crianças a participarem, impôs as músicas que as crianças deveriam cantar, não permitindo nenhuma possibilidade de escolha.

É provável supor, com suporte em algumas atitudes desenvolvidas por Ilma, Catarina e Rosa, no processo de interação com as crianças, que elas parecem desconhecer que existem algumas singularidades de sua profissão que não podem ser desconsideradas. A profissionalidade docente, segundo Oliveira-Formosinho (2000) refere-se “à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” (P. 43). Ainda de acordo com essa autora, as especificidades da profissão de professor de Educação Infantil advêm de características próprias da criança pequena, como globalidade, dependência da família e, em especial, de vulnerabilidade física, social e emocional.

Guardando as devidas diferenças entre seus estilos de interação, muitas vezes respaldadas pelo contexto organizacional, as professoras parecem confundir ações que as tornam iguais e diferentes das professoras do Ensino Fundamental; atitudes que não levam em conta as necessidades de bem-estar físico e emocional, higiene e segurança das crianças, nem tampouco, a interligação profunda entre as funções de educar e cuidar, por exemplo, a não-participação em momentos importantes da rotina, como o lanche e o recreio das crianças para se encontrar com os demais professores da instituição.

Nos capítulos seguintes serão apresentadas as experiências das professoras vivenciando um projeto e desenvolvendo projetos com as crianças.

6 VIVÊNCIA EM UM PROJETO: GRUPO EM FORMAÇÃO

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá”
(MANOEL DE BARROS)

A finalidade deste capítulo é expor a experiência de formação do grupo em vivenciar o desenvolvimento de um projeto, cujo tema foi o trabalho com projetos, procurando apreender e compreender as diferentes formas de participação e interação do grupo em situação de experiência direta, enfrentando problemas, procurando descobrir soluções para eles e ordenando as conclusões alcançadas. Incluir o trabalho com projetos no processo de formação das professoras apresenta-se como uma possibilidade de trazer sentido, orientação e intencionalidade à sua prática formativa, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

A estrutura escolhida para este capítulo corresponde à forma como se sistematiza a apresentação de um projeto, na perspectiva sugerida por Leite (1996), com suas etapas e produções realizadas. Assim, serão apresentados os diferentes momentos: o primeiro é o da problematização, que inclui a formulação e a sistematização do problema, do tema; o “detonador” do projeto, isto é, a atividade que dá início ao estudo do tema; a explicitação dos conhecimentos prévios de todos os envolvidos e suas expectativas e interesses sobre o que esperam aprender acerca do tema projetos. Para essa ocasião foram realizados três encontros com todas as ações planejadas. (Apêndice 1).

O segundo momento, definido como o do desenvolvimento do projeto, abarca a identificação e a sistematização das questões; o planejamento coletivo dos caminhos para responder às questões propostas; a constituição de conhecimentos referentes a conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais em torno do tema, e a socialização permanente desses conhecimentos, em várias sínteses que decidem os rumos das ações. O momento da síntese do projeto é considerado, pela autora, como o último, e refere-se à organização e socialização de todos os conhecimentos elaborados nas diferentes etapas. Para esses momentos, foram realizados cinco encontros (Apêndice 1).

É importante esclarecer que, especialmente nessa etapa de vivência de um projeto, o grupo de professoras passou por modificações. Ainda assim, optei por incluir as participações de todas as professoras, mesmo aquelas que posteriormente se ausentaram do grupo – professoras Carmem, Marta e Sália - porque suas reflexões

sobre projetos ajudaram as análises referentes às diferentes concepções de projetos que circulam entre as professoras nas instituições de Educação Infantil. No final do trabalho, o grupo ficou formado pelas três professoras, Rosa, Ilma e Catarina, e a coordenadora, Gorete.

6.1 O projeto: criação de vida como problema a se resolver

6.1.1 Apresentação da problemática

No desenvolvimento de um projeto, o momento da formulação e definição do problema ou do tema é fundamental porque é nesse instante que todos os envolvidos assumem esse problema como objeto de investigação. Assumir o problema ou o tema como objeto de investigação significa a possibilidade de cada participante, ao longo do desenvolvimento do projeto, realizar as próprias observações, elaborar hipóteses e planos de ação na busca de solução. Para isso, é necessário que o problema gere dúvidas, perplexidade e “intranqüilidades nas mentes” (BARBOSA e HORN, 2008). Segundo Dewey (1959), o projeto, para ser verdadeiramente educativo, precisa preencher algumas condições: ser interessante, significativo e provocar o “uso das emoções e dos desejos”; que tenha um valor intrínseco, isto é, que valha por si mesmo na vida de todos; que o processo de busca da solução da situação problemática suscite novas curiosidades, uma “sede de novas informações”; e que tenha continuidade garantida pela conexão das etapas do processo investigativo. Para isso, seu tempo não deve ser previamente determinado, mas deve, sim, assegurar o cumprimento do plano de ação e do objetivo.

Nesse instante inicial do trabalho, era importante que ficasse claro para as professoras que essa proposta de formação continuada com base no desenvolvimento de projetos era diferenciada, na medida em que pretendia estabelecer novas perspectivas relacionais e participativas no grupo, por exemplo, a busca de colaboração, diálogo, de autonomia e de criatividade didática no desenvolvimento das ações; a proposição de vinculação com o contexto da prática de cada professora para desencadear uma reflexão sobre essa prática; e a procura de melhorar a comunicação entre todas as professoras. Na perspectiva do projeto, isso corresponderia, respectivamente, ao protagonismo do grupo; à necessidade de ser significativo para a vida de todos e à importância das trocas

interativas. As professoras precisavam entender que não seriam meras executoras de um plano de formação previamente elaborado, mas sim, participantes ativas.

Com o foco nessas condições há pouco explicitadas, organizei dois encontros iniciais e expus a proposta de trabalho de forma entusiasmada e acalorada, buscando despertar e fomentar a “curiosidade” das professoras; curiosidade na perspectiva de John Dewey (1959, p. 46) como “fator básico da ampliação da experiência, interesse em descobrir e busca de oportunidade de ação”. Alguns cuidados foram providenciados para que esses encontros pudessem ocorrer: um acordo com a gestão para a liberação das professoras; um convite impresso para cada professora; a entrega, com antecedência, de avisos para as famílias para a liberação mais cedo das crianças e a providência de espaço e recursos, como retroprojetor, para melhor apresentação da proposta. Essas providências, que parecem ter causado um sentimento de estranhamento por parte da direção e das próprias professoras, serviram para demonstrar a seriedade da proposta e explicitar o meu compromisso e o respeito para com todos os envolvidos.

Todas as professoras que participaram desses dois encontros iniciais mostraram-se timidamente interessadas na proposta de formação. Entusiasmadas, somente a diretora e a professora Rosa. A diretora justificou seu entusiasmo, dizendo que aprovara a ideia de trabalhar com projetos porque “a escola vai se tornar mais unida, mais envolvida e as professoras estão precisando de uma formação”. Quanto à professora Rosa, suas palavras na entrevista parecem justificar o entusiasmo apresentado:

Na escola particular onde trabalhava a gente tinha o hábito de participar de grupos de estudo [...] aqui na escola pública, sinto muita falta de momentos de estudo, não tem estudo e muito pouco tempo para o planejamento. Ainda por cima é sobre projetos!

O “temor” veladamente confirmado por meio de perguntas e exigências feitas pelas demais professoras, de que a formação continuada proposta fosse representar uma sobrecarga para o seu trabalho parece ser uma explicação para a timidez no interesse demonstrado. “A gente vai precisar vir em outro horário? Vai ter que mudar a rotina?” ou, “Eu só aceito participar se a turma da manhã for a escolhida, Deus me livre de fazer alguma coisa com a turma da tarde!”, são exemplos de algumas intervenções e exigências feitas. A que práticas de formação continuada estiveram expostas essas professoras que influenciaram ao ponto de não tornar atrativa uma formação em contexto, no horário de seu trabalho, com apoio da gestão e de uma assessoria? Ao ponto de não ver a formação como um benefício individual e coletivo?

Com o objetivo de que as professoras não transformassem a proposta de formação em “desculpas para a resistência” (IMBERNÓN, 2009) expus os objetivos de formação e de pesquisa⁵⁷ e os princípios de procedimentos formativos, enfatizando a elaboração coletiva da metodologia de trabalho, com base em um clima colaborativo e democrático. Principalmente, garanti que daria apoio direto a todas as ações que seriam desenvolvidas no decorrer do trabalho. Essa garantia parece ter “acalmado” a ansiedade das professoras, pois, aquelas que permaneceram no grupo cumpriram o “pacto” até o final do trabalho. Concordo com Imbernón quando ele assinala que “a formação continuada não deve ser uma sobrecarga para o trabalho docente, senão um processo complementar que faz parte de sua profissão.” (2009, p. 50). Para isso, a formação precisa ser significativa e importante.

6.1.2 Sistematização da problemática: o “detonador” do projeto

Após a apresentação do tema do projeto, o próprio trabalho com projetos, o primeiro encontro destinado ao seu desenvolvimento junto com as professoras foi prévia e cuidadosamente planejado (Apêndice 1) incluindo diferentes momentos: o tempo de apresentação do grupo, para a socialização de algumas informações pessoais e profissionais; o instante da problematização do tema, com a apresentação dos conhecimentos prévios das professoras sobre projeto; o momento de planejamento coletivo, para os encaminhamentos das próximas ações, e a fase de avaliação do encontro. Infelizmente, foram realizadas muitas modificações nesse planejamento porque o tempo destinado ao encontro ficou restrito com a demora da reunião de planejamento na escola. Entraves organizacionais, como falta de compromisso com o tempo acordado para os encontros e com a escolha de espaços adequados para as reuniões foram freqüentes ao longo do trabalho e demandaram muita negociação e flexibilidade.

Com o objetivo de explicitar, desde o início do trabalho, a importância da documentação para o desenvolvimento de um projeto, foi entregue a cada professora uma pasta contendo um caderno pequeno, uma caneta e um texto de John Dewey “A escola e a vida da criança”, retirado de seu livro *A Escola e a Sociedade: a criança e o*

⁵⁷ Embora não tenha detalhado as implicações de algumas opções metodológicas adotadas, como por exemplo, coletar os dados da pesquisa através de observações, porque sabia que, de uma maneira geral, a possibilidade de adentrar suas salas nem sempre é bem recebida, especialmente, se ainda era para elas uma desconhecida.

Currículo⁵⁸. Expliquei que na pasta deveria ser guardado todo o material produzido ao longo do desenvolvimento do projeto, os registros realizados, as impressões pessoais em cada fase desenvolvida, os textos trabalhados, as produções realizadas, fotos e outros mais. A ideia era de que as professoras fixassem, ao longo de todo o processo, a compreensão de que a documentação propicia a clareza, a expressão e a visibilidade de toda a aprendizagem realizada (KINNEY, 2009). Todas as professoras pareceram agradavelmente surpresas com a pasta, porém, deixaram claro, ao longo dos nossos encontros, mediante ações como, esquecer a pasta em casa no dia da reunião, ou então, utilizar o caderno para outros fins, que a prática de registrar e dar visibilidade às próprias aprendizagens parece estar distante de seu cotidiano; da mesma maneira que dar visibilidade às aprendizagens das crianças em suas salas.

A determinação era desenvolver o projeto de forma colaborativa com as professoras, isto é, construir um trabalho conjunto de planejamento e execução de ações, numa perspectiva de “comunidade aprendente” sugerida por Oliveira-Formosinho (2002), onde as ideias e falas de todos são verdadeiramente aceitas e respeitadas. Pensando dessa forma, iniciei um questionamento sobre o tema projeto, fazendo referência à prática das professoras com as crianças, com a pergunta: “Quando a gente vai trabalhar algum conteúdo novo com as crianças, o que a gente precisa fazer em primeiro lugar?”. Somente uma professora respondeu: “a gente precisa fazer uma investigação do que as crianças sabem sobre o assunto”.

Iniciamos, assim, a primeira etapa do desenvolvimento de um projeto, que é a socialização dos conhecimentos de todos sobre o tema. As professoras explicitaram seus conhecimentos prévios sobre projeto, em tarjetas, que depois deveriam apresentar para o grupo. O material produzido iria compor um grande painel, iniciando o processo de documentação de todo o trabalho. Foi possível observar que as professoras ficaram surpresas com o questionamento e, principalmente, com o pedido para que escrevessem o que sabiam sobre o assunto. Inclusive, pediram, mais de uma vez, que eu explicasse o que elas deveriam fazer. Duas delas se sentiram bastante incomodadas, expressando isso com inquietação em suas cadeiras e demonstrando um ar de impaciência. Uma delas fez questão de dizer que não iria apresentar o que havia escrito e que não gostava de ser filmada. Essa professora havia chegado atrasada à reunião e havia perdido o momento em que foi pedida a autorização de todas para os registros de vídeo e áudio. Retomei com ela a necessidade da coleta de dados para a pesquisa e combinei que iríamos

⁵⁸ Detalhes nas Referências Bibliográficas.

arranjar uma solução para o impasse. A ideia sugerida em conversa com a orientadora foi que nem todos os encontros fossem registrados em vídeo. Não houve necessidade disso porque a professora, logo depois, se ausentou do grupo para gozar uma licença-prêmio. Esses percalços não me fizeram questionar as opções metodológicas de formação, mas se apresentaram como grande desafio nesse momento inicial de estabelecimento das relações no grupo.

Todas as professoras⁵⁹ escreveram o que sabiam sobre projeto, tanto as três que já haviam tido experiências com projetos, como as demais, que apenas tinham ouvido falar ou lido algo a respeito. Abaixo estão assinaladas as concepções de cada professora:

Projeto é a coleta de dados, investigação, trabalho com um tema específico em todas as disciplinas (PROFESSORA CATARINA).
Interdisciplinarização de conteúdos; visão total do assunto abordado, trabalho baseado na pesquisa (PROFESSORA CARMEM).

Investigar um tema onde o grupo que se vai trabalhar participa; o que é tema (pesquisa) e como fazer (PROFESSORA MARTA).

Enriquecimento de conhecimentos através de vivências (PROFESSORA ILMA).

É uma forma diferenciada de se trabalhar determinados conceitos, através de uma construção coletiva de todos os participantes (PROFESSORA ROSA).

É uma forma de trabalhar determinados temas mais organizados (PROFESSORA SÁVIA)

De todo o grupo, observei que as três professoras, Catarina, Carmem e Marta, relacionaram o projeto a um processo investigativo. Outras três, Ilma, Rosa e Sália, referiram-se ao projeto como uma metodologia para trabalhar conteúdos. Houve ainda duas referências a interdisciplinaridade, professoras Carmem e Catarina; uma referência ao projeto como vivências, professora Ilma, e somente uma referência ao projeto como uma construção coletiva, feita pela professora Rosa. As concepções apresentadas parecem demonstrar que as professoras, pelo menos no discurso, não estão alheias e indiferentes ao que Pacheco (2002) chamou de um “modismo” em torno do trabalho com projetos.

O momento da apresentação individual, em especial das professoras que já possuíam experiência em desenvolver projetos, foi muito elucidativo, pois possibilitou compreender a relação entre o discurso e a prática desenvolvida. Para as demais professoras, parece ter servido para fomentar o interesse e a curiosidade pelo tema,

⁵⁹ Com o objetivo de ajudar a análise referente às diferentes concepções de projetos, nesse momento, foi importante incluir as reflexões sobre projetos das seis professoras - Carmem, Sália, Marta, Catarina, Ilma e Rosa – que iniciaram no grupo.

passo importante para transformá-lo em um problema real, significativo, possível de ser solucionado.

A professora Carmem, que relacionou projeto a pesquisa e a interdisciplinaridade, explicou como desenvolvia projetos na outra escola onde trabalhava:

A gente tinha uma semana para fazer uma investigação com as crianças. Para escolher um tema do projeto a gente fazia tipo uma enquete, **lógico sem as crianças saberem** [grifo meu]. Tinha três professoras para duas turmas e a gente fazia um rodízio: duas professoras ficavam nas salas, enquanto a terceira planejava e pesquisava sobre o tema do projeto. Também definia todo o “como fazer”. Se o projeto fosse durar duas semanas ela fazia o planejamento de uma semana e a outra professora seguinte do rodízio terminava. Todas as salas trabalhavam o mesmo projeto e com as mesmas atividades.

Com o seu depoimento, foi possível entender que a professora Carmem, quando relaciona projeto com pesquisa, no registro de sua concepção, está se referindo somente à ação isolada da professora, que traz tudo pronto e determinado. Carmem parece desconhecer o fato de que um dos princípios orientadores do desenvolvimento de um projeto é o protagonismo da criança, seu poder de escolha, negociação e de experimentação. A pesquisa relacionada ao projeto não se refere somente ao professor, pois diz respeito a todos os envolvidos, principalmente à criança. Essa forma de conceber o trabalho com projetos parece estar relacionada ao que Boutinet (2002) definiu como “um equívoco sobre a ação pedagógica”, isto é, a utilização de projetos não como um processo de pesquisa e experimentação, em que estão implicados educandos e professores, mas apenas para suscitar alguma criatividade no programa oferecido às crianças.

A professora Ilma, que relacionou o projeto a vivências, acredita que o projeto influencia na aprendizagem das crianças e que “enriquece os conhecimentos através das vivências porque a gente trabalha muito aquilo que está sendo estudado”. Ilma afirmou que, na escola privada onde havia trabalhado como coordenadora, estimulava o desenvolvimento de projetos, participando diretamente do planejamento junto com as professoras. Sua fala exemplifica a experiência de uma professora no desenvolvimento de um projeto:

O projeto era sobre as flores e surgiu porque uma criança colheu uma flor no jardim. A professora que estava atenta, procurando um tema para um projeto, levou a flor para a sala e aí eles vivenciaram tudo sobre aquela

florzinha, pesquisaram de onde vinha, fizeram um portfólio, colaram bem direitinho na folhinha do caderno. Trabalharam as cores, o tamanho e o desabrochar da flor. Trabalharam tudo, as ciências, a linguagem, a matemática. Eles não trabalhavam o projeto a manhã toda, nem todos os dias, nem todo momento. A gente aprendeu coisa que não sabia sobre aquela plantinha. Enriquecimento através da vivência que é uma coisa que fica, ela nunca esquece e nem a professora.

É possível observar na fala de Ilma uma compreensão clara de alguns princípios orientadores do projeto, em especial, o protagonismo das crianças na vivência das atividades e a importância de considerar o interesse da criança na escolha do projeto. Também é curiosa a alusão à interdisciplinaridade, quando a professora aponta as diferentes áreas trabalhadas no projeto. Sobre um tempo determinado na rotina para o desenvolvimento do projeto, Ilma se aproxima da perspectiva proposta por Oliveira-Formosinho (2002) de que “o trabalho com projetos não deve substituir todas as metodologias de trabalho no jardim da infância [...] não deverá constituir a totalidade do currículo.” (P.126). Diferente desta posição, Barbosa e Horn (2008) afirmam que o tempo do projeto não pode ser previamente determinado porque “o tempo será definido na ação.” (P.47); definido nas ações de problematizar o tema, de buscar informações, de formular hipóteses e questões, de construir conhecimentos e de fazer novas perguntas.

Dentre todas as concepções apresentadas pelas professoras, a da professora Rosa foi a única a relacionar o desenvolvimento de um projeto a uma construção coletiva de todos os participantes. Em sua apresentação, ela explicou o que isso significa:

O projeto ser uma construção coletiva quer dizer que eu, professora, não trago tudo pronto [...] nós vamos ouvir todas as crianças, o que elas conseguem, o que trazem, para construir na coletividade. É uma forma diferenciada, não é eu trazer e aplicar e a criança receber passiva, não. Eu vou trazer, eles vão trazer e nós vamos discutir juntos. Assim não só a criança aprende, mas eu também aprendo.

Nesse momento de apresentação dos conhecimentos prévios sobre projeto, as professoras não fizeram referência à sua prática desenvolvida com as crianças, ou seja, não identificaram nenhuma relação entre o que era apresentado e o que ocorria em seu contexto de ação; mesmo quando as discussões envolviam questões como forma diferenciada de trabalhar os conteúdos, aprender por meio de pesquisa, interdisciplinaridade, enriquecimento de conhecimentos por vivências, professor e criança aprendendo juntos numa conjunção. Para as professoras, essas discussões parecem não ter sido capazes de, utilizando as palavras de Perrenoud, “encontrar um

ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-las”... (1998, p. 28). O desafio estava posto.

Ainda com o objetivo de o trabalho com projetos se transformar num problema interessante de ser estudado pelo grupo, foi trabalhado o texto de John Dewey “A escola e a vida da criança”, que as professoras haviam recebido junto com a pasta. A metodologia utilizada nessa atividade, que consistiu na análise de trechos do texto de John Dewey, por meio da dinâmica do repolho ⁶⁰ possibilitou a participação ativa e direta das professoras na discussão do texto.

Essa forma de trabalhar com a coparticipação e coautoria também foi motivo de estranhamento para as professoras. Alguns comentários expressam isso: “estava pensando que a gente ia ler o texto aqui, como sempre a gente faz nos estudos. Desse jeito é mais dinâmico.” (Professora Rosa). “Estava esperando que você apresentasse o texto. Nem que a gente não queira a gente estuda o que está no texto, não dá pra enrolar.” (Professora Ilma). “O que achei bom foi que a gente não precisa saber da resposta certa, a gente pode ter dúvidas.” (Professora Sávia). As professoras parecem estar acostumadas a uma formação “padronizadora e solucionadora de problemas genéricos dirigida por especialistas acadêmicos” (IMBERNÓN, 2010, p. 55), de caráter transmissor, pautada na passividade e na pouca participação; diferentemente da perspectiva de formação buscada nesse trabalho, a da pesquisa-ação colaborativa, na qual há

[...] a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises construídas por meios de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada. (IBIAPINA, 2008, p. 26).

O texto de John Dewey referia-se não somente ao projeto, mas também a aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, como concepção de criança, importância de organização e planejamento da prática pedagógica e papel do professor. Uma aposta na ideia de que as discussões em torno do projeto podem contribuir para reflexão prático-teórica das professoras sobre seu fazer pedagógico, a respeito do modo como desempenham suas funções, seu compromisso com o bem-estar

⁶⁰ Os trechos enrolados no formato de uma bola que ia passando de mão em mão ao som de uma música. No momento em que a música parava, a professora que estivesse com a “bola” nas mãos retirava um trecho e explicava o que havia entendido. Depois era convidada a preencher um painel com as opções “relaciona-se com projeto” ou “não se relaciona com projeto”.

da criança com quem trabalham. Podem contribuir, dessa forma, para que as professoras desenvolvam sua sensibilidade em atender, estimular e propiciar a autonomia das crianças.

A professora Ilma, que ficou responsável pelo trecho “... Materiais já prontos, que foram preparados pelo professor”, disse ter consciência de que não é interessante trazer tudo pronto, mas explicou: “a professora precisa trazer algo para as crianças desenvolverem, senão vai fazer o quê?” A professora Rosa disse concordar com o trecho “O centro do processo educativo é a criança e não o professor” e explicou que o professor “é o mediador e ser mediador é difícil, é mais fácil deixar o menino correndo na sala, ou então, sem fazer nada”. Contemplada com outra parte do texto que dizia “Muito haveria a dizer sobre os estudos da criança, mas a escola não é local onde ela viva,” a professora Rosa afirmou: “A escola tradicional é distinta do mundo da criança”. A professora Catarina, que pegou o trecho “A atitude de ouvir significa, comparativamente falando, passividade, absorção,” preferiu não comentar, apenas respondeu que passividade não tinha relação com projeto.

Após a socialização e análise de todos os trechos, a discussão focou-se na caracterização de uma escola definida como tradicional. Nessa caracterização, as professoras comentaram sobre as próprias experiências como “alunas” nos primeiros anos na escola, sobre a centralidade da figura da professora; acerca de ter que fazer somente o que mandavam; a obrigação imposta de “decorar” conteúdos e a proibição de brincar na sala e de conversar com os colegas. É possível supor que, também nesse momento da formação, as professoras pareciam ter dificuldade em identificar alguma relação entre o que era discutido e o que ocorria em seu contexto de ação em sala, junto com as crianças. Pareciam não compreender, por exemplo, que a criança ativa, criativa, criadora, investigadora, centro da ação pedagógica, ou, que um professor que escuta, que não traz tudo pronto, que valoriza e organiza materiais e oficinas, apresentados no texto de John Dewey, também se referem às crianças de sua sala e com sua forma de agir. As discussões se restringiram aos aspectos gerais relativos a uma criança, professora e práticas ideais. Que estratégia utilizar para que as professoras relacionassem o que o grupo discutia sobre projeto com a própria prática? Como gerar confusão e incertezas?

Na dinâmica interna do grupo, foi interessante observar, nessa etapa do processo, as diferentes formas de participação das professoras, ainda muito assimétricas no nível de saberes e de trocas. Tinha consciência, contudo, de que a prática formativa

desenvolvida com base num projeto pressupõe o “respeito à diversidade das professoras” (IMBERNÓN, 2009), que precisam ser escutadas e consideradas.

Para dar continuidade aos encaminhamentos propostos no planejamento coletivo das ações, as professoras socializaram suas expectativas acerca do que esperavam aprender sobre projeto: As professoras Catarina, Sávía e Carmem disseram que gostariam de aprender tudo sobre projeto, pois nunca trabalharam antes com projetos. “Quero aprender desde o básico, bem do começo,” assinalou a professora Catarina. “Eu quero começar do zero”, disse Sávía. O interesse da professora Ilma está concentrado na dificuldade de coletar material para desenvolver projetos. Para ela, que já tem experiência com projetos em outra escola, a maior dificuldade é mesmo conseguir uma maior participação dos pais nas pesquisas sobre o tema estudado: “os pais nem sempre estão dispostos a ajudar e aí o projeto não vai pra frente”. A professora Rosa está curiosa em conhecer mais sobre Dewey. São delas as palavras:

Na escola particular em que trabalhava a gente desenvolvia projetos e tinha que ler sobre projeto no grupo de estudo, mas eu nunca soube de o Dewey ser o precursor da ideia de projeto. Comprei uma coleção de DVDs de autores famosos e entre eles havia o DVD de um homem chamado John Dewey que eu nunca havia ouvido falar! Agora vou assistir porque quero estudar suas idéias.

Além de socializar suas expectativas sobre o desenvolvimento do projeto, as professoras foram convidadas a pensar sobre que ações poderiam ser desenvolvidas pelo grupo para dar conta das expectativas apresentadas. A professora Rosa sugeriu leituras, pesquisas e até visitas a escolas que desenvolvem projetos e, inclusive, sugeriu trazer seu DVD sobre Dewey para ser analisado. A professora Catarina disse ter um material que traz ideias de projetos, com todas as atividades já prontas. Segundo ela, “não tenho certeza porque não sei o que é trabalhar com projetos”. Por último, a professora Sávía sugeriu que quem tivesse trabalhado com projetos apresentasse a experiência e os materiais utilizados.

Essa etapa de problematização do projeto foi marcada por algumas dificuldades referentes a aspectos organizacionais, como um mínimo de estabilidade e organização dos encontros de formação, e aos aspectos relacionais. Quanto aos aspectos organizacionais, o que mais dificultou o trabalho do grupo foi o não-cumprimento dos acordos firmados com a direção da escola e com as próprias professoras; acertos referentes ao horário, ao espaço, à comunicação interna e à participação de cada

componente do grupo; mudanças de horário dos encontros, sem aviso prévio, em especial, nos sábados de planejamento, o que repercutia na diminuição do tempo e na necessidade de repensar todo o planejamento elaborado coletivamente; ocupação dos espaços previamente solicitados com o imperativo de realizar os encontros nas próprias salas das professoras, sentadas às mesas e cadeiras das crianças, trazendo incômodo para todas; falta de comunicação entre as professoras e a direção e a instabilidade do grupo. As dificuldades encontradas com relação aos aspectos relacionais foram referentes, inicialmente, ao esforço em criar um sentimento de cumplicidade no grupo, com professoras que, em seu cotidiano, não convivem nem trocam experiências. Trabalham juntas, mas pouco sabem umas das outras e de suas práticas profissionais e nem contam com uma coordenadora para reunir o grupo. Outra dificuldade foi a aceitação, por todos do grupo, da diversidade entre as professoras, suas diferentes formas de agir e de pensar. Aceitar as reticências e as resistências, manifestadas nas saídas constantes, nas interrupções, nas recusas abruptas, nos silêncios prolongados. Minha participação no grupo apresentou-se como desafio nesse processo de formação, em especial, a assunção de uma postura de colaborador que estimula a autonomia do grupo, considerado aprendente, onde todos mostram o “não-saber” e realizam um trabalho conjunto de planejamento e de execução das ações. As experiências de formação anteriores pressupunham posição mais centralizadora. O fato de a formação ter sido desenvolvida como um projeto, que supõe o envolvimento, a responsabilidade de todos na experimentação e ação ativa, parece ter facilitado as relações no grupo.

Alguns sentimentos decorreram de todo esse processo inicial vivenciado: surpresa agradável em registrar, com suporte na assiduidade, interesse e disponibilidade das professoras do grupo em estudar sobre projeto; decepção em constatar a fragilidade das relações entre a equipe gestora e as professoras; frustração pela impossibilidade de desenvolver plenamente o planejamento elaborado conjuntamente; esperança na mudança de postura das professoras com relação a participação e troca, e, por último, confiança no estabelecimento de uma relação de respeito e afetividade mútuos. O estreitamento dessa relação foi possível com os encontros mais frequentes com as professoras durante as observações em suas salas.

6.2 Desenvolvimento do projeto: sistematização das questões e busca de soluções

Depois da formulação e sistematização do problema, da explicitação dos conhecimentos prévios das professoras sobre projeto e da apresentação de seus interesses sobre o tema, o grupo chegou ao momento de desenvolvimento do projeto. Nessa etapa, com a identificação e sistematização das questões expressas da parte de cada professora, iniciamos o planejamento coletivo das ações, com o objetivo de responder a cada uma. As respostas encontradas foram sistematizadas e socializadas em sínteses frequentes, integrando a documentação do projeto.

As ações planejadas, de forma participativa, em cada encontro para responder às questões apresentadas pelas professoras foram: estudo de capítulos escolhidos do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*,⁶¹ realizado ao longo de três encontros; visita de professoras com experiência em desenvolver projetos com crianças da Educação Infantil⁶² e análise de portfólios de projetos; elaboração coletiva do portfólio com a documentação até então produzida pelo grupo; exibição e discussão de um vídeo sobre Dewey e análise de documentação produzida com o desenvolvimento de projetos realizados em outras instituições. Nos encontros finais dessa etapa de vivência de um projeto, foram iniciadas as discussões e o planejamento das ações para o desenvolvimento de projetos das professoras com as crianças.

Toda a metodologia sugerida para desenvolver as diferentes etapas apresentadas há instantes, realizadas para buscar as respostas às questões propostas, foi decidida no momento de planejamento coletivo das ações. De formas diferenciadas, as professoras participaram dessa ocasião: sugerindo ações, recusando outras ou, algumas vezes, silenciando ou saindo da sala. Os silêncios apresentaram-se mais difíceis de trabalhar e demandaram um grande exercício de sensibilidade e paciência; paciência e busca permanente de opções de ação que estimulassem a autonomia do grupo ao ponto de as professoras acreditarem que, de fato, suas ideias, opiniões e sugestões seriam verdadeiramente acatadas.

Para o trabalho com o livro, por exemplo, as professoras decidiram que todas ficariam responsáveis por um capítulo, socializando com o grupo as partes mais

⁶¹ Para detalhes, consultar Referências Bibliográficas. Esse livro foi escolhido pelo grupo, dentre outras opções apresentadas: Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. M. (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração* e Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A. *Trabalhar por projetos em educação* Uma inovação interessante?

⁶² Duas professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC/UFC)

relevantes. Os capítulos escolhidos pelos seus títulos e por meio de uma breve explanação, feita por mim, tratam de ideias fundamentais referentes ao desenvolvimento de um projeto: conceito de projeto; momentos envolvidos, como a definição do problema, planejamento do trabalho, coleta e organização dos dados; e o registro, avaliação e comunicação dos conhecimentos constituídos; etapas de um projeto e papel da criança e do professor no desenvolvimento de um projeto. Em outra ocasião, as professoras iniciaram a montagem de uma pasta, tipo de portfólio, contendo o registro escrito e fotográfico de todas as ações desenvolvidas desde o início do trabalho na instituição. Essa retomada foi interessante porque atualizou o grupo, inclusive a coordenadora, que resolveu também participar do projeto e serviu como reflexão sobre o desenvolvimento do projeto. Foram repensadas as etapas: a formulação da problemática; o registro dos conhecimentos prévios sobre o tema; as questões e hipóteses sobre o tema; a sugestão de atividades para resolver o problema e o registro do que foi produzido. As professoras disseram ter gostado muito da metodologia utilizada, tanto que a professora Rose comentou: “a gente tem que fazer isso todo o dia com as crianças, retomar o que já foi feito, uma tomada de consciência”. Já a professora Ilma disse estar achando interessante “porque tudo está sendo construído passo a passo, da mesma forma que a gente vai fazer com as crianças”.

As questões elaboradas pelas professoras foram identificadas e sistematizadas e nortearam todo o desenvolvimento do projeto. A professora Catarina, que disse querer aprender “tudo sobre projeto, desde o básico,” levantou a seguinte questão: “Como é isso de o projeto ter que surgir do interesse da criança”? Outras indagações de Catarina surgiram com base nessa pergunta: “Se o projeto sai da criança, como é que pode os livros que tenho sobre projeto já trazerem todas as atividades prontas? Como é que vou saber o que é que interessa à criança”? A tentativa de responder à questão sobre o interesse da criança perseguiu Catarina, tanto nessa etapa de vivenciar o projeto quanto no momento de desenvolver projeto com as crianças. Tal questão parece ter gerado nela um sentimento de angústia e impaciência, expresso nos vários encontros com perguntas como: “minha dificuldade maior é em captar o interesse das crianças”; “eu tenho que considerar o interesse de quantas crianças”? “eu já sei que tem que considerar o interesse da criança o que não sei é como transformar isso num projeto, né”? “é bom a gente não ficar só na teoria vamos ver isso na prática”.

Os dados coletados nas observações realizadas na sala de Catarina parecem evidenciar que a dificuldade em identificar o interesse das crianças decorre de seu

entendimento de que a criança é capaz de somente acatar seus comandos e do desenvolvimento consequente de uma prática autoritária e caracterizada como tradicional, que, dentre outros aspectos, pressupõe uma centralidade do papel do professor e uma atitude de passividade por parte das crianças. Catarina que, em sua prática não escuta as crianças, parece não entender que os seus interesses são identificados quando elas têm a oportunidade de explicitar suas questões, de fazer escolhas, de realizar negociações. Quando Catarina desenvolveu o projeto em sua sala, ela teve a experiência de escutar as crianças que falaram sobre o tema escolhido. Pôde, nessa ocasião, entender que as crianças têm muito que dizer sobre as coisas e os fatos, basta dar a oportunidade. As suas percepções sobre esse momento serão detalhadas no próximo capítulo desta tese.

A questão que Catarina apresentou e que gostaria de responder estava relacionada ao fato de existirem livros que trazem projetos prontos. Algumas participações das demais professoras apontam a busca de seu esclarecimento. A professora Rosa assinala que “os livros que trazem os projetos prontos não partem do interesse das crianças. Esses projetos não são o mesmo que a gente tá estudando”. A professora Sávia lança a pergunta: “será que quem elaborou esses projetos já esteve em sala de aula em algum momento?” A professora Catarina chegou à conclusão de que “existem projetos diferentes”. Gorete, a coordenadora, iniciando sua participação no grupo, afirmou que sua experiência com projetos foi em uma escola privada, também como coordenadora, e com a escola de seus filhos que desenvolvia projetos. Ela admitiu que sempre trabalhou com o Ensino Fundamental e reconheceu que não tem experiência com o trabalho com as crianças. Sobre isso ela disse:

Não sei muito sobre criança pequena e ao chegar na Educação Infantil avisei que estaria aprendendo com as professoras. No final do ano me meti a fazer um livro de atividades xerocadas para as salas de Jardim II. Sentei com as professoras, algumas trouxeram atividades, a gente fez em cima do conteúdo previsto: Corpo Humano, transporte e outros mais.

No tocante à experiência com projetos na instituição, ela fala:

os projetos que chegam prontos não são democráticos e desconhecem a realidade da escola. Mas a gente é obrigada a fazer do jeito que mandam! [refere-se aos múltiplos projetos que chegam da Prefeitura]. O último deles foi o da horta.

Acredita, porém, que o trabalho com projetos, na perspectiva que está sendo proposta pelo grupo de formação, pode ser uma “boa possibilidade para mudar algumas práticas”, mas diz que precisará de orientação para isso. Lamenta a ausência das outras professoras que compõem a Educação Infantil e compromete-se a participar do grupo.

Ainda refletindo sobre projetos prontos, acerca das crianças serem iguais e com relação a quem deve planejar e desenvolver o projeto, o grupo participou assim da discussão:

É claro que as crianças não são iguais! As crianças da minha sala são totalmente diferentes das da sala da Catarina. O desenvolvimento do projeto tem a ver com o planejar. Eu, como professora, organizo a ação, mas é junto com o grupo, não copio nada e nem trago tudo pronto! (PROFESSORA ROSA).

O professor é quem deve planejar, pegando o interesse das crianças. Só não sei ainda como vou fazer isso! (PROFESSORA CATARINA).

Nada garante que você pode repetir a mesma coisa e mesma forma de trabalhar com o grupo de um ano para outro. Cada turma é uma e aí você não pode aplicar a mesma regra para todas as turmas (PROFESSORA ILMA).

Primeiro a gente tem que fazer um levantamento das características da turma, do nível da turma, para em cima disso a gente planejar o que a gente deseja, aonde quer chegar e estabelece a própria rota. (COORDENADORA GORETE).

É possível observar, em algumas falas, que a discussão já não se restringe somente ao tema projeto, pois inclui aspectos da prática. O reconhecimento de que as crianças são diferentes e da necessidade de um planejamento diferenciado para as turmas parece deixar à mostra uma contradição explícita entre esses discursos e a prática desenvolvida, que se fundamenta em conteúdos e sugestões didáticas iguais para todas as salas.

Embora reconhecendo que o acesso às interpretações e sentidos construídos pelos outros é um processo lento e demanda sensibilidade e negociação permanentes, é possível supor que a estruturação do grupo, respeitando a diversidade dos componentes, com base no diálogo e incluindo o questionamento direto, contribuiu para o início do desenvolvimento de uma atitude fundamental para a adoção do pensamento reflexivo, que é uma “mentalidade aberta”, ou seja, o desejo ativo de prestar atenção às diferentes opções e de reconhecer “erro” nas nossas crenças (DEWEY, 1978).

Em busca de “conhecer Dewey”, a professora Rosa explicita seu problema da seguinte forma: “Qual a relação entre o projeto e as ideias de John Dewey”? Para ela, é

difícil compreender que trabalhando em outra escola com projeto há certo tempo, nunca ouvira falar sobre Dewey. São delas as palavras:

Fiquei impressionada em saber como a gente começa a trabalhar com uma coisa sem saber seus fundamentos teóricos, o que embasa. Pra gente construir precisa da teoria até mesmo pra fazer as perguntas. O questionamento que você faz sem fundamentação é o questionamento da mesmice, sem olhar o diferente.

As demais professoras, que também admitem não conhecer Dewey, acatam a proposição de Rosa para assistirem ao DVD sobre esse teórico. As ideias mais discutidas no grupo, com base no conteúdo apresentado na exibição do DVD, foram o conceito de pensamento reflexivo e o de experimentação. A coordenadora chama atenção para a “educação experimental” proposta por Dewey. Segundo ela, “nada está pronto, acabado. Não existe uma regra única, pronta. É no dia a dia que se vai descobrindo uma forma de trabalhar”. A professora Catarina parece não acreditar nisso e diz: “mas quem tem que fazer tudo, organizar o que as crianças vão fazer é o professor. Senão, como as crianças vão saber e fazer?” A professora Rosa explicou com um exemplo o que para ela significa experimentação:

Nós tivemos que trabalhar o conteúdo ‘plantas’ que está na grade. Eu não quis trabalhar como está na apostila de atividades, aí eu levei todas as crianças para o pátio e pedi que catassem plantas. Na sala nós fizemos um painel separando todas as partes. Nomeamos as partes e vimos que faltava a raiz. As crianças sugeriram voltar a apanhar raízes, ninguém foi passear! Foi um aprendizado que continuou depois, pois não tinha fruto. Esse é um tipo de experiência que eu vivi junto com as crianças. Eu não trouxe nada pronto, tudo foi construído por eles.

A professora Catarina, que havia trabalhado o mesmo conteúdo ‘plantas,’ exatamente como estava previsto na apostila – a partir do desenho de uma árvore completa, pintar as partes com as cores correspondentes, escolhidas pela professora – faz o seguinte comentário: “aposto que as crianças queriam era passear no pátio! Se eu fizer isso com os meus alunos eles vão querer é correr, fazer danação”. Catarina parece não acreditar que as crianças podem se envolver, de forma integral, em uma atividade que não está pronta, que vai ser elaborada coletivamente e que envolve pesquisa e experimentação. A professora Rosa garante que as crianças aprenderam muito mais do que se tivessem feito o que estava previsto. Para a professora Ilma, o pensamento reflexivo tratado por Dewey fala de “um professor reflexivo que repensa sua prática, o que deu certo e o que fazer diferente, de outro jeito”.

O clima de escuta ativa e de comunicação que possibilita o confronto direto das diferentes formas de agir das professoras parece desencadear processos reflexivos que se traduzem em atitudes como empolgação, na fala de Rosa; silêncio, na postura pensativa de Sávia; na impaciência da coordenadora em sua inquietação na cadeira; e na resistência de Catarina para refletir sobre questões teóricas e práticas explicitadas no cotidiano, expressa em suas saídas repentinas da sala.

A professora Ilma levantou a questão sobre a dificuldade em conseguir a ajuda dos pais e da escola para as pesquisas, para a coleta de dados sobre o tema do projeto. Sistematizada, a questão foi assim apresentada: “o desenvolvimento de projetos depende da participação dos pais e dos recursos da escola?” A professora, com experiência em desenvolver projetos em escolas privadas, onde contava com a participação efetiva da família nas pesquisas, disse inicialmente, não querer desenvolver projetos na sua sala. Ela justifica sua posição afirmando:

[...] as crianças não teriam condições, agora que aprenderam a fazer uma fila e a sentar na roda! [...] o meu trabalho é todo de socialização... como vou dar conta das informações das pesquisas se a grande realidade é que os pais são analfabetos?

A professora Rosa, também com experiência em projetos, aponta a não-participação dos pais como um empecilho para desenvolver projetos com as crianças de sua sala.

Como atrelar a realização de projeto à participação dos pais? Que lacunas no embasamento teórico sobre o desenvolvimento de projetos são responsáveis por deturpações dessa natureza? É possível supor que ainda não há, por parte das professoras, uma compreensão de que mais importante do que obter informações sobre um tema de projeto é a possibilidade de as crianças e a professora se envolverem em situações significativas de pesquisa. De acordo com Dewey (1959), desenvolver projeto significa um processo de investigação e experimentação colaborativa entre a professora, que organiza situações educativas e oferece suporte, e a criança, que é considerada protagonista e capaz de realizar observações, elaborar hipóteses e planos de ação.

Não se nega aqui a importância de um trabalho de colaboração mútua entre a família e a instituição, que, de acordo com Bassedas, Hugué & Sole (1999), possibilita o compartilhamento de algumas ações educativas que permitem conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da instituição.

As professoras tiveram oportunidade de receber na instituição duas professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) da Universidade Federal do Ceará, que vieram apresentar suas experiências em desenvolver projetos com as crianças. O debate entre o grupo e as professoras do NDC, que apresentaram um projeto desenvolvido, foi importante para elucidar algumas dúvidas sobre as questões apresentadas e no que concerne a outras que surgiram, tais como: “quais as etapas do desenvolvimento de um projeto?” e “como incluir no projeto o trabalho com as áreas de conhecimento?”. Na apresentação do projeto sobre as borboletas, as professoras do NDC destacaram todas as etapas realizadas, chamando atenção para a participação e o envolvimento das crianças na realização de atividades interessantes e para a forma como as professoras organizaram as ações planejadas junto com as crianças. A professora Catarina perguntou para as professoras: “como vocês sabem tanto sobre borboletas?”. As professoras responderam: “porque aprendemos junto com as crianças, pesquisando, experimentando, realizando atividades interessantes”. Participando da discussão, a professora Rosa assinala: “o planejamento de vocês só pode ser muito flexível! Aqui a gente teria que modificar toda a nossa forma de planejar, pois já está tudo pronto”. A apresentação do portfólio do projeto desenvolvido pelas professoras do NDC também ensejou muitos questionamentos, principalmente, referentes ao tempo reservado para a sua elaboração e ao trabalho extra adicionado à jornada da professora. A avaliação realizada pelas professoras sobre a apresentação do relato de experiência das professoras do NDC aponta para formas incipientes de uma compreensão compartilhada sobre a importância e a viabilidade do projeto:

Foi muito interessante ter contato com uma prática, eu estava curiosa pra ver como as coisas aconteciam. Vi na prática, não ficou só na teoria (PROFESSORA CATARINA).

A gente pode ver que é possível desenvolver projetos aqui na escola, com nossas crianças. A parte que achei mais interessante foi o portfólio, uma melhor forma de organizar o projeto (PROFESSORA ROSA).

Gostei e coincidiu com o que vivenciei em outras instituições, a parte das crianças e das observações de todo o processo (PROFESSORA ILMA).

Aqui na escola as crianças podiam pesquisar sobre a horta, com aula de campo (COORDENADORA GORETE).

Foi interessante observar que a fala das professoras do NDC, além de suscitar discussões sobre as etapas desenvolvidas do projeto, também produziu questionamentos sobre a participação direta das crianças na escolha das ações e a respeito do desenvolvimento de atividades; no caso de Catarina, um particular interesse pelas

atividades de linguagem, com a produção de texto coletivo e escrita espontânea das crianças e as aulas-passeio realizadas.

Os intercâmbios e as trocas ocorridas no desenvolvimento do projeto, em especial, nos encontros reservados para a discussão dos capítulos do livro adotado, parecem ter sido fundamentais para favorecer o confronto entre as representações apresentadas pelas professoras e suas ações, facilitando formas incipientes de tomadas de consciência de si “em situação”. Por exemplo, na análise do quadro proposto⁶³, as professoras concluem que a prática desenvolvida por elas na instituição, se aproxima da categoria “Unidade Didática”, que apresenta muitas características de uma prática tradicional, como a criança ser ouvinte e o professor o transmissor. Seus comentários destacam algumas dessas características:

Da mesma forma que a Unidade Didática, a gente recebe os conteúdos prontos, de cada disciplina. Esses conteúdos se repetem ano após ano. Cada área trabalha vários conteúdos. “Por exemplo, este mês nós estamos trabalhando os animais nas ciências; sucessor e antecessor e numerais até 50, na matemática; na linguagem, o alfabeto e para o próximo mês, continuar com os animais. (PROFESSORA ROSA).

A gente não tem nenhuma autonomia para escolher os conteúdos. (PROFESSORA ILMA).

O papel da gente é transmitir da melhor maneira esses conteúdos. Nunca falta o que as crianças fazem. (PROFESSORA CATARINA).

A atitude das professoras é de sorrir sem graça quando se identificam com essa prática tradicional. A professora que parece mais incomodada é Rosa, que, apesar de tentar desenvolver uma ação diferenciada das demais, fazer uma adaptação dos conteúdos e interagir de forma interessante com as crianças, se curva a determinadas práticas, que diz, em suas críticas, rejeitar. Faz isso porque está previsto no planejamento e, se não fizer, segundo suas palavras: “escuto muita coisa das colegas”. Reconhece isso e admite:

[...] cada dia eu digo que podia fazer melhor... eu já trabalhei com projetos em outra escola, aqui nunca pensei nisso, pelo menos sistematicamente... continuo trabalhando com a grade curricular da escola, como Unidade Didática.

De fato, ela continua realizando atividades, como registro na agenda – cópia sem sentido do plano de aula do dia; utilização do caderno de atividades mimeografadas

⁶³ Com base em Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn fazem uma comparação entre Tema Gerador, Unidade Didática, Centros de Interesse e Projetos (2008, p. 20 e 21).

desinteressantes e desenvolvendo uma rotina que não valoriza momentos importantes, como o lanche, recreação, parque e recreio das crianças. Ajusta-se, portanto,

[...] às determinações encontradas no sistema profissional em que se insere, ajusta-se a elas sem contestar, acabando por se transformar no tipo de professor que a escola lhe impõe (ajustamento internalizado). (ESTRELA, 1997, p. 69).

A professora Ilma também parece se acomodar às práticas instituídas, embasando sua ação em uma concepção de “criança de escola pública” que tem poucas potencialidades de aprendizagem, que é capaz somente de aprender poucas coisas. A professora Catarina, por sua vez, parece sentir-se segura no que faz, reconhece seu trabalho como tradicional, e suas “fugas” constantes do grupo parecem demonstrar uma relutância em refletir teoricamente sobre sua prática. Sua presença constante aos encontros de formação, contudo, evidencia que ela ainda está aberta a pensar em opções de ação para, conforme ela mesma diz: “melhorar meu trabalho e ter mais apoio... estou me sentindo perdida”.

Ainda nesses momentos de discussão dos capítulos, tentando responder às questões expressas sobre projeto, foi possível observar que as professoras Rosa e Ilma parecem ter saberes sobre o processo de construção do conhecimento pelo sujeito, inclusive citam teóricos que fundamentam algumas das teorias relacionadas a esse processo, como Piaget e Vygotsky, por exemplo. Em suas explicações sobre como a criança aprende, as professoras assinalam:

A criança aprende a pensar porque é exposta a questões desafiadoras. Essas questões vão estimulando a aprendizagem. Elas levantam as hipóteses e elas mesmas vão constatando, vão construindo. A gente tá vendo como a aprendizagem da criança está acontecendo na interação com o grupo. (PROFESSORA ILMA).

As idéias de Piaget e Vygotsky que é justamente a interação do indivíduo com o meio onde acontecem as aprendizagens. (PROFESSORA ROSA).

Hoje a gente tem que dar espaço pra criança responder. Naquele tempo [tempo como aluna] não, já tinha pronto e era pra fazer daquele jeito. (PROFESSORA CATARINA).

Todo esse conhecimento teórico acumulado pelas professoras parece não possibilitar uma reflexão sobre sua prática que seja capaz de apontar novas opções de ação. Para Nóvoa (2009), isso só é possível se o professor conseguir inserir esse conhecimento “em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento”. Ainda de acordo com esse estudioso, os professores assumem posições adquiridas em seu contexto de trabalho, mesmo que não concordem com elas,

por falta de alternativas. Então, como explicar que as professoras que trabalharam de uma forma diferenciada em outros lugares desenvolveram projetos, observaram positivamente alguns resultados dessas práticas, não se entusiasmam em fazer o mesmo na escola pública onde trabalham? Preferem se acomodar ao “sabor” das práticas vigentes? A resposta pode estar talvez expressa na fala unânime das professoras: “trabalhar da forma tradicional dá muito menos trabalho do que através de projetos”, mesmo reconhecendo que trabalhar com projetos é a forma mais “coerente”. Ou quem sabe, talvez, no não-reconhecimento de que o ensino é prática social que exige posturas éticas e políticas (GOMES, 2009), portanto, contrárias às práticas assistencialistas e discriminatórias. Ou ainda, talvez, na opção do professor em aderir ao que Oliveira-Formosinho (2009) definiu como “concepção burocrática da carreira docente” que propaga o princípio da uniformidade, da indiferenciação do desempenho; pressupondo que o professor “bom” é aquele que adere a normas e regras, “que respeita a ordem estabelecida”.

Todos os encontros realizados nesta fase de desenvolvimento do projeto incluíram um momento de avaliação, quando todos externavam impressões acerca das etapas vivenciadas, dúvidas e expectativas. A opção por um modelo escrito de avaliação teve como objetivo incentivar a prática de escrita das professoras, fundamental para a documentação do projeto (Apêndice 2). As impressões acerca de cada momento vivenciado foram registradas sob três aspectos: os pontos positivos e negativos e sugestões. Como pontos positivos, as professoras apontaram o “enriquecimento dos conhecimentos”; “importantes questionamentos”; “participação de todas”; “resposta a algumas questões sobre projeto”; “encontro das professoras de Educação Infantil e a coordenadora” e “a metodologia utilizada”. Os aspectos negativos foram relacionados ao pouco tempo para os encontros e à inadequação do espaço com o desconforto das cadeiras. Ao item sugestões, as professoras incluíram vídeos com “práticas de projetos”, melhores acomodações e materiais pedagógicos - ideias de atividades para as crianças. Ainda com relação às sugestões, uma professora registrou o apelo: “que nos ajude a desenvolver projetos que venham a intervir numa verdadeira melhoria da qualidade do ensino aprendizagem”. Apesar de todas as professoras terem apontado o pouco tempo para os encontros, nenhuma sugeriu uma opção para aumentar esse tempo. Medo de sobrecarga de trabalho? É importante ressaltar que, a essa prática avaliativa de cada encontro realizado, era acrescentada uma retrospectiva das questões propostas, das ações efetivadas para respondê-las e realizada uma síntese dos conhecimentos já

construídos pelo grupo. Era fundamental desmistificar a idéia, propagada entre as professoras, de que no desenvolvimento do projeto o mais importante é a síntese ou culminância, que consiste na apresentação, ao final do projeto, dos conhecimentos e produtos elaborados. Mais importante do que o “produto” organizado e comunicado ao final é o processo de construção realizado pelo grupo, nas interações e experimentações ao longo do projeto.

Alguns obstáculos foram observados quando da avaliação: o pouco tempo destinado ao encontro, o que levava à modificação do planejamento para não excluir nenhuma ação, em especial, a avaliação no final e a dificuldade apresentada pelas professoras em registrar, mediante a escrita, seus sentimentos e impressões. Por conta disso, as avaliações são restritas e pobres de registro. A professora Ilma justifica esse fato assim: “a gente só tem prática de escrever as tarefas das crianças e preencher as agendas. Só isso já toma todo nosso tempo”. Essa falta de prática em registrar comprometeu um aspecto importante do desenvolvimento de um projeto, que é a documentação de todo o processo realizado. É possível supor que as professoras parecem não compreender a importância da documentação sistemática, realizada com arrimo em observações e anotações frequentes sobre o que ocorre no cotidiano da sala de aula, tanto com relação ao trabalho pedagógico realizado, quanto às aprendizagens desenvolvidas (BARBOSA e HORN, 2008); importância para entender melhor e dar visibilidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e rever, de forma reflexiva, a própria atuação.

Também nesse momento de desenvolvimento do projeto, foram observadas algumas dificuldades: persistiram os entraves referentes ao pouco tempo, ao espaço e à disponibilidade de recursos materiais na escola. Por exemplo, as professoras e a coordenadora que trabalha na biblioteca desconheciam que a escola já dispunha de um aparelho de DVD, pois já havia sido providenciado o seu conserto. Outra dificuldade encontrada foi com relação à participação das professoras nas ocasiões de leitura propostas. Com a desculpa de que não tiveram tempo, algumas professoras deixavam de realizar as leituras previamente combinadas, mesmo entendendo a importância da “teoria”. Sobre isso a professora Rosa assinala: “a teoria vai dar o suporte, senão a gente não vai conseguir realizar o projeto”. Justificando os esquecimentos, a professora Catarina disse: “esqueci de trazer o texto e vou logo dizendo que não li por falta de tempo mesmo”. Isso demandava permanente esforço e criatividade metodológica para

que o trabalho não ficasse comprometido, como, por exemplo, ter sempre uma cópia extra dos capítulos do livro.

6.3 Finalização do projeto: organização de uma síntese

O momento da síntese final do projeto prevê a organização e sistematização de todos os conhecimentos construídos e de todo o material produzido para a comunicação e socialização.

Quando do planejamento das ações, foi sugerido que o grupo pensasse de que forma seria organizada a síntese do projeto. A professora Rosa, com suporte no questionamento feito por uma professora do Ensino Fundamental sobre as ações do nosso grupo, sugeriu que o grupo fizesse a apresentação “passo a passo” do que fora realizado para as demais professoras da escola, no momento do planejamento mensal. A coordenadora complementou a idéia, justificando que seria uma boa oportunidade para “despertar nas demais professoras, o desejo de trabalhar com projetos“ e para “a diretora saber que o que estamos fazendo é importante e que terá um retorno positivo”. As professoras Catarina e Ilma contestaram veementemente a ideia, gerando uma situação de constrangimento. Para Ilma: “tudo pode ficar muito solto porque as professoras não iriam entender, já que nunca trabalharam com projetos”. Catarina recusou-se a apresentar uma parte do trabalho, dizendo: “eu não iria falar, não teria o que falar, meu trabalho seria segurar os cartazes”, como propôs Rosa e sugeriu que eu apresentasse todo o projeto realizado. Tais atitudes de Catarina parecem demonstrar sua insegurança em falar para as outras professoras e o sentimento de que o trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil não é tão importante ao ponto de interessar às professoras do Ensino Fundamental. Justificando, ela disse: “as professoras faltam não participar do planejamento delas, é uma confusão só... não vão querer perder tempo para saber o que a gente tá fazendo”. Essa insegurança pode decorrer, talvez, do fato de que não há na escola uma cultura entre os profissionais que integre a dimensão coletiva, que, segundo Nóvoa (2009), rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional, onde todos são respeitados e considerados. A proposta de síntese alternativa foi a apresentação para as professoras de Educação Infantil do trabalho desenvolvido pelo grupo de formação e dos projetos desenvolvidos em cada sala com as crianças. Infelizmente, esse instante idealizado para a síntese do projeto referente a essa vivência das professoras não se concretizou por falta de tempo. Somente uma professora

conseguiu socializar e comunicar o projeto desenvolvido pelas crianças com outras professoras, incluindo as que não participaram do grupo.

É importante ressaltar meu reconhecimento de que o fato de ter vivenciado um projeto, discutido e estudado sobre o seu desenvolvimento e os princípios orientadores, não seria impactante o suficiente para que as professoras aceitassem e compreendessem a necessidade de realizar mudanças em suas práticas no momento de desenvolver projetos com as crianças. Existem outros fatores que interferem nessa mudança. Um desses fatores diz respeito ao envolvimento e atenção por parte dos gestores e a consequente necessidade de organização do contexto de trabalho. As condições estruturais, como a jornada de trabalho, o tempo dedicado à formação, as condições materiais e a distância entre a dimensão administrativa e a pedagógica, com as decisões tomadas sem a participação das professoras, criaram situações embaraçosas cotidianas que as professoras precisavam resolver, tomando-lhes tempo raro que poderia ser aproveitado para reflexão. Por exemplo, a antecipação do final do semestre e as modificações nas reuniões de planejamento aos sábados. Outro fator refere-se à forma como as professoras participaram da formação, isto é, ao esforço individual empenhado para assumir a responsabilidade por sua formação, ou seja, a participação nas atividades planejadas coletivamente, como leituras, discussões em grupo e, em especial, a garantia dos combinados feitos com relação a horários e compromissos. É possível supor que esse esforço tem relação com a responsabilidade social de formador e cidadão apresentada de forma diferenciada pelas professoras, construída ao longo das experiências, da história de vida e fundamentada em seus valores e concepções.

Na próxima etapa desta tese, será descrita a experiência de desenvolver projetos com as crianças, vivenciada pelas professoras.

7 AS PROFESSORAS DESENVOLVENDO PROJETOS COM AS CRIANÇAS

Assim um passarinho na mão de uma criança é
mais importante para ela do
que a Cordilheira dos Andes”
(MANOEL DE BARROS)

O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência vivenciada por parte de cada uma das professoras e as crianças da sua turma no desenvolvimento dos projetos planejados, o projeto sobre brincadeiras para Ilma e Catarina e o projeto sobre os animais para Rosa, buscando compreender todo o processo. Especialmente, há o interesse de identificar atitudes de empenhamento das professoras, como sensibilidade no acolhimento das necessidades das crianças, estimulação das aprendizagens e promoção de sua autonomia. Para apreender a dinâmica interativa das professoras e crianças no processo de desenvolver projetos, foram utilizadas técnicas como observação e entrevistas. Nessa observação, foi novamente utilizada, nas salas das professoras Catarina e Rosa, a Escala de Empenhamento do Adulto para obtenção de informações complementares representativas das atitudes de empenhamento das professoras nos diferentes momentos do projeto. Todos os dados foram registrados em áudio e vídeo e complementados com anotações no diário de campo. Não houve nenhuma dificuldade na filmagem das atividades nas salas. As crianças mostraram-se tranquilas. Essa tranquilidade das crianças com relação às filmagens durante o desenvolvimento do projeto foi possível porque já estavam acostumadas com a minha presença na instituição e em sala nas ocasiões de observação.

Neste passo do trabalho, o grupo era formado por três professoras que desenvolveram projetos em suas salas e a coordenadora, que participou de algumas reuniões de planejamento das ações, mais intensamente, dos instantes de síntese dos projetos e de avaliação do trabalho de formação na instituição.

Das três professoras que aceitaram desenvolver projetos com as crianças, somente a professora Rosa iniciou o seu antes do recesso escolar⁶⁴. As demais argumentaram que teriam pouco tempo para planejar os projetos e menos tempo ainda para desenvolvê-los.

⁶⁴ A escola iria desenvolver suas atividades até fevereiro, em razão de uma greve dos professores. Teriam um recesso de uma semana para as festividades do Natal e Ano Novo, entre 20 e 30 de dezembro. As aulas reiniciaram no dia 05 de janeiro.

7.1 Pensando nos projetos: identificação do interesse das crianças

As ideias sobre os projetos a serem desenvolvidos com as crianças foram surgindo ao longo dos encontros realizados na etapa de vivência do projeto com as professoras. Nesses instantes, as professoras eram frequentemente incentivadas a “prestar atenção” nos interesses manifestados pelas crianças sobre algum assunto que poderia se transformar em um tema de projeto. A professora Ilma, última a aceitar desenvolver projetos com as crianças, cogitou na possibilidade de trabalhar com músicas e brincadeiras com as crianças, pois, segundo ela, “tudo tem que ser muito lúdico para minhas crianças, porque além de ser Jardim I, as crianças são difíceis”. Foi interessante observar a contradição entre o que a professora Ilma professa com relação ao projeto, o valor da ludicidade, por exemplo, e a sua prática diária, que pouco reflete essa compreensão da importância do lúdico para as crianças menores.

A professora Rosa, que já havia trabalhado o tema animais, previsto na grade curricular, diz que, pelo fato de ter percebido “um grande interesse das crianças”, pretende dar continuidade ao tema. Sua experiência anterior em desenvolver projetos com crianças não serviu de incentivo para que ela se aventurasse a pesquisar outro tema de interesse das crianças. Quando questionada diretamente pela professora Catarina por estar repetindo um tema já trabalhado, Rosa respondeu: “o tema animais está previsto nos conteúdos, não vou fugir... só que vai ser trabalhado de forma diferente, com outra intencionalidade”. A atitude de Rosa parece transparecer sua dificuldade em trabalhar algo que não esteja previsto na grade curricular. Talvez por ter consciência de sua situação “provisória” de professora substituta e temer algumas possíveis consequências? Ou talvez pela comodidade trazida pela familiaridade do tema já trabalhado em outra escola? Naquele momento, fiquei curiosa em saber qual seria a “intencionalidade” que Rosa acrescentaria ao tema já trabalhado e em entender por que “essa forma diferente” não foi pensada antes do projeto.

A professora Catarina, inicialmente, pensou em desenvolver um projeto animada pelo interesse das crianças por uma determinada música “A loja do mestre André”. Sua intenção era que as crianças apresentassem a música no último dia de aula em dezembro. Justificando, ela disse: “a gente já aproveita a síntese do projeto para a festa de Natal. As nossas salas apresentando para as outras”. Ao fazer essa sugestão, Catarina parece ter pensado mais no próprio trabalho, de ter que organizar a festa no

final do ano, do que no interesse das crianças. É possível supor que Catarina ainda não compreendeu de forma clara, por exemplo, que, ao trabalhar com projetos, o importante não é somente a finalização do projeto, a “culminância”, mas todo o decurso de elaboração de conhecimentos pelas crianças, com o apoio das professoras, em torno de um tema. Tampouco compreendeu que o projeto não pode ser sugerido para “facilitar a vida” da professora, mas sim para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar e experimentar momentos interessantes e significativos entre elas e com a professora. Quando as duas outras professoras se posicionaram contra a ideia, Catarina demonstrou novamente sua ansiedade e sua dificuldade em compreender o que ela denominou de “o interesse da criança”. Referindo-se a isso, ela disse: “essa parte é a mais difícil, ainda não sei como fazer isso, pensei na música, mas não vai dar certo!” Catarina precisou de muito apoio e incentivo do grupo para não desistir da proposta de desenvolver projetos em sua sala e para dar conta de identificar, no interesse das crianças, outro possível tema de projeto. Esse incentivo se efetivou por meio das discussões sobre a necessidade de ouvir a criança; dos depoimentos das outras professoras, identificando e justificando seus temas, e da apresentação, em reuniões, de documentação de projetos desenvolvidos por mim e pela equipe do NDC. Também foram importantes os questionamentos diretos sobre as crianças de sua sala, possibilitados pelas observações realizadas; como, por exemplo, identificação do momento da rotina que as crianças mais apreciavam ou com o que estavam mais envolvidas. Toda essa dificuldade apresentada por Catarina, durante esse processo de identificar as questões propostas pelas crianças, parece decorrer da forma centralizadora e impositiva como interage com as crianças, sem abrir espaço para suas expressões e manifestações. Com ações centradas nela e controladas por ela, Catarina orienta sua prática fechando-se a outras opções de organização do trabalho pedagógico. Há uma identificação de características na prática desenvolvida por Catarina que se assemelham ao que Oliveira-Formosinho (2007) definiu como um “modo transmissivo de fazer pedagogia” ou uma “pedagogia da transmissão.” (P. 17). Nesse modo transmissivo, os processos de ensino e aprendizagem estão ajustados no professor, tendo-o como centro, e estruturados em conteúdos disciplinares que fragmentam o conhecimento e que são transmitidos em modo e tempo delimitados. As crianças têm poucas chances de interagir umas com as outras e não há espaço para a escuta, o diálogo e a negociação. Ainda segundo essa autora,

a persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança de sua concretização... é o modo pedagógico congruente com o modo organizacional baseado na burocracia, pois é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré-decisão no centro da ação a ser desenvolvida pela periferia. (P.18).

Após as ideias da música e do Natal descartadas, Catarina chegou ao grupo de professoras com a proposta de trabalhar a dramatização. Como justificativa, afirmou: “prestei atenção que as crianças ficam muito interessadas em dramatizar as histórias que eu trago. Será que posso juntar dramatização com animais?”. Logo em seguida, desistindo desse plano, ela disse: “vou precisar de uma história com muitos animais para não dar briga. Já pensou? - Tia! Quero ser o leão”. Finalmente, concordou em trabalhar o mesmo tema da professora Ilma, sobre brincadeiras e jogos, afirmando que “brincadeira é o que mais as crianças gostam mesmo de fazer, estudar que é bom...”.

Depois de escolhidos os temas a partir do que as professoras identificaram como interesses das crianças, iniciamos o planejamento dos projetos a serem desenvolvidos por parte de cada uma delas.

7.2. Planejamento das ações: tomada de decisões

O planejamento dos projetos ocorreu em dois lances importantes: um coletivo e outro em encontros individuais. O coletivo resumiu-se a um encontro, em um tempo após o planejamento da escola, ajustado com a direção após muita negociação. A proposta desse encontro era, com a retomada das etapas realizadas pelo grupo na vivência do projeto e da troca de experiências, desencadear uma “tempestade” de ideias sobre como desenvolver os temas dos projetos escolhidos para serem desenvolvidos com as crianças.

Esse instante foi muito profícuo em termos de formação, com indicação de formas de compartilhamento de aprendizagens. As professoras, embora de forma diferenciada, apresentando responsabilidade na interação do grupo, puderam esclarecer alguns pontos com relação ao desenvolvimento de um projeto com as crianças e contribuir com ideias criativas. Inicialmente, foi tratada a dúvida referente ao fato de o projeto “precisar” dar conta de todas as áreas do conhecimento previstas na grade curricular. Na tentativa de tornar claro esse ponto, as discussões gravitaram ao redor da necessidade de se compreender que o projeto possui sentido fora das “muralhas das disciplinas” e que possibilita a aprendizagem de saberes integrados e problematizados

que tornam possível a aprendizagem significativa (PACHECO, 2002). Dessa forma, o seu desenvolvimento não prevê “forçar” a inclusão de todas as áreas, mas pressupõe, sim, o envolvimento de professores e crianças num trabalho de pesquisa, que inclui uma dimensão experimental e uma visão interdisciplinar. Como um componente curricular, o projeto possibilita o desenvolvimento, pelas crianças, de experiências interativas fundamentais para a construção de conhecimentos e sentimentos de autoestima e confiança em suas potencialidades.

Outro ponto discutido foi o fato de o desenvolvimento de um projeto ser uma oportunidade de tomada de consciência sobre o fazer pedagógico desenvolvido em cada sala, com relação a alguns aspectos: a necessidade de incluir no planejamento do projeto ou no cotidiano pedagógico algumas experiências que, frequentemente, são esquecidas na rotina e que são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como, por exemplo, o trabalho com diferentes formas de expressão, tais como música, dramatização, a dança, movimento e outras; a importância de rever a imposição de que o tempo com as crianças, durante todo um período, só possibilita a realização de duas atividades, porque não pode abrir mão de atividades pouco significativas, como copiar a agenda, em detrimento de atividades interessantes e estimulantes; e a importância de se repensar os longos momentos das professoras sentadas às mesas, fazendo atividades, sem interagir com as crianças.

Por último, retomamos a importância de registrar todo o processo, da possibilidade de serem elaborados registros semelhantes a portfólios. Para isso, seria necessário valorizar e guardar as produções das crianças. A intenção era de que não ocorresse o que houve na fase de vivência dos projetos, quando as professoras não se empenharam no registro das ações realizadas.

A resistência das professoras ao novo, em diferentes graus, tomou corpo na distância entre o planejado e o realizado no projeto com as crianças.

Nesse instante de planejamento coletivo, as professoras apresentaram atitudes que demonstraram ansiedade e expectativa para a etapa de desenvolver os projetos com as crianças; ansiosas diante do desafio de fazer diferente na sua rotina, do ineditismo da situação e da necessidade de perceber e motivar o interesse das crianças por um tema. Mesmo as professoras que já tinham prática de trabalhar com projetos em outras escolas, nunca na escola pública, mostraram-se aflitas ante o desafio.

Assim, em torno de cada tema de projeto escolhido, brincadeiras e animais, as professoras, com meu apoio e colaboração, planejaram o momento inicial do projeto,

elaborando estratégias para que as crianças tornassem o tema um problema significativo e interessante de ser trabalhado; sugerindo atividades instigantes para o momento “detonador” do projeto e se organizando para realizar o registro dos conhecimentos prévios das crianças. Para a etapa final do projeto, o momento de síntese, a professora Rosa deu a ideia de que cada grupo apresentasse para os demais grupos os conhecimentos construídos nos projetos. Nessa ocasião, retomei pontos discutidos sobre a síntese de um projeto: inicialmente, sobre a necessidade de se dar importância a todo o processo experienciado e não somente à culminância, aos produtos finais; em seguida, sobre também a necessidade de, ao longo do projeto, realizar várias sínteses, dando conta das ações realizadas e dos conhecimentos elaborados.

A participação das professoras foi diferenciada. Enquanto Rosa e Ilma traziam muitas ideias, a professora Catarina, que observou mais do que participou desta passagem, resolveu acatar as sugestões trazidas pelo restante do grupo, registrando-as em seu caderno.

Os tempos individuais de planejamento foram previamente combinados com as professoras e objetivaram a sistematização do projeto. Ocorreram em dias alternados porque a continuidade das atividades relativas ao projeto dependia do que havia ocorrido em sala no dia anterior, trabalhando sempre na perspectiva de que o projeto não pode estar pronto previamente, “é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 42).

Algumas dificuldades tornaram esses momentos mais complicados, por exemplo, a falta de tempo das professoras e a inadequação do espaço para os encontros. As conversas aconteciam dentro da sala, com as crianças demandando atenção permanente das professoras. Uma estratégia utilizada pela professora Catarina para tentar envolver as crianças e, assim, ficar “mais disponível,” foi sugerir uma atividade de pintura do caderno de atividades mimeografadas. Explicando, ela afirmou: “as crianças gostam de pintar e demoram mais”. Infelizmente, ela não contava com os pedidos para fazer as pontas dos lápis! Em sua sala, as crianças dependem da professora para tudo, inclusive, para isso. Justificando, Catarina disse: “se eu der um apontador eles acabam com os lápis num minuto”. É possível conjecturar que Catarina não entende a importância de trabalhar os conteúdos atitudinais com as crianças. Por exemplo, a necessidade de zelar e cuidar do material coletivo disponível em sala como parte do processo educativo das crianças. Fazer tudo pelas crianças dá à Catarina o poder de controlar tudo o que acontece na sala. E poder controlar tudo o que acontece por meio

da escolha de estratégias centradas nela própria parece ser fundamental para o exercício de seu papel de professora.

Com a professora Ilma, a estratégia utilizada foi aproveitar o momento em que as crianças vão para a “aula” de recreação com outra professora e ela fica na sala sozinha. Mesmo assim, disse não ter muito tempo, porque tinha que acabar de escrever os relatórios das crianças. Com a professora Rosa, mesmo os encontros se realizando na sala, a forma como organizou as crianças em atividades diversificadas e em pequenos grupos atenuou a dificuldade de conversar sem interrupções e possibilitou melhor o trabalho de planejamento e a troca de ideias.

Quanto à possibilidade de um tempo extraordinário para esse planejamento, as professoras nem cogitaram, pois “fugia ao tempo do trabalho” e já tinham outros compromissos. Essa dificuldade de tempo acarretou uma reorganização no cronograma da pesquisa, no sentido de incluir idas diárias nos dois horários à escola e um arranjo metodológico, mais especificamente, na forma de registro dessas ocasiões. A utilização de filmagem em vídeo programada tornou-se inadequada em razão do barulho excessivo. Quanto à gravação em áudio, com microfone colocado entre mim e as professoras, apesar dos muitos ruídos, foram importantes para complementar as anotações, imediatamente posteriores, feitas no diário de campo.

7.3 A professora Catarina: o planejamento e o desenvolvimento do projeto

7.3.1. Planejamento das ações

Os encontros individuais com Catarina foram fundamentais para observar sua compreensão no que diz respeito ao desenvolvimento de um projeto, seu entendimento sobre a necessidade de que as crianças tivessem momentos de realizar experiências, de questionar, participar, de interagir com ela e com os demais colegas; ocasiões em que as crianças se sentissem incluídas na vida da sala, não como sujeitos passivos, à espera permanente de seu comando para realizar qualquer atividade, mas como participantes motivados a buscar soluções para um problema interessante; que tivessem oportunidade de falar e exprimir, sem medo, suas opiniões e saberes sobre o assunto; que tivessem orientação e chance para explorar, experimentar; para levantar, ratificar ou retificar suas hipóteses, podendo, ao final do processo, socializar conhecimentos e descobertas; oportunidades, enfim, de que Catarina pudesse se envolver na magia da criação coletiva

em torno de um tema, desgrudando-se de sua mesa e interagindo com entusiasmo, de forma franca e aberta.

Essa fase de planejamento individual foi bastante delicada, pois, embora o pacto firmado no grupo estabelecesse que o trabalho seria realizado de forma colaborativa, algumas questões referentes à minha interação com a professora precisaram ser enfrentadas. Por exemplo, como negociar com Catarina a inclusão de atividades significativas que não se restringissem somente à área de Linguagem, sua preferida? De que forma seduzir Catarina a, durante a realização das ações propostas, aproveitar as principais características do projeto, tais como a possibilidade de escuta e valorização da criança e de interação real? Como incluir, sem “abrir mão” dos princípios básicos do desenvolvimento de um projeto, as demais áreas previstas na grade curricular e apontadas por Catarina como necessárias de trabalhar com as crianças? Ficou combinado que o planejamento incluiria, se fosse significativo para as crianças, atividades nessas áreas e que o tempo para cada atividade proposta seria ajustado durante o desenvolvimento de todo o projeto. Além de todas essas questões, era necessário ainda considerar a preocupação expressa por Catarina sobre o pouco tempo que faltava para o final do ano letivo e sua intenção de “separar” um tempo de no máximo três dias para desenvolver o projeto. Restou-me acatar sua decisão, embora entendesse que seria muito pouco tempo para o projeto.

No primeiro encontro individual com Catarina, ocorrido na sala junto com as crianças, foram retomadas algumas das ideias discutidas no encontro coletivo, como, por exemplo, a importância de pensar em outra organização da rotina, incluindo atividades diversificadas e o que deveria estar intencionalmente organizado para dar início ao projeto com as crianças.

Para iniciar o projeto com as crianças, Catarina sugeriu como “detonador”, isto é, uma atividade muito interessante para motivar as crianças a problematizar o tema escolhido, a ideia de Rosa, o “saco-surpresa”. Essa atividade consiste em apresentar um saco com diferentes brinquedos para que as crianças adivinhem cada um. Catarina, pensando na atividade e nos recursos necessários, disse ter alguns brinquedos em casa que poderiam estar no saco. Combinamos que no saco haveria pelo menos um brinquedo para cada criança, para que não ficasse repetido e que elas pudessem brincar com todos em outra oportunidade. Como parte do pacto estabelecido com as professoras do grupo de formação, também contribuí com alguns brinquedos e com um saco “enfeitado e chamativo”. A ideia era que as crianças, tendo os brinquedos do saco,

explicitassem seus conhecimentos sobre brinquedos e brincadeiras que fazem parte de sua vida cotidiana. Esses conhecimentos seriam, então, registrados por Catarina, no momento do projeto destinado à identificação dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema brinquedos e brincadeiras. Também conversamos sobre a necessidade de propiciar às crianças oportunidade para que brincassem com os brinquedos do saco, lembrando a perspectiva da experimentação ativa proposta no desenvolvimento de um projeto. Sobre isso, Catarina comentou: “acho que isso não vai dar certo porque eles vão destruir os brinquedos, do jeito que fizeram com os da sala”. Catarina parece não acreditar que as crianças, se bem orientadas, podem desenvolver atitudes de respeito aos objetos e ao espaço da sala. Apesar da dúvida, Catarina incluiu esse momento no planejamento, logo depois da atividade de Linguagem, da qual não abria mão.

A atividade de Linguagem proposta consistia em propor que as crianças desenhassem alguns dos brinquedos do saco e escrevessem, de forma espontânea, o nome de cada brinquedo. Catarina questionou o fato de as crianças não saberem escrever, se não seria melhor “passar” no quadro para que elas copiassem. Conversamos sobre a importância de a criança escrever de forma espontânea para o processo de leitura e escrita e para saber como está ela pensando com relação à escrita das palavras, que hipóteses estão sendo formuladas quando vai escrever. Catarina disse ter participado de uma formação que falava sobre “a leitura e a escrita” das crianças, mas que não tinha entendido muito. Sobre isso ela disse: “eu trabalho é da forma tradicional, apresentando as letras, as sílabas, as palavras”.

Para completar o planejamento do primeiro dia de desenvolvimento do projeto, sugeri a Catarina que incluísse outra atividade, que não fosse de Linguagem, de preferência, e que a atividade de casa fosse referente ao tema brincadeira trabalhado. Catarina, contudo, foi categórica em dizer que não daria mais tempo de incluir nenhuma atividade, porque, de acordo com suas palavras, “tenho que dar conta do que está planejado para o dia”. Referia-se, por exemplo, à atividade de cópia das agendas pelas crianças. Sobre a tarefa de casa, esta já estava elaborada no caderno das crianças.

O planejamento ficou organizado da seguinte forma: roda de conversa: “saco-surpresa” com os brinquedos; identificação dos brinquedos e conversa com as crianças sobre suas brincadeiras e brinquedos preferidos – registro, pela professora, desses conhecimentos das crianças. Desenho e escrita espontânea dos brinquedos do “saco surpresa”. Elaboração de um painel com as atividades das crianças na parede da sala. Momento da brincadeira: na sala, brincadeira com os brinquedos do saco.

Para o segundo dia de desenvolvimento do projeto, Catarina lembrou que teria que incluir o trabalho com Matemática, pois estava em seu plano. Foi possível constatar que Catarina não iria conseguir se distanciar do que previa a grade curricular e seu plano de aula. Sugeriu, então, que Catarina também realizasse uma atividade de Artes com as crianças, pois, experiências artísticas, ordinariamente, não são contempladas em sua rotina. Catarina decidiu ser possível essa inclusão, mas fez questão de adicionar uma atividade de Linguagem, lembrando a sua prioridade. O planejamento incluiu os seguintes momentos: para a roda de conversas, é proposto que as crianças identifiquem novamente os brinquedos do saco, classificando-os, isto é, separando aqueles que podem ficar juntos. Após a identificação dos brinquedos, é sugerido que as crianças realizem contagens diferenciadas: contar o total dos brinquedos, contar retirando alguns brinquedos, contar juntando mais brinquedos, contar os brinquedos separados por algumas crianças, e outras mais. Na hora de representação gráfica matemática, as crianças desenham e registram no papel, a quantidade de brinquedos encontrados no saco. Como atividade de Artes, é planejada a confecção de um brinquedo, escolhido pelas crianças, com o seguinte material: tampa de garrafa, palito de picolé, bola de isopor, papel colorido e cola. O momento da atividade de Linguagem, é planejado com a proposta de que as crianças realizem pesquisas sobre diferentes brinquedos em encartes de propaganda de supermercado, escolhendo, desses encartes, cinco brinquedos para recortar e colar em um papel, escrevendo o nome de cada brinquedo escolhido para apresentar para os amigos na roda.

Apesar de toda a discussão anterior sobre a importância de o projeto não estar antecipadamente todo planejado, a professora Catarina fez questão de planejar os três dias de desenvolvimento do projeto acertados. Segundo ela,

[...] não tenho prática em projetos e me sinto mais segura se souber o que vou fazer com as crianças, já que vou sair do meu planejamento. Não tenho tempo para esperar o que vai acontecer com as crianças. Se precisar a gente faz modificações.

Parece ser difícil para Catarina aceitar o fato de que não precisa trazer tudo pronto, ter controle absoluto sobre o que acontece na sala. Parece difícil, especialmente, aceitar abrir espaço para incluir a participação das crianças no planejamento de algumas atividades sobre o tema brincadeira, tão particular para elas.

Dessa forma, o terceiro dia foi planejado, incluindo uma atividade de confecção de massinha de modelar pelas crianças. Com tal atividade de confecção da massa de

modelar, a ideia era trabalhar a Linguagem, apresentando, de forma escrita e para a leitura, a receita da massinha e sugerindo escritas espontâneas das crianças. As crianças deveriam produzir livremente o que quisessem com a massa que confeccionaram. Também ficou previsto um tempo de brincadeiras orientadas pela professora na quadra da escola, lugar que atrai muito as crianças, mas onde é proibida a entrada. Para a etapa de síntese do projeto, lembrei a Catarina da ideia de Rosa sobre a apresentação dos projetos para as demais turmas. Catarina disse que fazer apresentação para as outras turmas era complicado, porque as crianças não colaboram. Justificando, ela disse: “nas festas que fazemos juntas é uma bagunça só. Uma confusão de menino! e quando chega na hora, ficam com vergonha, fazendo bagunça”. Sugeri, então, que Catarina permitisse que as crianças assistissem ao vídeo que seria produzido durante o desenvolvimento do projeto. Essa ideia ela aceitou.

No instante do planejamento de algumas dessas atividades e de outras tantas, foi possível observar, pelas atitudes de Catarina, sua desaprovação, por exemplo, da atividade de brincar na quadra da escola sugerida por mim ou da sugestão dada de incluir, diariamente, a roda de história no plano. Mais uma vez, ela não abriu mão das atividades previstas em seu planejamento e disse que já tinha atividade “mais do que suficiente”.

É possível supor que o planejamento das ações do projeto representou um desafio para Catarina, principalmente, pelo fato de ela ter aceitado inovações em sua rotina, que qualifica, na entrevista, como boa, necessitando somente de um aprimoramento. Representou também uma rica oportunidade de debater mais diretamente com Catarina sobre a necessidade de propor ações mais interessantes e motivadoras para as crianças: momentos de escuta, de exercício de autonomia e de experiência ativa para todas as crianças.

Com as diretrizes traçadas e as ações planejadas, Catarina iniciou o projeto com as crianças.

7.3.2. Desenvolvimento do projeto

No primeiro dia de desenvolvimento do projeto, Catarina, até o momento de apresentar o “detonador” do projeto, desenvolveu as mesmas ações de todos os dias. Ou seja, recebeu as crianças sentadas à sua mesa, fazendo atividades nos cadernos e orientou-as para que entregassem a agenda e sentassem em suas cadeiras. Nada em sua

atitude demonstrou que algo de diferente iria ocorrer em sua sala. As crianças sentaram-se em suas mesas e ficaram brincando com os poucos brinquedos da sala. Depois que todas as crianças chegaram, Catarina propôs que todas se sentassem na roda de conversa para que ela iniciasse “a aula”.

Foi nesse momento que Catarina pegou o saco-surpresa em seu armário e o colocou no colo. As crianças, muito curiosas, perguntaram o que era aquele saco e o que tinha dentro. No lugar de iniciar o projeto, motivando mais as crianças com relação ao saco-surpresa, Catarina cantou as músicas de sempre, contou as crianças presentes, questionou sobre os ausentes e indagou sobre a data do dia. Ou seja, realizou todas as atividades que costuma efetivar na roda de conversas, quando inclui esse instante na rotina. Parece ser difícil para Catarina se desvencilhar de suas atividades rotineiras e abrir espaço para novas formas de interagir com as crianças, propondo algo novo e interessante. As crianças, por sua vez, responderam aos desafios de Catarina descuidadamente, sem demonstrar interesse, com os olhos fascinados pela novidade no seu colo.

Finalmente, Catarina resolveu dirigir sua atenção para o saco-surpresa, perguntando as crianças o que elas achavam que tinha dentro do saco. As crianças muito interessadas, falaram muitas coisas: “bombom! pipoca! presente! chocolate!” E outras mais. Catarina propõe que cada criança meta a mão no saco e tente adivinhar o que é. Logo as crianças vão identificando os brinquedos, que são, em seguida, expostos pela professora no meio da roda. Nessa identificação, Catarina possibilita que as crianças falem sobre algumas coisas, tais como: se têm o brinquedo identificado em casa, se já brincaram com ele, do que gostam de brincar, quando brincam, qual brinquedo é desconhecido para elas. Como fica complicado para Catarina controlar as mãos que querem se apossar dos brinquedos para brincar com eles, a conversa torna-se mais curta do que o desejado. Infelizmente, ela tenta fazer isso de forma muito autoritária e pouco dialógica. A Professora também não se preocupa em registrar as falas das crianças, seus conhecimentos sobre brinquedos, como havia sido combinado no planejamento. Além de não sugerir antecipadamente uma maneira de realizar esse registro, também não se mostrou interessada em registrar esses conhecimentos, quando falei da disponibilidade das falas no vídeo produzido com base nas filmagens realizadas. O acordo com Catarina e as demais professoras era que todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto seriam filmadas e que estariam à disposição de todas.

Catarina encerrou a roda de conversa e propôs a segunda atividade planejada, que era o registro, por desenho e escrita espontânea, dos brinquedos identificados no saco-surpresa. Já nas mesas, as crianças esperam que Catarina entregue, uma a uma, o lápis e o papel para realizar a atividade. Com as crianças trabalhando, Catarina senta-se em sua mesa e produz atividades de Linguagem, nos cadernos das crianças. Deixando de interagir com as crianças, Catarina perde a oportunidade de lançar desafios e de identificar suas elaborações relacionadas ao desenho e ao processo de escrita. A proposta de realizar diferentes atividades, incluindo a participação ativa das crianças na roda de conversa e na atividade de representação dos brinquedos, parece não incentivar outra postura de Catarina com relação à importância de interagir com as crianças e, conseqüentemente, abandonar “seu canto sagrado”, sua mesa.

Na elaboração do painel com as atividades das crianças, com arrimo nas discussões sobre a necessidade de estimular e permitir que as crianças exercitem sua autonomia, possibilitando situações de escolhas, foi sugerido que elas mesmas escolhessem o lugar na sala onde queriam pendurar sua produção. Apesar de Catarina ter aceitado isso, observei, em suas atitudes, que pareciam demonstrar impaciência e urgência, como é difícil para ela cumprir sua palavra e dar esse espaço para as crianças.

Após a elaboração do painel, Catarina entregou o saco com os brinquedos para as crianças brincarem no espaço da sala. As crianças, entusiasmadas, iniciam diferentes brincadeiras: um grupo brinca de faz-de-conta com as bonecas e com os carrinhos, outro procura entender o brinquedo diferente denominado por eles de “soldado teimoso”⁶⁵. Algumas crianças criam histórias com os dinossauros e música com os instrumentos musicais – dois pandeiros e uma flauta. A sala fervilha de animação, principalmente porque as crianças não costumam dispor de espaço, tempo e brinquedos novos para brincar na sala. A participação de Catarina, porém, de sua mesa, restringe-se a pedir silêncio e a evitar algum conflito pela posse de um brinquedo.

As demais atividades realizadas durante a manhã são aquelas de todos os dias: o lanche, o recreio, registro da agenda e uma atividade mimeografada de linguagem.

Ao final da manhã, sugeri uma curta reunião de avaliação, curta porque Catarina teria que voltar à tarde para trabalhar com a outra turma. O objetivo era falar sobre as atividades desenvolvidas do projeto e acerca de alguma possível mudança nas

⁶⁵ Brinquedo artesanal, feito de madeira e que consiste em um boneco que se move com o movimento de duas hastes.

atividades planejadas para o dia seguinte. Catarina disse que não iria fazer modificações no plano. Justificando, ela disse: “tudo que a gente planejou deu certo, principalmente o tempo, fica do jeito que está”. Também ressaltou que não acrescentaria mais nenhuma atividade, porque tinha que dar conta do planejamento da escola. A insistência em não abrir espaços novos na sua “velha” rotina parece ter dificultado maior participação de Catarina e, por conseguinte, das crianças no projeto. Essa insistência parece estar mais respaldada pelo medo de perder o controle do ato educativo e das crianças, do que pelo receio das consequências advindas da direção da instituição pelo fato de não estar contemplando o que está proposto na grade curricular.

No segundo dia de desenvolvimento do projeto, novamente Catarina cumpriu o ritual de sempre: chegada das crianças à sala, brincadeira nas mesas e espera por ela, que está em sua mesa fazendo atividades; todos esperando o grupo ficar completo. Na roda de conversas, apresentação de músicas e a realização da contagem das crianças, até que Catarina apresentou novamente o saco-surpresa para que as crianças contassem os brinquedos, retomando o projeto.

A proposta de retorno ao projeto incluía uma retrospectiva das atividades desenvolvidas no dia anterior e de como as crianças se sentiram realizando as atividades propostas. Infelizmente, Catarina não considerou importante retomar as ações e a participação do grupo e partiu diretamente para a atividade de classificação dos brinquedos e para a diversidade de situações de contagem dos brinquedos. A atividade de representação matemática proposta foi desenhar e escrever o numeral correspondente à quantidade de brinquedos, atividade realizada nas mesas e sem a participação direta dela. Ainda com duas atividades a serem desenvolvidas na manhã, a confecção de um brinquedo e a pesquisa de brinquedos em encartes de propaganda e escrita de seus nomes, Catarina optou pela atividade de Linguagem, justificando que não teria tempo suficiente para que as crianças criassem um brinquedo. Preferiu retardar para o dia seguinte, embora tivesse organizado todo o material necessário. Nessa atividade de Linguagem, as crianças receberam um encarte de brinquedos e escolheram cinco deles para recortar e colar num papel. Em seguida, escreveram, de forma espontânea, os nomes dos brinquedos escolhidos. Em todo o tempo em que as crianças estiveram desenvolvendo essa atividade, Catarina permaneceu sentada à sua mesa, atendendo as crianças que pediam algum material, por exemplo, mais cola ou um lápis apontado.

O restante da manhã prosseguiu de acordo com a sua rotina: o lanche, recreio no pátio coberto, nem cogitou em ir para a quadra, como fora combinado - entrega da tarefa de casa e cópia na agenda.

Após a saída das crianças, conversei com Catarina sobre as atividades desenvolvidas e a respeito da sua participação e a das crianças. Catarina disse:

Gostei de tudo, porém acho que as crianças bagunçaram muito na roda de conversa, em cima dos brinquedos. Também gostei da atividade de linguagem, as crianças escrevendo os nomes dos brinquedos... quanto à atividade de artes, pra fazer um brinquedo não ia dar certo, ia dar a maior confusão, que nem a da quadra.

É possível conjecturar a ideia de que, quando as atividades envolvem maior participação das crianças, Catarina sempre arranja uma desculpa para não as realizar. Parece que Catarina, ao temer perder o controle da sala, das ações das crianças, desconsidera que esses momentos mais interativos são uma rica oportunidade de conhecer as crianças, de estimular o diálogo e suas capacidades e potencialidades, de fomentar sua confiança para expressar ideias e assumir responsabilidades.

No terceiro dia de desenvolvimento do projeto, Catarina, logo quando chegou à sala, já foi avisando que não seria possível desenvolver as atividades planejadas do projeto porque, além da cobrança pela direção da instituição para dar conta das agendas escolares preenchidas, em virtude da proximidade do final do ano letivo, tinha pouco tempo para elaborar os relatórios das crianças. Argumentei dizendo que ela poderia escolher somente uma das atividades previstas, encerrando o projeto com as crianças com uma retomada de todas as atividades desenvolvidas. Catarina, justificando sua recusa, falou: “nessas atividades eu tenho que dar muita atenção pras crianças e não tenho tempo”.

Dessa forma, as atividades de confecção de um brinquedo e a produção de massinha de modelar caseira não foram realizadas bem como a atividade de leitura da receita da massinha e a escrita espontânea dos ingredientes da receita, e a atividade da brincadeira livre na quadra da escola. Respeitando o pacto estabelecido no grupo, mesmo desapontada, aceitei a decisão de Catarina e as consequências disso para o trabalho de pesquisa.

Para não finalizar o projeto dessa forma, sugeri que Catarina definisse um momento para que as crianças assistissem ao vídeo produzido, com todo o grupo desenvolvendo as atividades do projeto. Esse instante também seria importante para

observar os comentários de Catarina com relação à dinâmica da sala, ao envolvimento das crianças, à forma como as atividades foram desenvolvidas e seu empenho nessas ações. Catarina aceitou e se prontificou em reservar o espaço da biblioteca para isso. No dia acertado, a biblioteca estava ocupada com outra professora e tivemos que fazer essa apresentação na sala, com meu computador.

Animadas, as crianças se agruparam em torno da tela pequena, fazendo muitos comentários, apontando os colegas e lembrando as ações desenvolvidas, especialmente, os momentos de brincadeiras com os brinquedos. Catarina, que estava em sua mesa, aproximou-se do grupo para assistir ao vídeo e, eventualmente, fazia um comentário, sempre com relação ao comportamento de alguma criança: “olha o Pedro! Nunca escuta o que eu falo”, “A Marina não pára um instante!”. O vídeo mostra essencialmente as crianças interagindo, nas brincadeiras e nas atividades de representação nas mesas. Catarina aparece nas filmagens junto às crianças nos momentos em que inicia as atividades, e na roda de conversa, permanecendo a maior parte do tempo sentada à mesa. Essa ausência das filmagens não passou despercebida por uma criança que fez o seguinte pedido: “Tia Fátima! Filma a tia para ela aparecer também!”. Após a apresentação do vídeo, perguntei à Catarina como havia ela observado o envolvimento das crianças. Catarina respondeu: “achei que eles estavam mais envolvidos porque tinha novidades”. Sobre seu próprio envolvimento Catarina disse: “a minha participação foi maior, até mesmo de ficar observando a fala de cada um”.

Da atividade sugerida como síntese dos projetos de todas as professoras, que seria a reunião dos diferentes grupos para assistirmos aos vídeos produzidos com os projetos, o grupo de crianças de Catarina que havia desenvolvido o projeto, o grupo da manhã, não pode participar porque o horário escolhido foi o período da tarde, quando funcionavam as duas turmas. Mesmo assim, Catarina participou desse tempo com seu grupo da tarde, que, embora não tivesse vivenciado a experiência de projetos, ficou muito interessado em ver os colegas aparecendo na televisão, realizando atividades interessantes.

Complementando as observações realizadas sobre as interações de Catarina com as crianças, sobre suas atitudes de empenho no momento de realização do projeto, durante esses dois dias de desenvolvimento do projeto com as crianças sobre o tema brincadeira, foi aplicada novamente a Escala de Empenhamento do Adulto.

Os resultados da Escala referentes ao estilo de interação da professora Catarina destacaram que as percentagens relacionadas à categoria de ação sensibilidade variaram assim: 60% no nível 3, representando um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenho nem as de falta de empenho, e 40% no nível 2, que representa um estilo onde predominam as atitudes de falta de empenho com traços de empenho.

Catarina, na realização das atividades relacionadas ao projeto, de modo geral, possibilitou e até encorajou a participação das crianças, dando-lhes algum espaço para falar, o que foi um avanço com relação à sua prática cotidiana observada e registrada na escala anterior. Não apresentou, no entanto, entusiasmo nem demonstrou valorizar essa participação, demonstrando pouca sensibilidade com relação à capacidade criativa e inventiva das crianças. Na ocasião da atividade de escrita espontânea dos nomes dos brinquedos escolhidos, Catarina, sentada à sua mesa, dirigiu-se a algumas crianças com voz ríspida, não demonstrando empatia com suas necessidades de orientação nessa tarefa. De forma impaciente, dava logo a resposta certa às crianças, não permitindo que elas levantassem as próprias hipóteses. Os raros traços de empenho nesse momento foram observados quando Catarina valorizou uma criança, elogiando a sua produção escrita.

De acordo com a categoria de ação estimulação, as observações demonstraram que 40% das atitudes de Catarina foram classificadas no ponto 2, com atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho; 30% no ponto 3, com atitudes nem de empenho nem de falta de empenho e outras 30%, no ponto 1, com atitudes de total falta de empenho. Catarina, durante a maior parte das atividades observadas, permaneceu sentada à mesa, sem interagir com as crianças, sem estimular seu raciocínio ou a comunicação. É possível atribuir à tímida diferença apresentada nessa categoria de ação, em relação à escala anterior, ao fato de Catarina ter proposto e comunicado atividades diferentes das costumeiramente realizadas em sala, o que demandou maior investimento seu.

Com relação à categoria de ação autonomia, metade das atitudes observadas foi classificada no ponto 2, com atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho e a outra metade no ponto 1, com atitudes de total falta de empenho. Catarina não permitiu a participação das crianças na classificação e contagem dos brinquedos, na escolha do grupo com quem trabalhar e na distribuição de todo o material utilizado nas atividades propostas. Catarina também não permitiu nem encorajou as crianças a resolver os conflitos surgidos, preferindo, ela mesma, encerrá-los de forma autoritária e

impositiva. Os raros traços de empenho de Catarina com relação à autonomia referiram-se ao momento em que ela permitiu que as crianças brincassem com os brinquedos do saco-surpresa, falassem, embora pouco, sobre seus próprios brinquedos e quando respeitou a opinião de algumas crianças sobre suas escritas.

Todas as observações complementadas com os dados obtidos na aplicação das escalas nos diferentes momentos do trabalho de pesquisa parecem apontar uma tênue diferença nas atitudes de Catarina, quando ela estava desenvolvendo projetos com as crianças. Computar essa tênue diferença positiva a um avanço no desenvolvimento profissional da professora só parece adequado se for possível considerar os outros aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional, por exemplo, as condições organizacionais às quais essa professora está exposta. Tais condições referem-se à necessidade de atribuição de tempos específicos e sistemáticos para a formação continuada nos horários das professoras e de espaços adequados; à importância de se reconhecer o problema da instabilidade profissional de algumas delas, à superação do isolamento em que desenvolvem suas atividades e à dificuldade de integração, entre outras. São condições que, junto com aspectos ligados aos conhecimentos, sentimentos e competências, contribuem para tornar difícil que a professora assuma a dimensão moral da sua profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

A forma de pensar e de agir de Catarina, no grupo de professoras e com as crianças em sua sala, está respaldada por seus valores, sentimentos, concepções, experiências, profissionais e pessoais, construídos ao longo de sua vida. Buscar compreender sua resistência em mudar suas atitudes, atribuindo a essa resistência a um desconhecimento ou falta de compreensão acerca dos conhecimentos discutidos, no caso específico desse trabalho, sobre o desenvolvimento de projetos, é, no mínimo, desconsiderar toda essa trajetória.

Para Cruz (1994), a resistência das professoras à mudança, a escolha pelo não crescimento, muitas vezes, tem relação com possibilidades internas do sujeito, passíveis de ser superadas com uma intervenção externa, especializada em subjetividade humana. Ainda de acordo com essa autora, é fundamental que “os grupos em processo de reflexão possam contar com a contribuição de um profissional que domine conhecimentos psicológicos [...] que saiba lidar com todos os fatores, inclusive os inconscientes” (P. 149).

De acordo com Imbernón (2010), “a mudança em qualquer pessoa nunca é simples... é um processo complexo porque trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da didática, dos valores...” (P. 99). Ainda segundo esse autor, mudar o que já está enraizado na cultura profissional do professor demanda tempo; relação direta com o contexto de trabalho e período de experimentação e integração das formas alternativas apresentadas na própria vivência profissional. É provável supor que o tempo de formação em torno do trabalho com projetos, vivenciando um projeto com as demais professoras ou desenvolvendo um projeto com as crianças em apenas dois dias, não proporcionou à Catarina a mediação necessária para que ela refletisse sobre sua prática, ao ponto de desestabilizar suas concepções e de repensar seus valores. Suas atitudes também precisam ser compreendidas considerando circunstâncias concretas de seu contexto de trabalho: a qualidade das relações interpessoais; a falta de apoio de uma coordenadora e de um grupo aprendente; a cobrança da instituição relativamente à rigidez em seguir uma grade curricular predeterminada; e por seu pouco esforço e motivação, por exemplo.

7.4 A professora Rosa: o planejamento e o desenvolvimento do projeto

7.4.1 Planejamento das ações

Os encontros individuais de planejamento com a professora Rosa, embora tivessem ocorrido nas mesmas situações das demais professoras de espaço e falta de sossego, aconteceram de maneira mais tranquila, graças ao seu estilo de interação com as crianças. Nesses encontros, ficou evidenciada a experiência de Rosa em desenvolver projetos e a minha contribuição se deu no sentido de ampliar suas sugestões de atividades a serem desenvolvidas e, principalmente, de debater sobre suas dúvidas com relação à sua ideia de projetos.

Nessa fase de planejamento, Rosa explicou que o tema animais, escolhido por ela e previsto na grade curricular, já havia sido trabalhado em alguns aspectos com as crianças. Esclareceu ainda que os conteúdos determinados nessa grade para trabalhar esse assunto previam, por exemplo, a diferença entre os animais selvagens e os domésticos. Embora tenha acatado essa proposição bem tradicional de abordar os animais, Rosa procurou a maneira mais interessante de desenvolvê-la com as crianças. No lugar de empregar a apostila de atividades mimeografadas (a atividade era pintar,

dentre muitos animais, os animais domésticos), Rosa trouxe muitas figuras de animais, colocou-as espalhadas no centro da roda de conversa, pediu que as crianças escolhessem uma figura. Cada criança falou sobre o que sabia do animal, sendo complementada pelos colegas e pela professora. Ao final, a professora Rosa pediu que as crianças colassem os animais no painel de cartolina trazido por ela e escrito: “animais selvagens e domésticos”.

Para desenvolver o projeto, Rosa pensou em atividades dinâmicas e diversificadas. É importante relembrar que Rosa foi a única professora que iniciou o projeto antes do recesso escolar de final de ano e que também foi a que mais tempo passou desenvolvendo o projeto, um pouco mais de um mês. Justificando o tempo maior destinado ao projeto, Rosa disse: “as crianças estavam tão envolvidas e entusiasmadas que não pude interromper o projeto”. Em razão do tempo longo, não foi possível estar presente ao desenvolvimento de todas as atividades do projeto, pois tinha que fazer as observações nas demais salas e participar dos encontros de planejamento com as outras professoras. Combinamos, então, que eu acompanharia em sala as atividades do projeto duas vezes por semana, além dos encontros de planejamento. Nos demais dias, combinamos que Rosa, porque já tinha algumas produções das crianças, faria um portfólio, registrando as atividades desenvolvidas para que discutíssemos nos momentos de planejamento. A sugestão de registrar e documentar todo o desenvolvimento do projeto, ou seja, elaborar um portfólio foi dada a todas as professoras, porém, somente Rosa conseguiu realizar essa atividade.

O momento de planejamento com Rosa foi aproveitado para a sistematização das atividades desenvolvidas, pensando na elaboração de um portfólio para ser apresentado no momento da síntese do projeto; para a sugestão das atividades a serem ainda desenvolvidas ao longo do projeto, bem como para a discussão de aspectos relacionados à prática anterior de Rosa em desenvolver projetos. Em especial, sobre a perspectiva de projeto proposto por Dewey, que valoriza a participação das crianças em todas as etapas do projeto e que pressupõe o desenvolvimento do projeto com suporte nos interesses e nos problemas expressos por elas, e não a predeterminação, pela professora, das atividades a serem realizadas. Sobre isso, Rosa disse:

[...] nossos projetos na escola eram primeiramente sistematizados, com objetivos claramente especificados e as atividades determinadas, inclusive a culminância, depois é que a gente desenvolvia com as crianças.

A construção processual de projeto parece ter se apresentado como um desafio para Rosa, que se empenhou em planejar de forma coletiva com as crianças, considerando suas interrogações e interesses.

Como momento “detonador” do projeto, Rosa sugere fazer um reconhecimento dos conhecimentos das crianças sobre alguns animais, em especial, sobre os sons que emitem. A proposta é apresentar um CD com as vozes de animais diferentes para que as crianças as reconheçam. Outras atividades sugeridas para o primeiro dia são: a representação dos animais reconhecidos no desenho e na escrita espontânea de seus nomes no papel e por meio de massa de modelar. Rosa ainda inclui o momento da narração de uma história sobre animais. Minha participação no planejamento ocorreu com o oferecimento de alguns livros com histórias de animais para que as crianças tivessem oportunidade de escolher a história a ser contada.

No encontro de planejamento seguinte, Rosa havia decidido, baseada nas “leituras” realizadas pelas crianças dos livros sobre os animais, escolher com elas alguns animais para serem pesquisados. O combinado era que fossem escolhidos animais diferentes dos até então trabalhados. Discutimos, então, sobre a dificuldade apresentada por ela em dar conta das informações sobre cada animal escolhido. Rosa decide trabalhar os animais presentes na escola e na casa das crianças. A proposta é que o grupo realize um passeio no espaço da instituição, observando os animais presentes e que, com a ajuda da família, tragam algum animal encontrado em casa. Também sugeri a apresentação, na roda de conversa, de uma caixa existente no NDC, com animais verdadeiros, tais como grilo, formigas de diferentes tamanhos, aranha, tarântula e abelha, possíveis animais que seriam encontrados na pesquisa de campo das crianças. A ideia é apresentar os animais, examiná-los com uma lupa e registrar os conhecimentos das crianças sobre eles. Rosa ainda sugere que, em outro momento, as crianças comparem os animais encontrados na instituição e em casa com os animais da caixa. Complementando as atividades de pesquisa, Rosa propõe uma atividade de representação gráfica dos animais por meio de desenho e escrita.

Em outro momento de planejamento, retomamos as atividades realizadas, em especial, a pesquisa sobre os animais encontrados na instituição. Entusiasmada, Rosa apresentou alguns animais coletados pelas crianças, como formigas, uma borboleta morta e uma lagarta verde, ainda viva. Rosa sugere pesquisar sobre a lagarta, seu habitat e alimentação, porque as crianças demonstraram muito interesse por ela. Apresenta algumas ideias: ler a história de uma lagarta que se transforma em borboleta; conversar

com as crianças sobre os cuidados com o animal para que ele não morra; apresentar um vídeo sobre a metamorfose da borboleta e pesquisar, através de uma lupa, todas as características físicas da lagarta, número de pernas, antenas, olhos, forma da boca etc. Também propõe desenhos, escrita da palavra lagarta e a sua modelagem com massa. Discuto com Rosa, nessa ocasião, a importância da documentação do projeto, com a escolha das atividades gráficas realizadas e o registro fotográfico das crianças trabalhando.

Também foram planejadas, em outro momento, atividades relacionadas às pesquisas sobre os animais encontrados em casa e trazidos pelas crianças, Rosa sugere uma pesquisa sobre as características físicas de cada animal e uma roda de conversa sobre a maneira como o animal foi capturado, acerca do que as crianças já sabem sobre ele e as diferenças entre os animais trazidos. Sugiro que Rosa forme grupos menores com as crianças que trouxeram o mesmo animal para facilitar e enriquecer as trocas e utilizar melhor a única lupa da sala. Também proponho que sejam trabalhadas as atitudes das crianças com relação aos cuidados com os animais capturados vivos. Rosa acrescenta a leitura de uma história que envolva algum dos animais pesquisados e a sua representação gráfica, por meio de desenho e da escrita, para a elaboração de um painel sobre esses animais para ser exposto na sala.

Como síntese do projeto, Rosa sugere uma exposição de todos os trabalhos realizados e dos animais pesquisados pelas crianças. A ideia é de que as próprias crianças apresentem seus conhecimentos construídos e suas produções. Sugiro que Rosa, junto com as crianças, convide formalmente as demais salas para prestigiarem a exposição e o final do projeto.

Em todos esses lances de planejamento, foi possível observar o esforço de Rosa em considerar os questionamentos das crianças; em organizar o espaço de sua sala para dar conta dos animais trazidos e não “incomodar” a professora com quem divide a sala; em propor as situações de aprendizagem e, especialmente, em buscar as informações necessárias para que o grupo conseguisse responder aos questionamentos surgidos e os materiais para desenvolver as atividades propostas, como jogos, CD, DVD, livros de literatura infantil, lupa, massa de modelar, papéis diferenciados, canetas e lápis, e outros.

7.4.2 Desenvolvimento do projeto

No dia previsto para o início do projeto, chego à sala de Rosa, encontrando-a organizando seu armário. As crianças, chegando aos poucos, ganham sua atenção, desejando de forma calorosa uma boa tarde e são orientadas a sentarem-se às mesas e pegarem alguns brinquedos disponíveis na sala. Já estão acostumadas com minha presença e com a filmadora e já não se interessam tanto. Quando a maior parte das crianças chega, Rosa chama-as a todas para uma roda de conversa ao redor de um aparelho de som trazido da biblioteca. As crianças, curiosas, começam a querer saber o que vão ouvir. Rosa diz que é uma surpresa e que não vai dizer mais nada. Pede que as crianças escutem. As crianças logo identificam que são as vozes de animais e começam a citar alguns. Como todas querem falar ao mesmo tempo, Rosa combina que a cada som do animal ela vai parar o CD e pedir que alguém identifique o animal. Diz também que todas podem ajudar, se for necessário. Depois que todos os animais foram identificados, Rosa inicia uma conversa sobre as vivências com alguns dos animais identificados, por exemplo, se já viram “in vivo”, se sabem o que comem, onde moram, se são perigosos, dentre outras coisas. As crianças conversam animadas e contam o que sabem sobre alguns animais, todas envolvidas. Rosa sugere que as crianças façam o desenho dos animais e escrevam o nome de cada um. Imediatamente as crianças se dirigem para as mesas, escolhidas por elas mesmas, já definindo o animal que vão desenhar e cujo nome vão escrever. Com todas as crianças sentadas, Rosa pede a ajuda de duas crianças para entregar lápis e papel em cada mesa e explica que vai colocar o CD novamente e parar em cada animal para que todos identifiquem, desenhem e escrevam o nome. Rosa só inicia a atividade quando observa que todos entenderam o que ela falou. Assim, a cada som emitido de um animal, as crianças gritam seu nome e iniciam o trabalho de desenho e escrita. Sensível ao tempo das crianças, Rosa incentiva e elogia os desenhos, perguntando o momento de colocar outro animal para ser identificado. Circulando entre as mesas, Rosa observa a produção das crianças, mas não interfere na escrita dos nomes dos animais, nem mesmo quando elas solicitam ajuda. Quando uma criança pergunta como é que se escreve o “le” de leão Rosa responde dizendo que ela pense no som das letras e escreva do jeito que ela acha, afastando-se logo em seguida para colocar o som de outro animal para ser identificado. Desanimada, a criança pensa um pouco e escreve outro l. Fiquei sem compreender por que Rosa, que

sugeriu incluir a escrita dos nomes dos animais na atividade, não aproveitou a oportunidade para trabalhar as hipóteses de leitura e escrita das crianças.

Rosa faz perguntas referentes aos desenhos e também resolve os conflitos surgidos entre as crianças, com calma e delicadeza, trabalhando as suas atitudes. Para uma criança que está escrevendo diretamente na mesa, ela diz: “Você sabe que não pode escrever na mesa! Quer outra folha de papel para terminar seu trabalho? Depois você precisa deixar a mesa limpa, certo? É o combinado”. A criança diz que não precisa de outra folha e começa a apagar o que escreveu na mesa.

A atividade é interrompida com o aviso de que o lanche está pronto. Rosa orienta as crianças para deixarem tudo em cima das mesas e se dirigirem ao banheiro, para lavar as mãos, e ao refeitório. Não acompanha, porém, as crianças nessas ações. Fica na sala organizando as atividades de casa. Assim, ela não sabe quem lavou as mãos ou quem lanchou. Quando as crianças vão aos poucos retornando, é que ela faz perguntas sobre o lanche.

Rosa pede que as crianças peguem alguns brinquedos e esperem tocar a sirene para o recreio. Algumas crianças querem retomar a atividade, mas Rosa diz que não vai dar certo porque terão que interromper logo. A sirene toca e as crianças saem para o recreio e a professora vai para a sala dos professores.

Quando o recreio acaba e a professora retorna, as crianças são orientadas a retomar à atividade das vozes dos animais para finalizá-la. Depois dessa atividade, Rosa convida as crianças para escutar uma música sobre uma abelha. Algumas crianças sentam-se ao redor da professora, cantando com ela, outras dançam e outras duas resolvem ficar à mesa para pintar os animais que haviam desenhado.

Como última atividade do dia, Rosa convida as crianças para a contagem de uma história. Rosa pede que as crianças escolham, dentre os 11 livros apresentados, a história que querem ouvir. As crianças, mediante votação, escolhem uma história sobre a transformação de uma lagarta em borboleta. Ao final, Rosa faz algumas perguntas às crianças sobre a história: se gostaram da história, qual a parte de que mais gostaram, o que mudariam na história. Depois dessa atividade todos se arrumam para ir para a casa.

No outro dia de observação das atividades do projeto, Rosa, depois que todas as crianças chegaram, senta-se com elas ao chão para uma roda de conversas. Em suas pernas, a grande caixa de animais, coberta com os livros de histórias sobre os animais. Rosa diz que tem uma grande surpresa para as crianças. Animadas e amontoando-se em cima da professora, as crianças tentam, em vão, enxergar o que há dentro da caixa. Rosa

pede que as crianças tenham paciência e pede a duas delas que marquem no calendário os dias de ontem e de hoje. Somente quem presta atenção no calendário são as duas crianças que estão marcando, pois, as demais têm os olhos fixos na caixa e nos livros. Rosa reapresenta todos os livros, um a um, fazendo perguntas, desafiando as crianças a anteciparem do que trata cada história. As crianças chegam à conclusão de que todas as histórias são sobre animais. Depois da apresentação, Rosa entrega os livros para as crianças manusearem. As crianças ficam envolvidas “lendo” as histórias dos livros para o colega do lado, nem se lembrando da caixa nas pernas da professora. É importante observar como Rosa deixa as crianças à vontade na roda, algumas leem deitadas, outras sentadas e algumas até de joelhos. Não há o costumeiro embate travado entre professora e crianças para que fiquem sentadas imóveis nas cadeiras. Quando todos já tiveram tempo de manusear e “ler” o livro, Rosa pergunta quem quer contar sua história para o grupo. Algumas crianças se oferecem e, imitando a posição de leitora da professora, contam a história de seus livros, mostrando a todos, as gravuras do livro. Rosa respeita o tempo das crianças, incentiva-as a continuarem, e procura envolver aquelas que querem se dispersar, criando um suspense na história lida. A cada história lida, Rosa faz perguntas às crianças para saber sua compreensão. Depois que a última criança “lê” sua história para o grupo, Rosa se volta para a caixa de animais. Pergunta às crianças o que acham que há na caixa e elas respondem, dizendo o nome de vários animais: borboletas, barata, abelha e outros. Rosa faz um combinado para que todas as crianças possam ver o conteúdo da caixa com calma: sugere que cada uma tenha um tempo para examinar e falar sobre o que viu. As crianças aceitam o combinado, mas, no instante em que a caixa é posta no meio da roda, as crianças não se seguram de tanta curiosidade: aproximam-se da caixa e falam ao mesmo tempo. Rosa reorganiza a roda e as crianças começam a listar os animais: barata, mariposa, grilo, formigas de tamanhos diferentes, besouros e, de acordo com uma criança, “um mosquito da dengue”. Contam coletivamente todos os animais, comparam seus tamanhos e número de patas, apontam o mais perigoso, falam os que já viram em casa, dentre muitos outros conhecimentos. O animal que mais chama a atenção das crianças é uma aranha enorme. As crianças falam muitas coisas que sabem sobre ela. Quando uma criança pergunta quem matou os animais e furou com um alfinete, Rosa explica que a caixa com os animais foi preparada para pesquisas e que os animais estão mortos há muito tempo. Sem pressa, respondendo às perguntas das crianças, que estão muito envolvidas, Rosa continua a pesquisa até o momento que avisam que o lanche está pronto. As crianças reclamam que não querem deixar a sala,

mas Rosa as convence de que depois elas continuam olhando os animais. A caixa é posta em cima de uma mesa no centro da sala.

As crianças retornam e continuam a observar a caixa. Rosa combina que depois do recreio elas podem continuar a pesquisar os animais da caixa. Após o recreio, Rosa distribui papel e lápis para que as crianças desenhem os animais que quiserem e escrevam seus nomes. Elas, entusiasmadas, fazem seus desenhos e escrevem os nomes dos animais, algumas copiam da ficha, outras escrevem do jeito que sabem.

O passeio pela escola para pesquisar os animais foi realizado e as crianças coletaram algumas formigas de tamanhos diferentes e besouros. Na sala, as crianças puderam observar os animais com uma lupa e depois fizeram seu registro em desenhos.

Rosa sugeriu que as crianças trouxessem alguns animais que encontrassem em suas casas. O relato apresenta a riqueza de experiências vivenciadas pela turma nesse momento do projeto:

As crianças trouxeram vários animais encontrados no quintal de casa e coletados com ajuda dos parentes (besouros, grilos, baratas, cachorro de areia, formigas e um besouro diferente que uma criança chamava de 'pai da joaninha', segundo informação colhida em casa com sua irmã mais velha, um besouro preto com um X branco nas costas). Organizamos um mostruário de pequenos animais com todos os bichos. Assumi o papel de escriba, escrevendo as informações do painel de acordo com o que era falado pelo grupo. (PROFESSORA ROSA).

Dentre esses animais, uma lagarta “amarela e preta, com chifres nas duas cabeças e pernas pequenas”, detalhada assim por uma criança, depois que fez o exame com uma lupa, tornou-se o centro das atenções de todos. Segundo Rosa, várias experiências e descobertas foram realizadas com essa lagarta:

A comida da lagarta foi outro momento de descobertas: o grupo já sabia que a lagarta comia folha, mas qual seria a que ela mais gostava? O grupo saiu pela escola para coletar folhas e colocar na casa de Leandra [nome escolhido a partir de uma história] a lagarta, nossa mascote. No dia seguinte ao observar a única folha devorada, as crianças retiraram o restante das folhas da 'casa' da Leandra e foram pegar mais folhas de “asclépias”, uma planta venenosa [informação pesquisada]. Lá pegamos outra lagarta para fazer companhia para Leandra e o grupo batizou de Leo. Leo e Leandra, nossas lagartas. Foi necessário organizar o grupo para que todos participassem dos cuidados e da alimentação dos bichos em nossa sala. Ao longo da semana as crianças comentaram: “Essa lagarta come muito, ela só come e faz cocô, muito cocô”. Um dia ela virou uma pupa verde e o grupo entrou em alvoroço. “Olhe é um casulo verde e vai virar borboleta igual ao filme”! A expectativa das crianças era que ela se transformasse em borboleta, como havia acontecido na história lida novamente e no filme. Infelizmente o casulo secou e a lagarta morreu.

No dia da síntese do projeto, encontrei Rosa com as crianças, numa grande animação e ansiedade, organizando o espaço: pregando as pesquisas e representações referentes aos animais investigados; organizando as mesas com os animais pesquisados (baratas, besouros, mariposas, miriápodes, lagartas e formigas) e os grupos de crianças responsáveis para falar sobre cada animal; montando na mesa o painel com os bichos em miniatura, de plástico (gafanhoto, escorpião, sapo, lagartixa, lacraia, aranha e outros); preparando o espaço dos livros sobre os animais, que ficariam à disposição das crianças. Após ter organizado todo o material e o espaço, Rosa reúne as crianças numa roda de conversa para combinar os detalhes da exposição; pensar as atitudes para receber as crianças e professoras das outras turmas, como respeito com as produções de todos e com os outros, por exemplo, e relembrar com elas os conhecimentos construídos sobre os animais, suas características, habitat, alimentação etc.

As crianças, organizadas em grupos e postadas em pé do lado das mesas onde estão seus animais pesquisados e nos demais espaços, esperam ansiosas os convidados, que, de forma tímida, se espalham nas diferentes mesas e começam a fazer algumas perguntas. Em sua documentação, Rosa registrou assim esse momento:

O relato de suas experiências e suas curiosidades apresentados para as diferentes turmas com bastante domínio dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, de forma significativa e prazerosa fechou nosso projeto. Uma quase festa do conhecimento.

Durante o desenvolvimento do projeto, foi aplicada novamente a Escala de Empenhamento do Adulto, em complementação às observações realizadas sobre o estilo de interação de Rosa com as crianças de seu grupo e seu empenho com relação às três categorias de ação: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Os resultados da escala nas categorias de ação sensibilidade e estimulação demonstraram um aumento nas percentagens com relação à escala anterior: 30% foram classificadas no ponto 5, com atitudes de total empenhamento; 60% no ponto 4 e somente 10% no ponto 3. Com relação à categoria de ação autonomia as percentagens foram assim classificadas: 40% no ponto 3, 50% no ponto 2 e 10% no ponto 1.

Foi possível observar, durante o desenvolvimento do projeto, maior preocupação de Rosa em valorizar a participação das crianças e em elogiar suas produções e conhecimentos. Demonstrando grande empatia com as necessidades das crianças e por meio de uma prática dialógica, Rosa respeitou seus tempos e ritmos, motivando-as e

incentivando-as em suas pesquisas e descobertas. Sempre calma e gentil, Rosa encaminhou as ações e solucionou os conflitos surgidos entre as crianças.

Embora tenha ensinado o trabalho em pequenos grupos nas pesquisas sobre seus animais, respeitando os interesses de investigação das crianças e possibilitado situações de experimentação, Rosa ainda se colocou no centro das ações desenvolvidas, controlando as atividades e os materiais. A falta de acesso aos materiais em sala, por exemplo, não permitiu que as crianças tivessem oportunidade de agir de forma autônoma em sala ou de fazer mais escolhas. Tal fato justifica a pouca diferença identificada com relação à escala anterior no que diz respeito à categoria de ação autonomia.

7.5. A professora Ilma: o planejamento e o desenvolvimento do projeto

7.5.1 Planejamento das ações

Os encontros individuais com a professora Ilma ocorreram nas mesmas circunstâncias inadequadas em que sucederam as reuniões com Catarina. Ou seja, foram realizados na sala com as crianças. As dificuldades de espaço e, especialmente, de tempo, dificultaram muito esses momentos de planejamento, principalmente, porque as crianças dessa turma são menores e solicitam mais da professora.

Aconteceram somente dois encontros. Um, para o planejamento de dois dias de desenvolvimento do projeto, e outro, para uma conversa sobre a experiência vivenciada. Ilma decidiu estipular somente dois dias para o projeto porque estava passando por problemas pessoais, com uma pessoa de sua família muito doente e, por isso, a qualquer hora seria obrigada a se afastar da instituição.

Os entraves relativos ao tempo e ao espaço, ocorridos no momento de planejamento do projeto, não impediram minha intenção de debater com Ilma algumas questões referentes ao trabalho com projetos desenvolvido em suas experiências anteriores, como professora e coordenadora de uma escola privada. Por exemplo, a questão de a escola já ter projetos planejados para serem desenvolvidos durante o ano com as crianças. Sobre isso, Ilma argumentou que, apesar de desenvolver projetos já há algum tempo, desconhecia a perspectiva de projeto proposto por Dewey, que valoriza o interesse e as questões propostas pelas crianças como norteadoras de todo o processo. Sua grande preocupação com o projeto era envolver as crianças, propiciar situações de

aprendizagem diversificadas e implicar as famílias. Trazer todo o projeto pronto e direcionar o esforço para “motivar” as crianças a participarem contradiz o que está proposto como um dos princípios básicos para a elaboração de projetos, qual seja, o princípio da intenção, que afirma que “uma ação para ser significativa necessita ser compreendida e desejada pelos sujeitos.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 18). O trabalho com projetos pressupõe, portanto, um conjunto de situações contextualizadas, a busca de resolução compartilhada numa elaboração coletiva, que envolve crianças e professores. Procedimentos que desconsideram a atividade criadora e o protagonismo da criança e que promovam atividades mecânicas e pouco significativas não têm relação com o desenvolvimento de projeto.

Outra questão discutida foi a posição de Ilma com relação à possibilidade de realizar projetos com as crianças de sua sala, “crianças de escola pública”. Mais precisamente, suas expectativas sobre ter aceitado o desafio. Para Ilma, aceitar desenvolver um projeto com suas crianças pressupôs um repensar sobre a supervalorização dada à participação da família nos projetos desenvolvidos e sobre uma maior participação do grupo, especialmente dela, a professora, na busca de encontrar solução para os problemas propostos, por meio de coleta de informações ou proposição de experiências diversificadas.

No ato de planejamento do projeto, Ilma demonstrou experiência anterior, sugerindo muitas ideias sobre o tema brincadeiras escolhido: brincar dentro da sala, conversar sobre as brincadeiras e os brinquedos favoritos das crianças. Para o detonador do projeto, Ilma, assim como Catarina, também acatou a sugestão do saco-surpresa porque, segundo ela, as crianças adoram novidades. Com minha ajuda, foi preparado o saco com diferentes brinquedos para serem identificados pelas crianças na roda de conversa. Ainda para o primeiro dia de desenvolvimento do projeto, Ilma planejou realizar, em tempos diferentes da rotina, as brincadeiras mais comentadas pelas crianças na roda e uma brincadeira que fosse desconhecida para as crianças e que pudesse ser desenvolvida em sala.

Quando questionada sobre uma atividade que envolvesse diferentes linguagens, como experiências artísticas, e que incluísse uma representação gráfica, de desenho ou escrita espontânea, Ilma impôs alguma dificuldade no início, mas, incluiu no plano. A dificuldade referia-se ao fato de as crianças ficarem inquietas, “não se concentrarem”, especialmente a criança com deficiência que faz parte de seu grupo. É necessário ressaltar que a presença dessa criança em sua sala serviu para Ilma, muitas vezes, como

justificativa para a não-realização de experiências interessantes e importantes de serem realizadas com as crianças nessa faixa etária, discutidas nos momentos de vivência do projeto.

O primeiro dia ficou assim planejado: roda de conversa com a apresentação do saco-surpresa, como detonador do projeto e conversa sobre as brincadeiras e brinquedos favoritos das crianças, com o registro de suas falas; tempo de brincar com os brinquedos do saco-surpresa; oportunidade de realizar uma brincadeira comentada na conversa e uma atividade de representação gráfica, através de desenho e escrita espontânea dos brinquedos identificados no saco ou dos citados como preferidos. A possibilidade de realizar uma atividade fora da sala foi imediata e categoricamente descartada por Ilma porque, de acordo com ela, “é muito difícil sair com as crianças, elas não têm esse costume e querem se espalhar”.

Encaminhando o planejamento para o segundo dia, Ilma pensou nas seguintes atividades: na roda de conversas, seria realizada uma retomada do dia anterior, com as crianças lembrando as brincadeiras realizadas e os brinquedos do saco, que seriam contados coletivamente pelas crianças. Por haver gostado da atividade do encarte, comentada por Catarina, Ilma propôs que as crianças escolhessem quatro brinquedos e colassem em seu caderno. Ainda nessa proposta, as crianças teriam uma oportunidade de representar graficamente os nomes dos brinquedos. Também foi sugerida a leitura de uma história sobre brincadeiras. Como a disponibilidade de Ilma estava na dependência dos acontecimentos de sua vida particular, foi sugerido que ela fizesse o fechamento do projeto com a apresentação para as crianças, das atividades desenvolvidas por elas durante os dois dias e que seriam filmadas em vídeo.

Da proposta inicial de realização de um projeto durante um período de pelo menos uma semana, teria de me contentar com os dois dias impostos por Ilma.

7.5.2 Desenvolvimento do projeto

No primeiro dia de desenvolvimento do projeto, encontro a professora Ilma na sala já esperando as crianças. Como é comum na instituição, a professora só inicia algum trabalho, quando a maioria das crianças chega. As crianças que chegam guardam as mochilas e sentam-se as suas mesas, esperando pela professora. A atenção da professora para elas se dá na entrega de uma pequena quantidade de brinquedos coloridos e de encaixe em cada mesa. Em seguida, Ilma senta-se a sua mesa para

organizar as agendas e as tarefas de casa das crianças. Quando termina essa organização e com um número maior de crianças, Ilma convida todas para uma grande roda no meio da sala. As crianças demoram um pouco para se organizar e, quando isso acontece, Ilma dá boa tarde e começa a cantar uma música de boas-vindas. As crianças cantam distraídas, com os olhos fixos no grande saco vermelho nas pernas da professora. Algumas param de cantar e perguntam o que há no saco. Ilma continua a cantar a música, pedindo, mediante gestos, que as crianças esperem. Quando a música termina, Ilma apresenta o saco e pergunta a sua cor. As crianças, quase em pé, mal contendo a curiosidade, respondem rapidamente que o saco é vermelho. Ilma, então, diz que as crianças passarão o saco de mão em mão, e terão que adivinhar o que há dentro dele, já que nem ela mesma sabe. As crianças, curiosas e ansiosas, participam da atividade com muito entusiasmo. Ilma, demonstrando sensibilidade, inclui todas as crianças, estimulando e valorizando suas falas. Ela, contudo, parece não acreditar que as crianças são capazes de realizar, sem sua ajuda direta, a tarefa dada, pois, em vez de entregar o saco para ser passado entre e por elas, Ilma prefere, ela mesma, em pé no meio do grupo, segurar o saco e pedir que cada criança retire um brinquedo. Essa atitude causa algum tumulto porque as outras crianças da roda não conseguem ver os brinquedos retirados do saco, ficam em pé, saindo da roda. Demonstrando pouca sensibilidade com essas crianças, Ilma ignora seus apelos e pede que elas se sentem, continuando a passar o saco. Ilma também não demonstra empatia com a necessidade das crianças em explorar os brinquedos do saco, não permitindo que elas ficassem com os brinquedos retirados do saco. As crianças “pescavam” os brinquedos no saco, começavam a vê-los e, logo, eram obrigadas a entregá-los de volta. Foi possível observar a decepção em seus rostos, quando a professora retirava de suas mãos os brinquedos, colocando-os em cima da mesa. A cada brinquedo retirado, Ilma faz algumas perguntas: sobre a cor, do que é feito, se já brincou com um brinquedo igual, se tem em casa, por exemplo.

A etapa seguinte da atividade é uma conversa com as crianças sobre seus brinquedos e acerca das brincadeiras preferidas. No desenvolvimento de um projeto, esse momento é o de acolhimento e registro dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto. Da mesma forma que a professora Catarina, Ilma também não tomou nenhuma providência com relação ao processo de registro. Apenas concordou em participar, com as crianças, da apresentação posterior das gravações em vídeo realizadas. A atitude das professoras em não valorizar o registro das ações e das produções realizadas no desenvolvimento dos projetos, tanto no grupo de professoras,

na vivência do projeto, quanto com as crianças, sugere falta de familiaridade em utilizar o registro como prática que possibilita reflexão, tanto sobre o próprio fazer pedagógico quanto do tocante às elaborações das crianças.

Nesse momento de conversa, a professora dá atenção individualizada às crianças, inclusive àquela que ela diz ter “deficiência cognitiva”, colocando-a no colo e incentivando sua atenção. Respeita o tempo de fala de cada uma, não força as que não querem falar, apenas estimula a sua participação.

Como última etapa dessa atividade, a professora, que já havia posto todos os brinquedos no saco novamente, pede que as crianças representem graficamente, por desenho, o brinquedo do saco do qual mais gostaram. As crianças começam a gritar os nomes de alguns brinquedos, formando uma “confusão animada”. Ilma, então, pedindo silêncio com a música Fecha a boquinha, diz que não quer saber quais os brinquedos que as crianças escolheram porque quer que seja uma surpresa, que ela só descobrirá quando vir as produções de todas. As crianças dirigem-se para suas mesas e a professora pega os cadernos e os lápis dentro do armário. Distribuídas na sala, algumas crianças conversam, envolvem-se em conflitos, correm na sala, enquanto esperam a professora abrir cada caderno na página em branco e chamar uma por uma para entregar o material. Às crianças não é dada a possibilidade de descobrir a página onde vão desenhar nem de escolher que tipo de lápis querem utilizar. Após tanta demora, as crianças se envolvem na atividade, desenhando os brinquedos, mostrando umas às outras suas produções e conversando sobre elas. A professora, depois que entrega todo o material, permanece sentada a sua mesa, fazendo outras atividades. Essa posição da professora Ilma contradiz o que ela falou em sua entrevista, quando definiu o papel do professor como mediador das construções das crianças, em processos interativos. Para algumas crianças que dizem já ter finalizado o desenho, Ilma, sem nem olhar para o caderno, entrega lápis de cera para que elas pintem seus desenhos.

Após o lanche das crianças, do qual a professora não faz parte, e do lanche das professoras, do qual as crianças não participam, a professora convida as crianças para uma brincadeira diferente, dentro da sala. As crianças adoram a ideia de continuar brincando e sentam-se na roda. A professora pede que as crianças se sentem numa grande roda e avisa que vão brincar da brincadeira do anel. Antes de dizer como é a brincadeira, Ilma pergunta se alguém conhece e se já brincou alguma vez. Ante a negativa, Ilma explica a brincadeira e começa, ela mesma, a passar o anel. As crianças participam animadas e Ilma dá continuidade à brincadeira, convidando as crianças que

acertaram, para passar o anel. A sala toda, inclusive a professora, fica envolvida com a brincadeira até o momento de se preparar para ir para casa, ficar à espera dos pais.

Depois que as crianças saíram, numa rápida reunião, Ilma disse ter ficado muito satisfeita com a participação das crianças e que iria manter tudo o que havia planejado para o dia seguinte.

No segundo dia, Ilma inicia a tarde com outra roda de conversa, e, sem cantar as músicas de sempre, reapresenta o saco com os brinquedos. Assim como Catarina, Ilma não se preocupa em retomar com as crianças as atividades realizadas no dia anterior, em especial, sua impressão e sentimentos, mesmo sabendo que havia duas crianças que não estiveram presentes. Já inicia a atividade retirando os brinquedos do saco, um a um, pedindo que as crianças realizem a contagem deles. A cada brinquedo retirado do saco, Ilma refaz a contagem, pedindo a participação de todos. As crianças mais interessadas nos brinquedos repetem, sem entusiasmo, o que a professora diz. Ao final da atividade, Ilma permite que as crianças brinquem com os brinquedos do saco novamente. Felizes, depois de uma grande confusão, cada uma pega um brinquedo e escolhe um lugar na sala para brincar. A professora, de sua mesa, participa tentando resolver os conflitos que surgem, chamando as crianças envolvidas para conversar.

A brincadeira com os brinquedos só é interrompida porque a responsável pelo lanche avisa Ilma de que está na hora do lanche de sua turma. A professora, então, recolhe os brinquedos e volta a guardá-los no saco. Depois do lanche e do recreio, com as crianças já acomodadas as suas mesas, a professora Ilma apresenta os encartes de brinquedos, dando início à atividade de Linguagem. As crianças, muito interessadas em ver os brinquedos maravilhosos dos encartes de propaganda e mostrá-los para os colegas, não ouvem o que Ilma diz. Pedindo silêncio, batendo palmas com força, Ilma consegue pedir que cada criança escolha e recorte quatro brinquedos preferidos do encarte para serem colados numa folha de papel. Enquanto as crianças continuam, com entusiasmo, mostrando os brinquedos e conversando entre si, Ilma pega no armário o material necessário, deixando-o em cima da sua mesa. Ilma entrega as tesouras às crianças nas mesas e senta-se junto, segundo ela, à criança com deficiência, para ajudá-la na tentativa de recortar as figuras. Não demora muito e algumas crianças se manifestam pedindo a cola e o papel. Outras até se arriscam a ir até a mesa da professora para pegar o material, mas Ilma logo reprime a iniciativa, dizendo que ela vai entregar o material em cada mesa. É possível supor que Ilma não acredita que as crianças podem ser independentes em sala e ter responsabilidades no manuseio do

material coletivo, já que não encoraja nem estimula as iniciativas delas nesse sentido. As ações só acontecem em sala se houver a intervenção direta de Ilma. As crianças ficaram envolvidas na atividade até o momento de se prepararem para ir para casa. Nesse momento, sob apelo de algumas crianças que não haviam finalizado a atividade, Ilma recolhe todas em cada mesa e pede que as crianças arrumem as mochilas, pois os pais estão chegando. Não houve nem a promessa de que elas poderiam terminar a atividade no dia seguinte.

Em rápida reunião após a saída das crianças, Ilma disse que teria que viajar no dia seguinte e que a síntese do projeto, a apresentação do vídeo com o grupo desenvolvendo atividades do projeto, ficaria para ser combinada quando ela voltasse.

Com suporte nas observações realizadas nos dois momentos do trabalho, isto é, antes e durante o desenvolvimento do projeto com as crianças, é possível apontar indicações de algumas mudanças na dinâmica da sala de Ilma. É provável supor, por exemplo, que o desenvolvimento do projeto com as crianças possibilitou a Ilma incluir as atividades lúdicas que ela disse faltar em sua prática. Também foi possível observar o envolvimento das crianças em realizar atividades diferenciadas, como falar e ouvir na roda de conversa sobre suas brincadeiras preferidas, acerca dos brinquedos que possuem, ou então realizar uma atividade mais desafiante do que simplesmente brincar com os poucos brinquedos nas mesas, como a pesquisa nos encartes, desenhos e escritas espontâneas dos brinquedos escolhidos.

Não há, porém, elementos que comprovem mudança efetiva na prática desenvolvida por Ilma. É possível assinalar, no entanto, indicações de algumas mudanças no plano de suas atitudes, como, por exemplo, o reconhecimento de que as suas crianças pequenas, da escola pública, podem desenvolver projetos.

7.6. A síntese dos projetos: encontro de grupos

Ainda na fase de planejamento coletivo dos projetos, foi sugerido que os grupos se encontrassem para uma apresentação dos projetos desenvolvidos, mais precisamente, dos vídeos produzidos em cada grupo. Ficou decidido que o encontro seria à tarde, porque havia dois grupos que desenvolveram projetos e somente o grupo de Catarina pela manhã. Mesmo assim, como já mencionado, Catarina participou com as crianças de seu grupo da tarde.

Esse encontro com os três grupos ocorreu na biblioteca e foi uma experiência desafiadora e interessante. Desafiadora, pelo ineditismo da situação. Primeiro, ficou evidente a falta de familiaridade de trabalhos conjuntos entre as turmas, pela dificuldade encontrada pelas professoras em organizar as crianças em um só espaço. As crianças pareciam estar reproduzindo a situação caótica vivenciada todos os dias em seu momento de recreio, em que não contam com as presenças das professoras. Ante esse quadro, demorou bastante tempo para que todas as crianças estivessem em condições de assistir aos vídeos. Segundo, pela situação, também inédita, de as professoras observarem as próprias práticas e as das colegas. Na instituição, os encontros definidos para o planejamento ou estudo não designam espaço para as professoras falarem de suas práticas, dificuldades e necessidades formativas, muito menos de observar o que acontece nas salas de cada uma. Nesse momento, portanto, estavam em destaque os diferentes estilos interativos das professoras e as variadas formas de desenvolver suas ações e tomar as decisões em sala. Alguns comentários tentavam justificar determinadas atitudes: “parece até que as crianças nunca viram uma novidade” (professora Catarina, justificando alguns gritos dados às crianças que queriam pegar os brinquedos na roda). A professora Ilma, justificando a não-inclusão da criança que ela diz ser deficiente na roda de conversa: “procuro deixar Jane mais livre porque ela não consegue se concentrar”. A professora Rosa, animada, mostrando as crianças pesquisando sobre os animais trazidos de casa: “como as crianças participaram dessa atividade e trazer a lupa foi muito importante”.

Uma experiência interessante, pela enorme curiosidade e surpresa das crianças em se verem e aos colegas na televisão, realizando as atividades propostas e interagindo. As crianças da sala de Catarina, mesmo não desenvolvendo o projeto, apareceram no vídeo quando visitaram a turma de Rosa no momento da síntese e ficaram muito surpresas com isso. O conteúdo e o som das filmagens ficaram comprometidos com os inúmeros comentários feitos pelas crianças sobre os colegas que apareciam: sobre as atitudes, comportamentos e até detalhes corporais. Exemplo de alguns desses comentários: “olha o João comendo o lápis!”, ou então, “A Maria tá de boca aberta e babando”. Em vão foi a tentativa das professoras em explicar algo sobre os projetos desenvolvidos e de envolver as crianças nesse processo. As crianças estavam mais interessadas nelas mesmas. Depois que foram apresentados todos os vídeos, as turmas retornaram para suas salas.

A proposta de que as professoras desenvolvessem um projeto com as crianças tinha como hipótese que essa experiência pudesse abalar sua convicção na sua forma cotidiana de desenvolver sua prática pedagógica e, assim, contribuísse para o seu desenvolvimento profissional. Havia, portanto, a expectativa de que essa experiência criasse as condições para que as professoras se tornassem profissionais mais sensíveis em acolher as necessidades das crianças, mais empenhadas em estimular as aprendizagens e em permitir o exercício da autonomia das crianças. Era uma aposta na possibilidade de que elas assumissem a atitude que Dewey (1976) denominou de “mentalidade aberta”, definida como o desejo ativo de prestar atenção a diferentes opções e de considerar novas ideias.

Todas as observações realizadas nos momentos em que as professoras desenvolveram os projetos com as crianças parecem indicar que o trabalho com projetos contribuiu com seu desenvolvimento profissional, porém, tem seus limites e possibilidades dados pelas características pessoais de cada uma delas. Dessa forma, um processo de formação continuada deve ir além das capacidades e habilidades, devendo incluir o questionamento constante dos valores, atitudes e emoções do professor (IMBERNÓN, 2010).

No capítulo seguinte serão apresentadas as percepções de todos os envolvidos sobre o processo formativo desenvolvido.

8 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

“Com pedaços de mim eu monto um ser atônito”

(MANOEL DE BARROS)

Visa esse segmento da tese a exhibir as percepções das professoras sobre o processo de formação vivenciado. Tanto com relação ao momento que, em grupo, as professoras experimentaram o desenvolvimento de um projeto sobre projetos quanto àquele em que vivenciaram, junto com as crianças, os projetos escolhidos. Especificamente, procurei, por meio do depoimento das professoras sobre os momentos experimentados, identificar as possíveis repercussões de todo o processo vivenciado para o seu desenvolvimento profissional. Busquei, por fim, analisar a participação de todos nesse processo e apontar as dificuldades apresentadas durante as ações desenvolvidas.

Como detalhado no capítulo 3, com o objetivo de apreender as percepções das professoras sobre todo o processo de formação vivenciado, foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: um questionário para avaliação da experiência de participar de um projeto sobre projetos e de desenvolver projetos com as crianças, uma entrevista com um roteiro semiestruturado com cada uma delas e uma entrevista coletiva com o grupo, professoras e coordenadora, para analisar os vídeos produzidos no momento de desenvolvimento de projetos com as crianças, com suporte em pontos essenciais sobre o trabalho com projetos. Tais pontos estavam explicitados em uma sinopse entregue antecipadamente a todas as participantes (Apêndice 7). A estratégia de triangulação efetuada por meio da utilização desses diferentes recursos metodológicos e dos dados das notas de campo viabilizou a análise dos dados.

8.1 A organização da avaliação

A preocupação em apreender a percepção das professoras sobre todo o trabalho desenvolvido sempre esteve presente ao longo de todo o processo. Na ocasião de vivência do projeto com elas, isso era facilitado pelas avaliações escritas realizadas a

cada encontro, e no instante de desenvolvimento dos projetos com as crianças, por meio dos encontros de planejamento, onde eram retomadas todas as ações realizadas.

Nos passos finais de trabalho com o grupo, para falarem sobre sua participação em todo o processo, as professoras participaram de entrevistas individuais, que ocorreram ao longo do tempo em que os projetos estavam sendo desenvolvidos, de uma entrevista coletiva, bem como responderam a um questionário. É provável supor, pela demora de entrega desse questionário e pela necessidade de sua cobrança sistemática, que as professoras sentiram dificuldades em respondê-lo. Questionadas diretamente sobre essa demora, as professoras deram como justificativas a falta de tempo e a dificuldade que têm para escrever.

A entrevista coletiva foi realizada em um encontro de avaliação, adiado duas vezes, e que aconteceu exatamente no último dia das professoras na instituição, quando, então, iriam entrar em gozo de férias. Os adiamentos decorreram dos conhecidos entraves organizacionais já constatados na instituição.

Embora tudo tivesse sido antecipadamente combinado para a reunião de avaliação, ainda deparei-me com muitos obstáculos: encontrei as professoras cada uma em sua sala realizando várias atividades, segundo elas, urgentes: Catarina finalizando as arrumações da sala para o próximo ano letivo, em especial, a decoração, incluindo calendário, quadro de vogais e letras do alfabeto. Ilma escrevendo os relatórios de avaliação das crianças e preenchendo a agenda escolar, que deveria ser preenchida diariamente com os conteúdos trabalhados durante o semestre. Conforme ela mesma disse, “estou botando em dia a agenda escolar”. Somente Rosa aguardava o momento da reunião. Justificando as ações das demais professoras, Rosa disse: “tem uma ordem da direção que só entra de férias quem estiver com tudo em dia: as salas, as agendas e os relatórios das crianças”. É possível constatar que, mesmo quando a realização dos acordos não depende da instituição, as professoras parecem ter dificuldades em cumprir os contratos estabelecidos. Isto é, combinamos dois dias para conversarmos, fui avisada de que seria somente um dia porque fora antecipada a data de término do semestre e, mesmo assim, no dia aprazado, Ilma e Catarina não acharam importante adiantar suas tarefas a fim de estarem disponíveis para a reunião.

Muito ocupadas, essas duas professoras não pareceram muito entusiasmadas com minha chegada. Com muito custo, consegui reunir todas na sala de Catarina, que disse não poder se afastar de seu “serviço,” porque ainda tinha muita coisa para fazer. Também deixou claro que ficaria a sua mesa, trabalhando, assistindo à reunião de longe.

Só se integrou ao grupo no momento em que todas as professoras já haviam falado, faltando somente ela. Até o último dia de nossa experiência coletiva, Catarina havia testado minha perseverança e tenacidade em não desistir dela⁶⁶ e, até nesse momento, demonstrou sua dificuldade em se afastar de sua mesa. Parece que somente dali, de sua mesa, Catarina consegue sentir-se professora e segura!

Toda essa insistência de Catarina em participar do grupo desde sua mesa trouxe a necessidade de alguns arranjos referentes à melhor forma de usar os instrumentos escolhidos para registrar a ocasião: na videogravação, houve a dificuldade de enquadrá-la juntamente com o grupo, tendo sido preciso ajustes no gravador para não perder sua fala nesse momento. A gravação em vídeo e em áudio foi fundamental nesse momento em que interagia com as professoras e coordenadora, possibilitando uma leitura mais completa da participação de todas, pormenorizando os gestos, as falas, as formas de escuta. Como não podia contar com Celiane nesse momento, tive que organizar sozinha todo o aparato tecnológico.

A coordenadora Gorete também fez questão de participar dessa oportunidade de avaliação do trabalho do grupo e começou sua fala dizendo que tinha gostado muito de participar de alguns encontros. Também ressaltou a importância do trabalho desenvolvido e a participação das professoras.

A reunião desenvolveu-se em dois módulos. No primeiro, o grupo de professoras fez uma retrospectiva geral sobre toda a experiência desenvolvida, avaliando, nas diferentes etapas, possíveis repercussões de todo o processo em suas práticas; as diferenças entre as ações realizadas no desenvolvimento, por elas, de um projeto e de projetos com as crianças; as novidades e dificuldades encontradas nesses momentos, expressando o significado dos instantes vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma delas.

No outro módulo da reunião, as professoras analisaram os vídeos produzidos na ocasião de desenvolvimento dos projetos com as crianças. Essa análise aconteceu com base numa sinopse (apêndice 7) escrita e entregue a cada participante, que apontava os pontos mais importantes relacionados ao trabalho com projetos, tais como a importância do trabalho com projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel

⁶⁶ Mostrando sua importância para o grupo e compreendendo suas atitudes quando saía constantemente da sala nos momentos das discussões; seus bocejos irreprimíveis e seus esquecimentos de suas responsabilidades com relação ao cumprimento das ações planejadas coletivamente, por exemplo. Tais atitudes me eram familiares e foram encontradas em muitas outras professoras nas diferentes experiências de formação continuada vivenciadas (algumas relatadas na Introdução desta Tese).

dos envolvidos no desenvolvimento de um projeto (criança e professora). O objetivo era que as professoras identificassem nas próprias ações desenvolvidas, na sua prática de projeto junto às crianças, aspectos comuns apontados na sinopse e relatassem suas impressões e dificuldades em tais circunstâncias.

8.2 A percepção das professoras sobre a experiência com projetos: uma retrospectiva

8.2.1 O envolvimento e o significado da experiência

As professoras, quando questionadas sobre a decisão de participar do grupo e a respeito do significado dessa experiência com projetos para sua prática e vida profissional, responderam todas ressaltando o aspecto positivo. Apresentaram, contudo, justificativas diferenciadas.

A professora Ilma, que diz ter resolvido participar do grupo porque já conhecia muita coisa sobre projeto e que já havia desenvolvido projetos, garante que, para ela, a experiência havia acrescentado muito, “foi muito produtivo! um ponto muito positivo”. É interessante lembrar que, no começo dos encontros no grupo, ela se posicionava contra a ideia de desenvolver projetos com sua turma. Ilma não acreditava que fosse possível desenvolver projetos com suas crianças do Jardim I, por serem pequenas e, segundo ela, não saberem nada, nem fazer uma fila, e, por pertencerem à escola pública. Naquele momento, para ela, a criança de escola pública não teria condições, em especial, pela situação de impossibilidade de participação dos pais, de realizar as pesquisas sobre os temas dos projetos. “E sem as pesquisas, como iria desenvolver os projetos”? Indagava Ilma na época. Suas palavras confirmam esse fato:

Demonstrei uma certa resistência porque não acreditava que pudesse fazer isso com meu grupo do jardim I. Depois de nossos encontros percebi que a gente consegue realizar projetos com essas crianças. Mas somente no segundo semestre viu? No primeiro, as crianças choram muito!

Apesar de Ilma ter reconhecido posteriormente que é possível desenvolver projetos com as suas crianças, identifica-se, ainda, em sua fala, resistência à ideia, quando estabelece um prazo de um semestre para que isso possa ocorrer. Até esse período, de acordo com ela, as crianças “não sabem fazer nada”. É possível supor que

Ilma não considera a possibilidade de que um projeto interessante poderia envolver as crianças, ao ponto de minimizar as consequências de um período de transição das crianças de casa para a instituição. Ilma afirma que participar do grupo proporcionou um crescimento tanto profissional quanto pessoal, principalmente porque, segundo ela, aconteceram experiências que muito enriqueceram sua prática.

A professora Rosa diz ter aceitado se envolver nesse trabalho sobre projetos porque se sentiu, desde o início, seduzida pelo tema, nomeadamente porque já havia trabalhado com projetos em outras escolas, assim com a professora Ilma. São dela as palavras:

[...] eu acredito que trabalhar com projeto é uma forma de fazer com que as crianças se envolvam, é mais significativo. Porque assim, eu aprender o ABC no quadro é uma aprendizagem momentânea, logo esquece, mas a criança aprender brincando, cheirando, fazendo, não só recebendo, é outra coisa!

Sua expectativa com relação ao trabalho com o grupo era de que todas as professoras se sentissem motivadas a querer trabalhar com projetos, que o trabalho iniciado tivesse continuidade. Em seu caso particular, porque ela quer o apoio do grupo. Com relação a isso ela diz:

[...] eu não quero ficar sozinha num grupo. Não é fácil você ficar sozinha num grupo para trabalhar projeto. Se todo mundo trabalhar vai ser mais interessante. Todo mundo envolvido!

É possível identificar na fala de Rosa, em apontar a importância do envolvimento das demais professoras no trabalho com projetos, uma esperança de que o trabalho com projetos pudesse romper com o isolamento das professoras. Em seu cotidiano, as professoras estão isoladas em seus espaços privados, desenvolvendo suas práticas lado a lado, usufruindo do mesmo espaço e das mesmas condições materiais e organizacionais desconhecendo o que ocorre na prática de cada uma. “Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento.” (HARGREAVES E FULLAN apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p.34).

Rosa disse, no entanto, ter se sentido desmotivada em muitos momentos durante o processo de formação, com o pouco interesse demonstrado por algumas participantes do grupo. Sobre isso ela falou: “se todas demonstrassem interesse e envolvimento, o grupo teria realizado muito mais e todos sairiam ganhando”.

De fato, embora observando resistências, foi possível identificar nos encontros formas incipientes de compartilhar experiências e conhecimentos sobre a prática realizada por parte de cada professora. Especificamente no desenvolvimento dos projetos, as professoras tiveram a oportunidade de estudar juntas e se inteirar sobre o que os demais grupos estavam realizando e, ainda, dar sugestões para que as ações se realizassem da melhor maneira. De acordo com Imbernón (2010), o individualismo docente pode decorrer de uma cultura profissional ou uma escolha própria do professor. Explica ainda esse autor que “o processo de formação continuada pode ajudar a romper com o individualismo docente.” (P. 65). É possível supor que o processo formativo desenvolvido de forma colaborativa e democrática, com respeito à participação das professoras possibilitou essa nova perspectiva de relacionamento entre elas.

Apontando como aspecto positivo do trabalho com projetos, a professora Rosa refere-se à possibilidade dada para a ampliação de seus conhecimentos teóricos sobre esse tema. Ela ressaltou:

O mais importante desse trabalho é que ele está me dando condições de estudos. Foi ele que me deu mais suporte teórico, me deu mais clareza de como trabalhar com projeto, me deu mais segurança pra eu intervir e correr atrás de mais conhecimentos que pudessem ajudar as crianças.

É interessante constatar o fato de que Rosa, dentre as professoras, foi a que apontou maior aprofundamento teórico sobre projetos como uma justificativa para a importância de ter participado de todo esse processo. Logo ela, a que mais experiência tinha em desenvolver projetos e a que demonstrava maior conhecimento sobre o tema. É provável supor que Rosa compreende a importância de investir tempo e mais estudos para melhorar a qualidade de seu trabalho com as crianças, conforme ela mesma diz:

[...] reconheço que existe o conhecimento das crianças e o meu conhecimento, que diferentes, mas complementares e quanto mais eu conheço, melhor fica minha prática, que se modifica a cada estudo, pois o conhecimento nos dá segurança para fazer intervenções junto às crianças de forma mais assertiva.

Outras palavras suas expressam esse interesse e a sua disposição em estudar mais:

Lá na outra escola [particular] a gente trabalhava com projetos, tinha acesso a alguns textos e capítulos de livros, mas quando eu peguei esse livro⁶⁷ eu disse: Puxa! Eu sempre quis ler esse livro todo!... Como eu trabalhava com projetos e não sabia sobre Dewey?... Quanto mais eu conheço, mais segura eu fico, minha prática e a qualidade do meu trabalho dependem muito do meu esforço e da minha dedicação.

Outro aspecto apontado pela professora Rosa como positivo foi o fato de haver superado o temor de que o projeto não iria progredir se não pudesse contar com as pesquisas enviadas pelas famílias das crianças. Novamente com Rosa, o sentimento encontrado em Ilma, de que as crianças de escolas públicas não podem desenvolver projetos porque, segundo elas, não têm condições de contribuir com pesquisas sobre o tema. Para Rosa, participar do grupo sobre projetos possibilitou compreender que a participação das crianças e de suas famílias no desenvolvimento de um projeto não se limita às pesquisas escritas sobre o tema. Sobre isso ela diz:

Meu medo da escola pública era de não trazer pesquisa escrita [as crianças trazerem de casa], que é muito difícil para as crianças. Mas eles trazem recursos materiais, como trouxeram os animais de casa [refere-se ao projeto sobre os animais desenvolvido em sua sala]. Sobre a pesquisa quem tem que correr atrás é o professor e foi o que eu fiz: corri pra saber sobre os bichos, origem, alimentação... Tudo que antes, eu não achava que era importante as crianças saberem. No livro [refere-se ao livro base] diz que a professora precisa conhecer o máximo de coisas sobre o assunto que está estudando para saber como intervir pra fazer com que eles sintam curiosidade e façam perguntas, queiram conhecer o assunto.

Ainda a respeito dessa diferença entre escola pública e privada, Rosa diz: “o que ficou de positivo é que independente de a escola ser pública ou privada, o sucesso do meu trabalho depende da minha vontade de fazer acontecer, da minha empolgação”. No entusiasmo em demonstrar seu envolvimento, ela parece esquecer que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelas crenças, práticas e pela cultura organizacional do contexto em que está inserida.

Rosa diz que participar de toda a experiência com projetos, tanto no grupo de professoras quanto com as crianças, foi importante para o seu desenvolvimento profissional. De acordo com ela, foi um investimento muito grande, tanto de envolvimento pessoal, de interesse e aplicação, quanto de investimento material. Rosa diz haver se esforçado muito para conseguir responder às questões expressas pelo grupo, incluindo as suas, e pelas crianças. Diz, complementando, ter-se empenhado em

⁶⁷ Referindo-se ao livro escolhido pelo grupo como livro-base, **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**, de Maria Carmem Silveira Barbosa (consultar a bibliografia).

realizar todas as atividades planejadas nos encontros e situações: leituras, fichamento e discussão de textos; trocas com outras professoras; visita a outra instituição; visitas recorrentes à biblioteca (pena que não levou junto as crianças) para pesquisar sobre os animais, em especial, sobre os animais trazidos pelas crianças; acesso a livros de pesquisas emprestados de uma amiga; aluguel de vídeos e CDs e acesso a objetos, como lupa, caixa de insetos e outros. É possível supor que o maior entendimento de Rosa com relação ao significado do trabalho com projetos para sua prática e para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pode ser devido tanto às suas características pessoais, de esforço, empenho e de mentalidade aberta, bem como às suas experiências profissionais e formativas anteriores. Nessas experiências, Rosa contou com condições organizacionais favoráveis, como apoio e acompanhamento pedagógico sistemático e incentivo ao estudo, que encorajaram seu crescimento. De acordo com Oliveira-Formosinho (2001, p. 121)

o desenvolvimento profissional se constrói no entrecruzar de fatores de vária ordem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998) que tem a ver com a pessoa da educador (ZABALZA, 1996), a sua história de vida (VASCONCELOS, 1997; SARMENTO, 1999), as oportunidades de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998), os fatores estruturais (BAIRRÃO *et al.*, 1998) e fatores contextuais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1997,1998)

A professora Catarina diz ter resolvido participar do grupo por curiosidade em saber como é trabalhar com projeto e também para melhorar o seu trabalho. Justificando, ela diz: “eu estou me sentindo meio perdida, sem ninguém por mim, sou eu e eu mesma, então eu quero mais é um apoio mesmo”. Na época de sua entrevista, antes de desenvolver o projeto com as crianças, quando questionada sobre seus sentimentos em participar do grupo, Catarina em nada se referiu ao processo de vivência do projeto junto com as demais professoras, ou seja, aos instantes de estudo e leituras, de visita e troca de experiências com professoras de outra instituição, por exemplo. Somente conseguiu expressar sua significativa ansiedade com relação à oportunidade de desenvolver projetos com as crianças. Sobre a repercussão do trabalho com projetos em sua prática, ela assinalou:

Ainda não tem muita influência não, ainda não dá para levar para a minha prática, porque ainda não chegou muito num desfecho [refere-se ao desenvolvimento do projeto com as crianças]. Ainda tem muito a questão do tempo. Estou ansiosa em poder cumprir, aplicar o projeto na minha sala no ano que vem. Eu espero me preparar para o ano que vem botar em prática (PROFESSORA CATARINA).

É provável supor que o fato de Catarina não se haver referido a todas as experiências desenvolvidas no processo de vivência do projeto pode estar relacionado ao seu incômodo e dificuldade em participar de modo mais ativo e interessado das atividades sugeridas no grupo na ocasião, por exemplo, do planejamento coletivo das ações; das tomadas de decisão com relação às questões a serem investigadas, da leitura e discussão dos textos escolhidos; da apresentação de sínteses de textos estudados, da análise de vídeos, dentre outras. Esse incômodo foi expresso em atitudes e ações, como saídas constantes da sala; esquecimento dos textos; adiamento dos encontros; não-cumprimento dos acordos; silêncios e recusas, por exemplo.

Questionada sobre todo o processo vivenciado com o trabalho com projetos, Catarina expressou: “tudo contribuiu para o meu crescimento”. Disse ter estudado mais em busca de se aperfeiçoar em projeto e ter “aberto mais sua visão”.

8.2.2 O envolvimento das crianças

Quando indagada sobre a participação das crianças, Ilma assegura ter se surpreendido bastante com o seu envolvimento, mesmo no pouco tempo destinado ao desenvolvimento do projeto. Ela diz:

Como eles ficaram interessados, fazendo e respondendo as perguntas sobre os brinquedos, participando das brincadeiras! Eu me surpreendi com o comportamento deles. A turma se envolveu bastante! Deu para sentir uma alegria! e é porque não foi desenvolvido o projeto no tempo que deveria... Eu gostaria de ter tido mais tempo para fazer mais coisas no projeto, podia ter confeccionado brinquedos de sucata, ter feito pesquisas sobre alguns brinquedos, mesmo sem a ajuda dos pais e desenvolvido outras brincadeiras na sala e na escola com as crianças.

Ilma reconheceu que houve participação diferenciada das crianças nas atividades relacionadas ao projeto. Mesmo se surpreendendo positivamente com esse envolvimento e apontando várias outras atividades que poderiam ter sido desenvolvidas, Ilma, contudo, não se sentiu motivada para estender o tempo previsto para o projeto. Sua justificativa foi a situação familiar complicada que ela estava vivendo.

Rosa também faz questão de relatar o envolvimento das crianças no projeto sobre os animais. Ela diz: “todo aquele aprendizado foi muito significativo, a turma estava toda interessada, participando muito”. Nessa experiência de desenvolver o projeto com as crianças, foi possível trabalhar de forma diferenciada sobre o tema

animais. Segundo Rosa, se fosse trabalhar esse assunto animais como mais um conteúdo da grade curricular, iria ver somente o “teórico”, em gravuras, não iria ter pesquisa, seria um estudo superficial. Ela acrescenta:

Talvez as crianças não tivessem se envolvido tanto quanto se envolveram com o projeto. Gente, a fala deles sobre os animais é muito linda! Quando Isadora encontrou o casulo na caixa onde a gente guardava as lagartas ela disse: ‘Ei tia, eu acho que a lagarta vai virar uma borboleta igual no filme que a gente viu’. Fiquei muito feliz, as crianças fazendo relação com tudo que a gente tinha feito e aprendido.

Especificamente sobre a participação das crianças em desenvolver o projeto sobre brincadeiras, a professora Catarina reconhece que as crianças participaram mais. Também assevera que teve maior atenção em observar as crianças e seus interesses. Ela ressalta:

As crianças estavam bem mais interessadas porque saíram daquela rotina, todo dia a mesma coisa: uma tarefa e o recreio, depois do recreio, outra tarefa. E depois, no fim do ano é que a gente entra nessa rotina mais ainda! O projeto serviu para sair da rotina e eu vi que eles estavam mais participativos. A minha participação também foi maior, até mesmo de ficar observando a fala de cada um.

É possível identificar na fala de Catarina seu reconhecimento de que as atividades que ela cotidianamente propõe para as crianças não são atrativas nem desafiadoras para elas e que o trabalho com projetos possibilitou sair da “mesma coisa,” suscitando o interesse e maior participação por parte delas. Assim, como para a professora Ilma, contudo, o fato de ser mais interessante para as crianças não possibilitou que Catarina pensasse em estender o tempo de desenvolvimento do projeto.

Falando sobre sua experiência em desenvolver projetos com as crianças, Catarina diz ter ficado um pouco perdida, ter achado tudo muito rápido, pouco tempo, e de ter sido um pouco forçado. Explicando, ela diz:

Eu acho que ficou solto. Para mim, o tema brinquedo teria que ser encaixado na semana da criança. Porque eu entendi que o projeto era para envolver tudo, não é? A gente desenvolveu as atividades planejadas, mas eu continuei passando coisa que nada tinha com o projeto. Foi aí que eu fiquei desorientada, como é que eu estava desenvolvendo projeto e ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade diferente?

É provável supor que Catarina esperava que a ação do nosso grupo, dentro da instituição e junto à direção, provocasse diretamente uma modificação radical no

planejamento estabelecido e na grade curricular prevista. Sua ideia era de que ficasse valendo somente o que era planejado para o projeto. Suas palavras comprovam isso: “o planejamento era pra ser um só, mas não, era o planejamento da escola e outro para o projeto”.

Também é provável que essa impressão talvez tenha surgido ainda no início, quando da apresentação do trabalho e da minha ação realizada pela diretora da instituição junto às professoras. Na ocasião, ela disse que as professoras iriam participar de “outro planejamento”. As decisões tomadas coletivamente sobre o encaminhamento das ações parecem não ter sido eficazes em dissipar essa sua impressão.

Catarina parece não compreender que essa decisão de optar somente pelo projeto só poderia ser tomada por ela. O fato é que ela não conseguiu se desprender do planejamento previsto, realizando, em especial, as atividades permanentes de sua rotina, como a escrita da agenda e o trabalho com uma atividade mimeografada. Respalhada por seus valores, sentimentos, concepções, experiências e história, Catarina apega-se ao que está proposto talvez como um escudo para não pensar em opções de ação em sala com as crianças. Sua compreensão sobre o trabalho com projetos, do qual diz “já ter a base,” ainda está longe de abalar suas crenças sobre como deve ser sua ação junto às crianças. “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.” (COLE & WALKER, citado por NÓVOA, 1998, p. 26).

A respeito das dificuldades encontradas ao longo de todo o processo de formação, Catarina apontou, em primeiro lugar, a busca de meios para descobrir qual o tema de interesse das crianças. Em seguida, a questão do tempo e da adequação dos conteúdos com os da grade curricular.

Dando sua opinião sobre a questão dos dois planejamentos evidenciada por Catarina, a professora Rosa explicou da seguinte forma:

Todas estavam vivendo duas realidades, trabalhando da forma tradicional, seguindo a grade curricular da escola e de uma forma criativa, mais construtiva, com os projetos. No meu caso, consegui encaixar o conteúdo ‘animais’ e sempre procuro trabalhar de forma diferente, fugindo do que está previsto.

Catarina esclareceu que seu desconforto com relação ao tempo e aos planejamentos não impediu que ela considerasse a experiência válida para sua prática.

Quando questionada se teria interesse em continuar desenvolvendo projetos no próximo ano, respondeu: “só se eu receber o apoio da Gorete [coordenadora] e se for

uma coisa mais assim, planejada, bem amarrada”. Com esse comentário, deixa clara sua necessidade de apoio tanto da coordenação quanto das demais professoras. Também parece expressar sua dificuldade em compreender que o desenvolvimento de projetos, embora não preveja um planejamento antecipado das ações, não prescinde de ações intencionalmente planejadas.

A coordenadora diz que a participação de Catarina é fundamental em virtude da experiência vivenciada e expressa a intenção de se aprofundar sobre projetos para dar continuidade ao trabalho na instituição, principalmente porque ela será a responsável pelo acompanhamento do trabalho das professoras de Educação Infantil dali por diante. Propõe-se ajudar, mas já aponta como obstáculo as dificuldades da gestão encontradas na escola, em especial, a questão do tempo. Segundo ela, tudo na escola é feito sem planejamento adequado, sistematizado e registrado; as professoras, embora tenham boa vontade, ficam isoladas e ela não dá conta de fazer um trabalho de coordenação com todos os grupos. É importante ressaltar a necessidade de uma maior aproximação entre a gestão, coordenação e as professoras de Educação Infantil. É possível supor que a Educação Infantil, funcionando dentro de uma escola de Ensino Fundamental, com todas as demandas, acaba não tendo a visibilidade necessária para receber o apoio da gestão de que tanto precisa para desenvolver um trabalho de qualidade.

Gorete também lamenta a ausência das outras professoras da Educação Infantil e diz que isso vai dificultar a inclusão do trabalho com projetos. Sugere, contudo, que Catarina tenha um momento especial com todas as professoras de Educação Infantil para falar sobre a experiência vivenciada, como forma de incentivo e motivação. Gorete só se refere à Catarina porque, como professora efetiva, ela é a única que tem a certeza de que vai permanecer na escola no próximo ano letivo. É com tristeza que se observa a situação das duas professoras, Ilma e Rosa, professoras temporárias, já de antemão excluídas do trabalho da instituição. Que sistema cruel é esse que descarta as professoras, boas professoras, apagando o que de bom fizeram pela instituição, antes mesmo de terminar seu período? Como assinala Gomes (2009, p. 217), “é importante criar condições para a existência de estabilidade profissional, eliminando a mobilidade atualmente existente.” As dificuldades apontadas pela coordenadora, tanto referentes ao ambiente direto de trabalho das professoras quanto ao contexto mais amplo da administração pública e funcionamento da instituição, afetam de forma a desencorajar os projetos de desenvolvimento profissional das professoras. Para Oliveira-Formosinho

(1998), numa perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional, a natureza do contexto tem relação direta com o processo de desenvolvimento profissional.

8.2.3 Análise dos projetos: os vídeos

Após as falas de todas, as professoras receberam uma síntese sobre os aspectos principais a serem observados no trabalho com projetos. A ideia era de que os vídeos fossem analisados com suporte nesses aspectos, mais especificadamente, o papel da criança e da professora no desenvolvimento de um projeto. Somente Ilma não estava nesse momento. Catarina justificou sua ausência, dizendo que ela estava fazendo suas avaliações.

Também nesse momento de apresentação dos vídeos, ficam em destaque as diferenças de estilos de interação das professoras. Desta vez, perante a coordenadora. Os diversos comentários que fazem parte da situação produziram algum desconforto, em especial, em Catarina, que expressou esse sentimento com bocejos, remexidas na cadeira e saídas frequentes da sala.

Depois que todos assistiram aos vídeos, Rosa iniciou sua análise apontando o item sobre a necessidade de o trabalho com projetos ser de equipe. Lembrou que em seu projeto ela precisou dividir as crianças em grupos menores para que cada grupo se responsabilizasse por alimentar os bichos e observar as transformações ocorridas com eles. Rosa também chamou a atenção para o envolvimento das crianças, trabalhando e trocando conhecimentos sobre os animais. Explicando o protagonismo da criança que o trabalho com projetos supõe, Rosa diz que as crianças não são somente ouvintes, mas também participantes ativos do projeto, do planejamento e do seu desenvolvimento. Exemplifica falando da participação das crianças na captura de animais em casa para serem pesquisados nos grupos. Aproveitando o exemplo do projeto de Catarina para falar da possibilidade que o projeto tem de abordar as várias áreas do conhecimento, ela ressaltou:

No caso do projeto de Catarina as crianças fizeram uma leitura visual dos brinquedos, fizeram contagem, correspondência e depois representaram através do desenho e da escrita. Então, com o mesmo tema, ela estudou três áreas. Ela não fugiu da grade, só trabalhou de forma diferente, mais animada para as crianças.

Sobre o fato de o projeto dar ênfase à avaliação, Rosa disse ter revisto frequentemente todas as ações realizadas: o que foi visto, que conhecimentos foram construídos, que animais foram pesquisados, o que já se sabe sobre eles etc. Lembrou, inclusive, da apresentação final: “cada criança sabia falar que tem uma formiga rainha, que elas nascem de ovos, comem folhas, sementes”. Também ressaltou as diferentes formas de representação propostas, com lápis diferentes, com massinha, desenhos e escritas.

Sobre seu papel em todo esse processo, Rosa novamente falou sobre a necessidade de ir buscar o conhecimento, de realizar muitos estudos para compensar a dificuldade apresentada pelas famílias das crianças em trazer as pesquisas. Ela disse: “na escola privada as crianças traziam tanto material de pesquisa que ficava até difícil escolher, aqui é diferente”. Com os conhecimentos pesquisados, Rosa disse ter instigado o grupo a fazer suas descobertas. Um ponto negativo que Rosa encontrou em seu projeto foi deixar de trabalhar as atitudes das crianças com relação ao momento de apresentação do trabalho para as outras turmas. Segundo ela, todos falavam ao mesmo tempo.

Com relação às dificuldades encontradas durante todo o processo de formação, Rosa assinala:

O mais difícil do meu ponto de vista foi: conciliar o planejamento da escola e o trabalho com projetos; o pouco tempo disponível para as reuniões de estudo; o pouco ou quase nenhum envolvimento da escola nesse trabalho, não reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido; e por último a falta de interesse de membros do grupo quanto aos estudos e ao desenvolvimento dos projetos.

A minha reação a respeito dessa falta de interesse de algumas professoras também foi comentada pela professora Rosa: “a paciência e a serenidade de Fátima diante das dificuldades, que foram enormes, me fizeram refletir sobre nunca desistir diante das adversidades”.

Ilma, que havia retornado ao grupo, reclamou do pouco tempo destinado ao projeto e ainda da dificuldade de ter acesso às informações. Segundo ela: “na minha sala tem crianças de diferentes níveis, umas bem humildes, sem acesso a informações”. Sobre o seu papel e o das crianças, ela disse: “eu poderia ter mergulhado mais nas pesquisas sobre outras brincadeiras [...] as crianças manusearam os brinquedos e até inventaram um nome para um deles”.

Catarina retoma seu projeto, fazendo um resumo das atividades desenvolvidas e sobre as trocas realizadas entre as crianças. Também diz que irá sentir muita falta de seu grupo. Para ela, o mais difícil foi saber o interesse das crianças e conciliar os planejamentos, do projeto e da instituição.

A coordenadora, muito curiosa, fazia perguntas às professoras sobre a participação das crianças. Ao final, em razão do depoimento das professoras ao dizerem que estão sem assistência alguma, Gorete reafirmou sua vontade de continuar com os projetos e de acompanhar as professoras da Educação Infantil. Com esse comprometimento formal da coordenadora com a Educação Infantil e as despedidas do grupo, a reunião foi finalizada.

8.3 A abrangência do processo vivenciado

Todo o processo desenvolvido pelo grupo, com base no trabalho com projetos, tornou possíveis situações pouco comuns na instituição: de debate sobre as dificuldades comuns relacionadas ao apoio administrativo e pedagógico oferecido na instituição, envolvendo a participação direta da coordenadora; e da discussão sobre os entraves relacionados ao trabalho, com relação ao espaço, às condições materiais, ao apoio pedagógico e, em especial, às demandas formativas. É possível supor que fazer parte do grupo para as professoras apresentou-se como forma de preencher um espaço de formação que não existe na instituição, um espaço de escuta e de valorização profissional.

Ao longo de todo o processo desenvolvido, foi possível evidenciar a estreita relação entre o desenvolvimento profissional da professora e o seu contexto de trabalho destacada por estudiosos como Nóvoa (1997) e Oliveira-Formosinho (2001). Esta última afirma:

[...] o processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento das professoras. (P. 34).

É possível apontar essa influência, utilizando o estudo sobre o empenhamento organizacional⁶⁸ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), que permite analisar o empenho

⁶⁸ Inspirado nos instrumentos do Projeto EEL (*Effective Early Learning*) (PASCAL e BERTRAN, 1999) e utilizado nas intervenções realizadas pela Associação Criança (associação privada de profissionais de desenvolvimento humano) (Braga, Portugal) para estudar o contexto.

da direção, dos professores e outros profissionais e a sua interação. É importante saber se esses adultos têm sensibilidade para com as necessidades uns dos outros e se desenvolvem ações de estímulo e autonomia no desenvolvimento de seus trabalhos. Essas atitudes colaboram com os esforços de desenvolvimento profissional de todos.

No caso da direção da instituição e sua relação com as professoras, os dados permitem apontar que a direção demonstrou sensibilidade para com as professoras quando aceitou a proposta de formação continuada na instituição, organizou tempo e condições para essa formação, fazendo ajustes nos horários e nos espaços e quando elogiou sua atuação. A diretora assinalou: “nem todas as professoras se envolvem do mesmo jeito, mas elas são todas compromissadas”.

Alguns outros fatores relacionados ao contexto que desencorajaram o desenvolvimento profissional das professoras foram: o pouco tempo destinado à formação; falta de respeito ao tempo e espaço previamente determinados e aos acertos previamente combinados e a falta do apoio prometido pela coordenadora às professoras, quando estavam desenvolvendo projetos com as crianças.

As ações da direção da escola podem ser assim paradoxalmente sintetizadas: inicialmente, entusiasmo sem envolvimento - entusiasmo com a possibilidade de as professoras contarem com uma formação na própria instituição; sem envolvimento porque os compromissos envolvendo tempos e espaços de formação não foram cumpridos. Ao longo do tempo, envolvimento sem compromisso: participação da coordenação no trabalho do grupo, principalmente, no momento de vivenciar um projeto; sem compromisso, pela reticência em cumprir as promessas de um maior apoio ao trabalho desenvolvido pelas professoras junto às crianças.

Também foi possível constatar uma evolução na capacidade de as professoras refletirem sobre sua prática. Essa evolução foi proporcional ao aprofundamento das discussões e, em especial, ao questionamento direto às professoras sobre suas ações em sala junto às crianças. No início, os esforços formativos pareciam não ser capazes de, utilizando as palavras de Perrenoud “encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-las” (1998, p.28). Aos poucos, porém, desde uma interação maior do grupo e de uma ação mediadora mais incisiva da minha parte, as professoras pareceram mais à vontade de se reportarem às suas crianças e à sua prática. A fala da professora Rosa sobre a necessidade de retomar as ações desenvolvidas durante o projeto mostra isso: “a gente tem que fazer todo dia isso com as nossas crianças, retomar o que já foi feito, como uma tomada de consciência”. Da

mesma forma, o pedido de ajuda da professora Catarina para identificar o interesse das crianças por alguns temas de projetos: “como faço para saber o que interessa às minhas crianças”? As professoras já conseguiam, por exemplo, relacionar algumas características da escola tradicional, identificadas no texto e definidas por elas, com sua forma de desenvolver o trabalho junto com as crianças, em especial, a centralidade na professora e não nas crianças. Também conseguiram estabelecer uma diferença clara entre a forma como frequentemente desenvolvem seu trabalho, declarada explicitamente como tradicional e o trabalho com projetos desenvolvidos com as crianças.

Outro aspecto positivo a ser considerado foi o fato de a presença de um grupo de formação exclusivo para as professoras de Educação Infantil ter dado maior visibilidade à Educação Infantil dentro da instituição, inclusive, suscitando o interesse de professoras do Ensino Fundamental em participar do grupo. Os frequentes contatos com a diretoria para adequação de horários e organização das ações para os encontros contribuíram para maior aproximação com as professoras, que se sentiram mais valorizadas e prestigiadas. Também podem ser apontados, como um reconhecimento da importância do grupo de formação, tanto a participação da coordenadora na maioria dos encontros bem como o envolvimento das demais professoras de Educação Infantil na síntese do projeto desenvolvido pela professora Rosa. Ocasão em que professoras e crianças de diferentes turmas compartilharam a riqueza das experiências vivenciadas por meio de um projeto.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma lagarta passou a ser o centro de atenção de todos. A comida da lagarta foi outro momento de descobertas: o grupo já sabia que a lagarta comia folha, mais qual seria a que ela mais gostava? O grupo saiu pela escola para coletar folhas e colocar na casa de Leandra, a lagarta, nossa mascote”. (PROFESSORA ROSA).

Neste momento final da tese, retomo a reflexão sobre as contribuições do trabalho com projetos para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil, fazendo uma síntese e complementando as considerações sobre as questões que deram origem a essa pesquisa. Também aponto alguns desafios que vislumbro quando penso a formação continuada e o trabalho com projetos numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.

Ainda na dissertação de Mestrado, precisamente nas considerações finais do texto elaborado, destaquei que mudanças na prática pedagógica desenvolvida pelo professor de Educação Infantil teriam maior probabilidade de ocorrer se a esse professor fosse dada uma atenção privilegiada. Em especial, ao seu processo formativo, não restrito aos cursos geralmente oferecidos, que precisava transformar a sua prática pedagógica em objeto de reflexão e incluir aprendizagens compartilhadas por meio do diálogo, da troca com o outro e do questionamento de suas verdades.

No presente estudo, procurei analisar as possibilidades de o trabalho com projetos constituir estratégia de formação continuada que contribui para o processo de desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Especificamente, procurei identificar de que forma o trabalho com projetos tanto pode contribuir para que, em sua prática educativa, o professor se torne mais sensível para atender melhor as crianças, estimule mais adequadamente as suas aprendizagens e lhes propicie maior autonomia como também para que ele se torne mais sensível às suas próprias demandas, desenvolva a sua autonomia e amplie os seus conhecimentos.

Por meio de uma intervenção, as experiências formativas com o trabalho com projetos foram desenvolvidas em situações diferenciadas: na primeira, as professoras vivenciaram um projeto, em seguida, elas desenvolveram projetos com as crianças de suas turmas. Para Nóvoa (1997, p. 29), “o incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”.

Durante o processo de intervenção/formação, imprescindível para a obtenção dos dados que ajudaram a responder às questões de pesquisa, o desafio maior foi conciliar as operações de agir e de refletir. Tendo em conta os objetivos de pesquisa, foi difícil planejar as ações relacionadas ao trabalho com projetos, em colaboração com as professoras em ambas as situações e ao mesmo tempo, efetuar uma gestão rigorosa dos instrumentos de investigação. De acordo com Dionne (2007, p 38 e 39),

o esforço principal de precisão da pesquisa-ação se pratica em termos de metodologia de pesquisa [...] a metodologia está no centro do processo de pesquisa [...] a validade de um questionário, a pertinência de uma hipótese, o rigor de uma entrevista, a abrangência de uma amostragem devem atender às exigências de diversos procedimentos técnicos de pesquisa, mas também, e principalmente, a um referencial metodológico aprovado.

As diferentes técnicas e instrumentos de investigação utilizados na pesquisa possibilitaram a coleta de uma admirável quantidade de dados. O desafio de registrar essa riqueza de dados demandou um trabalho minucioso e muita organização para garantir o cuidado e o rigor indispensáveis a qualquer investigação de natureza científica.

A necessidade de ajustes no cronograma da pesquisa, na forma de registro dos dados e na organização das ações relacionadas à intervenção ocorreu devido a fatores relacionados ao contexto de trabalho das professoras, mais precisamente, ao descumprimento de acordos realizados pela direção da instituição e pelas próprias professoras. Foi o caso, por exemplo, da antecipação da data de encerramento do ano letivo na instituição, que acabou diminuindo o tempo da intervenção e a alocação de espaços inadequados para a realização das entrevistas individuais e análise dos vídeos. Essas dificuldades foram geridas de maneira a não comprometer a coleta dos dados e a garantir sua integralidade.

Apesar das dificuldades relativas às questões organizacionais e pessoais das professoras, nesse processo de formação continuada diferenciado, as professoras, em diversificados níveis de empenho e envolvimento, tiveram oportunidade de levantar questões provindas de suas práticas e de suas experiências anteriores com o projeto. Também puderam refletir sobre ações fundamentais ao desenvolvimento de um projeto, como a participação ativa de todos os envolvidos, o planejamento coletivo das ações, a capacidade e necessidade de implicação e investigação e a crença nas potencialidades de todos, delas mesmas e das crianças.

Com relação às crianças, as professoras reviram, por exemplo, sua posição e atitude acerca das possibilidades cognitivas das de menor idade (crianças de quatro anos, da turma da professora Ilma) ao reconhecerem que elas também podem desenvolver e se envolver em projetos interessantes e significativos. Também foi possível constatar uma mudança importante a respeito das expectativas quanto às crianças que frequentam a escola pública: perceberam que também elas podem, assim como outras crianças de melhor condição financeira, aproveitar bem essa forma de trabalho.

Tais mudanças foram possibilitadas pelas situações desafiadoras no momento em que as professoras desenvolveram projetos com suas turmas. Por exemplo, ao dar espaço para as crianças participarem mais ativamente das atividades propostas, as professoras puderam vislumbrar suas potencialidades. Os comentários das professoras nesse momento expressam isso:

- Olhe como Carla está envolvida realizando a pesquisa com a lupa! Pesquisando seu animal! Nem se lembrou de arengar com os colegas! (PROFESSORA ROSA)
- Até a Raissa está fazendo a atividade! Está conseguindo recortar as figuras bem direitinho, sem minha ajuda! (PROFESSORA ILMA)
- Estou espantada em ver o Carlos tentando desenhar os brinquedos. Ele sempre diz que não sabe desenhar nada! (PROFESSORA CATARINA)

As professoras também puderam observar, nessa ocasião, que essa participação mais ativa e envolvida das crianças estava relacionada ao fato de que o desenvolvimento de projetos parte dos seus interesses e implica na proposição de atividades diferenciadas, ricas em várias linguagens, experiências, exploração e expressão, bem diferentes das atividades oferecidas na rotina diária. As atividades planejadas e desenvolvidas nos projetos com as crianças foram caracterizadas pelas professoras como “mais desafiadoras”, “atrativas” e “interessantes”. Referindo-se ao envolvimento das crianças, a professora Catarina, por exemplo, afirmou: “o projeto serviu para sair da rotina, todo dia a mesma coisa [...] as crianças estavam bem mais interessadas”. Essas ações exigiram das professoras atitudes de empenho relacionadas à sensibilidade, no sentido de se esforçar para “prestar atenção” e ouvir as crianças; à estimulação da aprendizagem das crianças, na proposição de desafios significativos que ampliaram os seus conhecimentos e à autonomia das crianças, nas oportunidades de experimentação oferecidas.

A experiência de formação continuada em contexto a partir do trabalho com projetos propiciou oportunidade às professoras de ampliar os seus conhecimentos sobre vários temas. Na discussão de textos teóricos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças, por exemplo, as professoras relacionaram algumas ideias desses textos com suas práticas pedagógicas e analisaram a repercussão de suas ações para as atitudes das crianças, reconhecendo a importância de ampliar suas experiências, estimulando e enriquecendo suas aprendizagens.

O estudo de textos específicos sobre o trabalho com projetos possibilitou que as professoras ampliassem essas reflexões sobre suas próprias práticas, percebendo que o conteúdo e metodologia propostos na grade curricular da instituição e desenvolvidos por elas identificavam-se com uma prática pobre e pouco significativa, que não envolve nem motiva as crianças. Prática criticada nesses textos e por todas as professoras do grupo de formação. Também suscitou o interesse das professoras em visitar uma instituição onde se desenvolvem práticas diferenciadas e em convidar professoras com prática em desenvolver projetos para apresentar suas experiências.

Ainda na discussão dos textos sobre o desenvolvimento de projetos, as professoras tiveram oportunidade de elaborar e ampliar conhecimentos sobre essa forma diferenciada de organizar a prática pedagógica e de discutir sobre alguns equívocos relacionados ao trabalho com projetos. Por exemplo, a utilização do projeto apenas para dinamizar a rotina proposta; a predeterminação das atividades a serem realizadas pelo professor, apresentadas como receitas a serem seguidas, sem considerar as questões e os interesses das crianças; e, em especial, a compreensão de que um projeto para ser desenvolvido precisa, obrigatoriamente, das informações coletadas pelos pais, como se não existissem outras formas de contar com sua participação. As professoras refletiram sobre o projeto como uma rica oportunidade de realizar experiências educativas, que permitem uma aprendizagem significativa (DEWEY, 1976). Aprendizagem que se dá por meio de questionamentos, participação ativa, interação, exploração, descobertas e expressão de pensamento e hipóteses.

Todas essas ações demandaram das professoras atitudes de empenho para com elas próprias. Atitudes relacionadas à sensibilidade, na atenção dada às suas necessidades e desejos de aprender sobre projetos e à estimulação e à autonomia, no sentido de se envolverem na busca de informações e ideias para as atividades e na decisão e escolha de como realizar essas atividades.

O desenvolvimento da capacidade de refletir das professoras sobre as crianças de sua turma e suas próprias práticas, relacionando o assunto discutido aos seus contextos de ação, se deu de forma gradativa e bem diferenciada entre elas, intensificando-se com o estreitamento das relações e interações e com o questionamento mais direto sobre situações específicas observadas em suas salas e rotinas. No início dos encontros, as discussões estavam restritas a aspectos mais gerais e abstratos, relativos a uma criança, professora e prática pedagógica ideais, tratados teoricamente. As professoras pareciam não identificar nenhuma relação entre os temas debatidos (como por exemplo, a aprendizagem por meio de pesquisa, a necessidade de conhecer e ouvir a criança, a importância de trabalho conjunto entre a criança e o professor e a participação ativa no planejamento e vivência das atividades) com seu contexto de trabalho e com sua prática pedagógica. Uma possível explicação para esse entrave nesse momento pode ser a falta de familiaridade das professoras com o processo de reflexão sobre sua prática e com a busca de sustentações teóricas para explicá-la. Ou talvez, uma acomodação das professoras à situação, pois, ao manter a teoria separada da sua prática elas não precisam fazer uma crítica ao seu próprio trabalho. É possível supor, ainda, que as práticas formativas das professoras não tenham contribuído para “articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático (GOMES, 2009, p. 45).

Vale registrar que a participação em um projeto conjunto uniu o grupo de professoras de forma dialógica e compartilhada, permitindo que elas saíssem do hábito de trabalhos individuais, privados, para uma atitude mais colaborativa. Possibilitou, então, que se pensasse mais coletivamente, numa dinâmica de relações, interações e mediações. Para Imbernón (2010, p. 67 e 68),

A cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco, e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho às vezes egoístas e competitivos, que favorecem a atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas ‘à minha maneira’ [...] essa cultura de isolamento acaba por se introduzir na rotina, provocando o desencanto e a desilusão pelo que se faz.

A forma colaborativa e democrática como foi desenvolvido todo o processo formativo estimulou uma diferenciada perspectiva de relacionamento entre as professoras, que se viram desafiadas a tomar, coletivamente, as decisões para que o grupo conseguisse realizar suas ações. Como exemplo destas decisões, destaco as seguintes: chegar a um consenso sobre o melhor horário para a reunião, acerca do dia

adequado para a apresentação da síntese do projeto, a respeito do conteúdo a ser debatido e da forma como identificar os interesses das crianças, entre outras.

Por outro lado, nos momentos de formação houve inicialmente uma atitude de estranhamento das professoras com relação à forma como o projeto foi desenvolvido, em especial, no concernente à exigência de uma postura protagonista de todas as participantes no planejamento e realização das ações. Esse estranhamento talvez possa evidenciar que a história de formação das professoras está fundamentada na dependência e no subsídio, na pouca autonomia, na escuta das aulas e diretrizes de outros e na prática da passividade (DEMO, 2002).

De fato, ao longo de todo o trabalho, a hesitação e o esforço das professoras em participar mais ativamente pareceram mostrar que elas não estavam acostumadas a momentos coletivos de trocas, de ter suas experiências e conhecimentos considerados nem de ser convidadas a questionar, escolher, negociar e sugerir ações. Essa atitude passiva e dependente foi também observada em circunstâncias como reuniões de planejamento e de encontros pedagógicos da instituição, onde as professoras pouco participavam. No começo do trabalho, interpretei a atitude de espera das professoras como um não-entendimento de que a proposta do projeto pressupunha não um grupo executor passivo, mas um grupo “aprendente”, coparticipante, onde todas pudessem mostrar o “não-saber” e onde as falas fossem valorizadas, ou, como decorrência da incipiente formação dos vínculos afetivos. No transcurso do tempo, contudo, e com o estreitamento dos laços de afetividade, foi possível perceber que o estranhamento era conseqüência do ineditismo da situação de formação.

Para incentivar a participação das professoras, foi necessário todo um investimento relacional que incluiu as seguintes estratégias: desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo de formação, onde todas pudessem sentir-se aceitas; a criação de um clima de escuta e de interação propício ao compartilhamento de problemas, dificuldades, à consulta sobre as dúvidas e às atitudes de respeito aos conhecimentos e experiências.

Retomando o conceito de desenvolvimento profissional como um processo vivencial que influencia e é influenciado pelo contexto de trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), é importante destacar de que forma, ao longo de todo o processo envolvendo o trabalho com projetos, o contexto de trabalho das professoras influenciou nesse processo de desenvolvimento profissional. Alguns fatores relacionados ao contexto de trabalho e às condições organizacionais contribuíram com

os esforços de desenvolvimento profissional das professoras: a sensibilidade positiva da direção da instituição em organizar as oportunidades de formação com acertos de horários e espaços mais adequados; a autonomia técnica da direção para estimular a qualificação das professoras por meio da aprovação imediata e até entusiasmada do projeto de formação proposto; e, por último, a sensibilidade da coordenadora em participar do grupo, manifestando, assim, reconhecimento da importância do trabalho com projetos para a melhoria da prática das professoras. O fato de participar de um grupo de formação voltado somente para a Educação Infantil também foi importante por dar maior destaque a essa etapa da educação, frequentemente esquecida no espaço da escola de Ensino Fundamental, e principalmente, para a autoestima das professoras, que se sentiram valorizadas e respeitadas.

Outros fatores do contexto desencorajaram a motivação das professoras para o desenvolvimento profissional: o descumprimento dos acordos, a dificuldade da direção em cumprir os ajustes de tempo e espaço para as formações e a atitude da coordenadora em negar o apoio prometido às professoras no desenvolvimento de projetos junto às crianças.

Os achados desse estudo demonstram que as oportunidades de formação têm mais chance de acontecer quando o trabalho com projetos constitui um processo formativo. As potencialidades formativas do trabalho com projetos estão, entre outras, na possibilidade do exercício de investigação, experimentação, negociação, esforço e motivação; no envolvimento de aspectos atitudinais, emocionais e éticos; no estabelecimento de novas perspectivas relacionais e participativas dos envolvidos; e, na capacidade de potencializar processos reflexivos sobre a prática e aportes teóricos.

A condição inicial e essencial para que as professoras usufruam as potencialidades formativas do trabalho com projetos está no fato de que elas precisam assumir, com motivação e disponibilidade, o papel de protagonista de seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, considerando a formação como parte intrínseca da profissão, portanto, fundamental para que elas exerçam, com qualidade, sua “profissionalidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

É preciso considerar que o processo de mudança das práticas pedagógicas na Educação Infantil é complexo, requer tempo, adequação ao contexto e relações e apoios permanentes. Dessa forma, é possível supor que, para que o trabalho com projetos como processo formativo tenha maior repercussão no empenho das professoras e efeito mais significativo na melhoria das aprendizagens das crianças, algumas condições tornam-se

necessárias: a continuidade dos momentos formativos com discussões sustentadas pelos aportes teóricos, de situações da prática e reflexivos no estilo de “comunidade aprendente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001); tempo maior de desenvolvimento de projetos das professoras com as crianças; acompanhamento pedagógico sistemático desse processo, incluindo processos de reflexão (supervisão em contexto); apoio organizacional que assegure tempo para a formação, autonomia de ensino, espaço de convívio e troca de experiências; efetivação das professoras em seus respectivos cargos e tomadas de decisões da gestão com a participação das professoras, entre outros.

Com base nas constatações registradas neste estudo, considero pertinente levantar alguns pontos importantes para o campo da formação profissional do professor que precisam se tornar objeto de estudos mais aprofundamento. O primeiro deles diz respeito à urgência de se direcionar na formação do professor de Educação Infantil, uma atenção privilegiada aos aspectos éticos e políticos, relacionados à responsabilidade intelectual e cívica de seu papel na garantia dos direitos das crianças a uma educação de qualidade. Em seus estudos, Cruz (1996; 2010) inclui esses aspectos no repertório de requisitos básicos necessários para que esse professor desenvolva um trabalho de qualidade. Para a autora, na formação do professor de Educação Infantil

não basta trazer certas informações e ensinar certas habilidades: é preciso abordar as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido em sala [contexto de trabalho] e repensá-los (2010, p. 360).

O ponto a destacar é a necessidade de na formação continuada de professores da rede pública, em especial, refletir de forma incisiva e profunda sobre sua função pública e responsabilidade ética que os possibilitem avaliar suas ações e decisões no desenvolvimento de sua profissão. Silva (1997, p. 163) destaca que a docência tem uma dimensão política, ética e socializadora. Esclarece ainda esse autor,

Esta dimensão socializadora da docência atribui à natureza da função dos professores a qualidade de um serviço público ao serviço dos interesses gerais da sociedade e dos valores que a orientam. É por isso que os professores fazem um serviço público, é por isso que a docência é uma atividade ao serviço dos interesses gerais da sociedade.

Outro ponto importante que merece um aprofundamento é a relação entre a gestão e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. No caso da instituição pesquisada, a relação administrativa, funcional e pedagógica

atualmente estabelecida entre a gestão (direção e coordenação) e as professoras de Educação Infantil se caracteriza por um distanciamento que pouco contribui para efetivar os “suportes organizacionais” necessários para o desenvolvimento profissional da equipe (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

A forma de agir da gestão, restrita a exigências burocráticas às professoras (agendas, cumprimento de grade curricular, relatório de avaliação...) mascara sua corresponsabilidade na garantia de uma educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, as professoras isoladas no interior de suas salas são privadas do apoio pedagógico de uma supervisão colaborativa e de processos formativos que incluam a gestão e demais instâncias (apoio, tempo, espaço e condições reais), consistentes e propiciadores de desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que a instituição pesquisada tem características semelhantes às demais instituições da rede municipal de educação. Para Dewey (2002, p.65),

o maior problema da educação, de um ponto de vista administrativo, é o de assegurar a unidade do todo, em vez de uma sequência de partes mais ou menos sobrepostas e não relacionadas [...] a única forma de unir as partes do sistema é unir cada uma delas à vida.

Neste momento último dessa tese também é importante ressaltar que, assim como para as professoras, essa experiência de formação também foi um desafio para a própria pesquisadora. Um desafio prazeroso, instigante e rico em múltiplas aprendizagens. Desafio também pelo ineditismo da situação, ao desempenhar, em um grupo colaborativo, funções distintas, como pesquisadora e formadora, participando ativamente da intervenção e mantendo o foco na pesquisa. Assim, foi também uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Nesse trabalho com as professoras, mostrou-se muito importante o grau de liberdade oferecido a elas, o incentivo para a participação na escolha dos textos e forma de discussão, na elaboração das atividades do projeto, encorajando-as a assumir responsabilidades, promovendo a sua autonomia. Outro aspecto que se mostrou relevante para o crescimento do grupo foi o estímulo ao diálogo, a expressão de opiniões e pensamentos, promovendo a comunicação e procurando juntas soluções aos empecilhos surgidos.

Do encontro com John Dewey e com o trabalho com projetos dei início, de mãos dadas com pessoas brilhantes e significativas, a uma longa trajetória: vivenciei experiências ricas com as crianças e os projetos no NDC/UFC; voltei à Academia para

ampliar meus saberes; atravessei o oceano Atlântico em busca de novos conhecimentos sobre os projetos; mergulhei numa instituição pública de Educação Infantil para experimentar e refletir sobre projetos com as professoras; e, aprendi a dar significado aos novos pensamentos e a enunciar as descobertas.

No reencontro com John Dewey e com o trabalho com projetos, finalizo essa etapa da caminhada: “Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com essa vivência” (2002, p. 41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Editora Porto, Ltda. Porto, Portugal, 1996.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO I. (org.) **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores I.** Da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. (Coleção Infância)

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ALMEIDA, C. M. de C. A problemática da formação de professores. **Revista profissão docente** (on line) Uberaba, v. 1, nº 1, fevereiro, 2001.

ANDRADE, R., CRUZ, S. H., V. e HOLLANDA, M. P. de. Discutindo duas dimensões da qualidade na educação infantil numa escola municipal de Fortaleza. [CD-ROM]. In: **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**, Belém - Pará, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber, Livro Editora, 2005.

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

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOUTINET, J. **A Antropologia do Projeto.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: 2009.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução nº 5, de 17 de Dezembro, 2009. Brasília.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CORTESÃO, L., LEITE, C., PACHECO, J. A. **Trabalhar por projetos em educação Uma inovação interessante?** Porto Editora, LDA. Porto – Portugal, 2002.

CRUZ, S. H. V. **O Ciclo Básico construído pela escola**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº97, p.7989, 1996.

CRUZ, S. H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil In FRADE, I. C. A. da S. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CRUZ, S. H. V. e PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza, Editora UFC, 2004.

CRUZ, S. H. V., MARTINS, C., A. e SCHRAMM, S. M. de O. Qualidade em parceria na educação infantil: análise de um contexto de pesquisa. In: **XIII Colóquio Internacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação**. Manaus, 2005 (mimeo.).

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In SHIGUNOV, A. N.; MACIEL, L. S. B. (orgs.) - **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP : Papyrus, 2002 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

_____. **A escola e a Sociedade e A criança e o Currículo.** Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. [1ªed. 1900] e [1ª ed. 1902] Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução Michel Thiollent. Brasília : Líber Livro editora, 2007.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas. Mercado de Letras. 1998.

ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e Construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997.

ESTRELA, M. T.(org.); CARROLO, C., SILVA, M. C. M.; ALVES, F. C.; LOUREIRO, M. I.; SILVA, M. de L. **Viver e Construir a profissão docente.** Porto, Editora, Porto, 1997.

ESTEVES-MÁXIMO; L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto Editora, Porto, 2008.

ESTRELA, M. T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In SHIGUNOV, A. N.; MACIEL, L. S. B. (orgs.) - **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP : Papyrus, 2002 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como projeto da comunidade.** Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre : Artmed, 2009.

GAMBOA, R. **Educação, ética e democracia:** a reconstrução da modernidade em John Dewey. Edições Asa, 2004. (Coleção: perspectivas actuais/educação).

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GOMES, M. de O. **Formação de professores de educação infantil** – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GÓMEZ, P. A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA. (org.) **Vida de Professores**. Porto Editora, Portugal: 1992.
- HELM, J. H.; BENEKE, S. (org.) **O poder dos Projetos**: Novas estratégias e soluções para a educação infantil. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HERNANDÈZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOLLAND, C. V. “Comida Nutritiva e questões educacionais”. **Revista Avisa Lá**. Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Ano V. Edição especial Nutrir. Novembro de 2005.
- HOLLANDA, M. P. **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: Um estudo de caso. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação - FACED Universidade Federal do Ceará - UFC, 2007.
- HORH, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBIAPINA, I.M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília : Líber Livro editora, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1994.
- JOLIBERT, J. [et al.]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LALANDA, M. C. e ABRANTES, M. M. **O conceito de reflexão em John Dewey** Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor (Shores, 2001).
- KILPATRICK, W. O método de projeto. Viseu: Pretexto Editora, 2006.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre : Artmed, 2009.
- KRAMER, S. (org.) **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n. 165, Brasília: 1998.

- LEITÃO, F. M. A. S. **A Prática Pedagógica das Professoras de Salas de Pré-escolas da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
- LEITE, L. H. A. Pedagogia de Projetos intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, nº 8, março/abril, 1996.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MACHADO, M. L. **A formação profissional para a Educação Infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- MARTINS, J. S. **Projetos de Pesquisa**. Estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- MOURA, D. G. **Trabalhando com Projetos**. Planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos**. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Érica, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____ (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____ (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____ Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Prefácio. In: JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: educa, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Referenciais para a formação de professores. **Revista Criança**, 2002, nº 36, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. (orgs.) **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Uma Pedagogia Participativa: Desenvolvendo a qualidade em parceria**. Estudos de caso. Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Ministério da Educação. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa Portugal, 2009.

- _____. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, I., SERRAZINA, L. &. A reflexão e o professor como investigador. In **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.
- OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas/SP: Papyrus, 2000.
- PASCAL, C. e BERTRAN, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Ação do Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PINAZZA, M. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre : Artmed, 2007.
- PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999, p. 19.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. e VIANA, C. P. (Orgs.). **A formação do educador em creche: sugestões e propostas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SERRAZINA, L. “Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo”. **Quadrante**, nº 9, 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, M. L. O caráter ético da função docente. In ESTRELA, M. T.(org.); CARROLO, C., SILVA, M. C. M.; ALVES, F. C.; LOUREIRO, M. I.; SILVA, M. de L. **Viver e Construir a profissão docente**. Porto, Editora, Porto, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- WAJSKOP, G. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. **Pátio educação infantil**. Agosto/novembro 2003.
- ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, Editora, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANEJAMENTOS DAS REUNIÕES

Programação do Primeiro Encontro (10-05-08)

1. Apresentação do grupo, inclusive da colaboradora Celiane (dinâmica de apresentação interessante e rápida)
2. Dinâmica (Reflexão sobre o “fazer junto”, a importância da colaboração) – Ainda sem definição.
3. Apresentação de uma parte do vídeo sobre o Projeto da ceramista (apresentação no notebook)
4. Expectativas do grupo sobre o trabalho
5. Apresentação dos slides
6. Dúvidas sobre o trabalho
7. Levantamento preliminar sobre as professoras que estariam interessadas em participar
8. Lanche
9. Apresentação de uma proposta de calendário
10. Agradecimentos e encaminhamentos



Convite

“Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros”.
(Paulo Freire)

“O Projeto traz sentido, orientação e intencionalidade ao cotidiano pedagógico porque torna a aprendizagem mais significativa e afirma a negociação como força impulsionadora do processo de crescimento e desenvolvimento da criança e da professora”.
(Júlia Formosinho)

Professoras/Diretora/Vice-Diretora/Supervisora/Coordenadora

Gostaria de confirmar sua importante presença no encontro para a apresentação de uma proposta de formação, intervenção e investigação envolvendo o “Trabalho com Projetos”.

O encontro será no dia **30 de maio, sexta-feira, às 16h** na Escola Municipal Espaço do Saber.

Atenciosamente,
Fátima Saboia

5. Avaliação do encontro	- Solicitar às participantes que avaliem a reunião: aspectos positivos, negativos e sugestões.
--------------------------	--

PLANEJAMENTO DA REUNIÃO (20/06/2008)

ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Dinâmica do repolho	<ul style="list-style-type: none"> - Com trechos adaptados e retirados do texto de Dewey, formar um quadro com os itens: Relaciona-se com projeto e Não se relaciona com projeto. - Repolho formado com alguns trechos do texto, enrolados. - Música - 2 faixas escritas em duas colunas com os itens acima. Quando a música parar, a professora lê o trecho e escolhe em qual coluna colocar, justificando sua escolha. - Quando os papéis do repolho acabarem, fazer um fechamento sobre o fato de John Dewey: (A Escola e a vida da criança)ser o precursor do projeto: idéias como necessidade de ação da cc, necessidade de ouvir a cc, criança como centro da ação pedagógica, relação entre a vida e o desenvolvimento da criança na escola.
2. Momento da Problematização (Atividade do painel e discussão sobre as sugestões de ações e atividades a serem desenvolvidas)	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar através de uma leitura rápida do painel o que cada professora falou sobre o que a gente já sabe sobre projeto; - Retomar o que uma professora falou ao final do encontro sobre o item o que a gente quer saber sobre projeto. “Quero saber tudo sobre projeto porque nunca trabalhei com projeto”. Perguntar se alguém pensou sobre o que quer saber sobre projeto (tarefa de casa) e pedir para completar o painel (de forma oral/escrita nas tarjetas/registro feito por mim). - Por último, discutir com o grupo o que a gente pode fazer para conseguir saber o que se quer sobre projeto. (Sugestão de ações e de atividades para conseguir o que se quer). O registro pode ser no diário de campo.
3. Planejamento coletivo (encaminhamentos para a próxima reunião).	<ul style="list-style-type: none"> - Dentre as sugestões propostas quais atividades podem ser encaminhadas? O que fazer no próximo encontro que seria interessante? - Que ações, atividades o grupo sugere para o próximo encontro (20 de junho) para se conseguir alcançar os objetivos propostos (saber sobre o trabalho com Projetos). Entrega do texto (Mas por que projetar? – Projetos Pedagógicos na educação Infantil - Maria Carmem Silveira Barbosa). - Data do próximo encontro em agosto (02 e 22/08)- Calendário
4. Avaliação do encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar às participantes que avaliem a reunião: aspectos positivos, negativos e sugestões (ficha de avaliação). - Apresentação da lista de presença e da lista de endereços (e-mails e telefones)

Material necessário: Papel madeira, canetinhas, papéis do repolho com os trechos do texto, fita gomada, som e CD.

TRECHOS DO TEXTO DE JOHN DEWEY (2002): “A ESCOLA E A VIDA DA CRIANÇA”.

Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas são para ouvir.

A atitude de ouvir significa, comparativamente falando, passividade, absorção.

... Materiais já prontos, que foram preparados pelo professor.

A criança deve assimilar o conteúdo da forma mais perfeita possível, no menor tempo possível.

A presença de materiais e oficinas com que a criança poderia construir e criar e investigar ativamente.

O centro do processo educativo é a criança e não o professor.

Muito haveria a dizer sobre os estudos da criança, mas a escola não é um local onde ela viva.

Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através da interação com essa vivência.

PLANEJAMENTO DA REUNIÃO (22/08/08)**ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”**

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Construção e Apresentação do portfólio (Retrospectiva do nosso trabalho em grupo e do meu trabalho como pesquisadora - atualização dos fatos e das ações realizadas até aquele momento)	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre a importância da documentação no desenvolvimento de um projeto; falar que essa documentação pode ser realizada através de diferentes formas (em pastas, em banners, em cartaz, em fotos, em vídeo etc). - A proposta é que as professoras tentem montar o portfólio a partir do material exposto; - Em seguida, pedir que analisem o portfólio em forma de painéis e façam seus comentários; Registrar todas as impressões. - Fazer a relação com os projetos que irão ser desenvolvidos com as crianças, mostrando a necessidade da documentação para o desenvolvimento das ações. - Chamar a atenção para o espaço vazio no portfólio (completar com alguns depoimentos das professoras sobre as ações desenvolvidas e sobre alguns conhecimentos já construídos - com as conversas, com os textos, etc.). Isso pode ser feito através de desenhos ou escritas)
2. Momento da Problematização (Apresentação da parte final do painel portfólio com as questões levantadas pelo grupo – questões que irão orientar as nossas ações futuras)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as questões que surgiram no grupo; - Saber do grupo se essas questões contemplam as “necessidades”, os “conhecimentos” que gostariam de construir sobre o desenvolvimento de projetos. Pedir e acatar sugestões. - Saber do grupo se há alguma questão que já pode ser respondida.
3. Tentando responder a pergunta “O que é projeto?” a partir do texto.	<ul style="list-style-type: none"> - No painel vazio, tentar responder a pergunta “O que é projeto” a partir da leitura de trechos do texto de Carmem Barbosa. - Registro das descobertas (palavras ou frases)
3. Planejamento coletivo (encaminhamentos para a próxima reunião dia 23/08/08).	<ul style="list-style-type: none"> - As perguntas ficarão expostas para a reunião no dia seguinte. - Haverá a apresentação de duas professoras de projetos bem recentes, desenvolvidos com crianças de 5 anos (NDC). - A proposta é que o grupo tente responder algumas das questões a partir da apresentação das professoras. - Pedir que registrem suas dúvidas e suas impressões para posterior discussão.

	- Combinar a data de outro encontro e as observações em sala.
4. Avaliação do encontro	- Solicitar às participantes que avaliem a reunião: aspectos positivos, negativos e sugestões (ficha de avaliação). - Apresentação da lista de presença e da lista de endereços (e-mails e telefones)

Material necessário: Papel madeira, canetinhas, fita gomada, papel ofício.

**PLANEJAMENTO DA REUNIÃO - (23/08/08)
ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”**

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Apresentação das professoras	- Conversa sobre o NDC e o trabalho lá desenvolvido (funcionamento e estrutura). - Apresentação das duas professoras; - Retomada das questões surgidas no grupo (lê-las novamente inclusive) e ratificar a proposta de tentar responder algumas delas a partir da fala das professoras.
2. Momento da Problematização	- Após a apresentação abrir espaço para os comentários, os questionamentos e as dúvidas do grupo. - Que questões não foram respondidas?
3. Se ainda tiver tempo, apresentar alguns banners com projetos com as crianças menores.	- Fazer algumas comparações com o desenvolvimento de projetos com as crianças menores
3. Planejamento coletivo	- Combinar a data de outro encontro e as observações em sala. - Quais perguntas ficaram em aberto e como podem ser respondidas? (sugestões: vídeo de Dewey, depoimentos de Rosa, Ilma e Catarina – se tiverem documentação ou de forma oral) - Apresentação da xerox do livro (sorteio) e saber quem vai querer (dizer o preço).
4. Avaliação do encontro	- Solicitar às participantes que avaliem a reunião: aspectos positivos, Negativos e sugestões (ficha de avaliação).

Material necessário: Papel madeira, canetinhas, fita gomada, papel ofício, retroprojetor, note book, transparências do projeto Alecrim, máquina de filmar e de fotografar.

PLANEJAMENTO DA REUNIÃO - (19/09/08)
ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Retomada do encontro com as professoras do NDC	- Comentários sobre o encontro com as professoras do NDC - Retrospectiva do trabalho até o momento.
2. Momento do trabalho com o texto	- Retomar algumas idéias do texto tentando responder algumas das questões levantadas pelo grupo. - Questões: O que é projeto? O que o trabalho com projetos possibilita? Quais são os momentos decisivos traçados no desenvolvimento de projetos?
3. Momento do Vídeo do Dewey	- Parte do vídeo de Dewey (discussão)
3. Planejamento coletivo	- Combinar a data de outro encontro e as observações em sala (negociar o dia 27/09 com a diretora e a vice diretora – um momento para que a professora do grupo da manhã faça parte). - Retomar as questões propostas e saber do grupo quais não foram respondidas. - Proposta de já pensar em um tema que seja do interesse das crianças da sala para que seja desenvolvido um projeto. - Convencer Ilma de que não será impossível desenvolver um projeto com seu grupo (propor leitura das práticas – livro) - Apresentação do livro (sorteio) e saber quem vai querer .
4. Avaliação do encontro	- Solicitar às participantes que avaliem a reunião: Como estão vendo o trabalho desenvolvido pelo grupo; como estão se sentindo fazendo parte do grupo; quais as dificuldades encontradas e quais as sugestões para melhorar a atuação do grupo.

Material necessário: Papel ofício, note book, máquina de filmar e de fotografar, vídeo.

PLANEJAMENTO DA REUNIÃO - (24/10/08)
ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Retomada dos últimos acontecimentos (cancelamento da reunião e minha ausência).	- Comentários sobre o cancelamento da reunião (lamentar sobre o que ocorreu, em especial, pelo fato de se já ter pouco tempo para os encontros) - Pedir a colaboração de todas para que isso não ocorra mais; - Comentar sobre a necessidade da ausência.

<p>2. Momento do trabalho com o texto</p>	<p>- Sempre tendo as questões do grupo como eixo, trabalhar os capítulos do livro. Cada professora apresenta de seu jeito, o que identificou como importante para responder às perguntas. Questões a serem respondidas:</p> <p>Capítulo 1: Qual a origem da palavra projeto? Quais são os teóricos que fundamentam o trabalho com projeto? Quais são os princípios fundamentais da elaboração de um projeto e os passos norteadores para seu planejamento? ? Quais as diferenças entre projeto, tema gerador e unidade didática?</p> <p>Capítulo 2: Quais as diferentes abordagens sobre o processo de aprendizagem? Qual a perspectiva de aprendizagem que fundamenta o trabalho com projeto? Quais as diferentes visões de criança? Por que a necessidade de uma pedagogia diferenciada?</p> <p>Capítulo 3: O que é projeto? O que o trabalho com projetos possibilita? Quais são os momentos decisivos traçados no desenvolvimento de projetos?</p> <p>Capítulo 4: Quais as diferentes formas de organizar um currículo? Como se dá a organização do trabalho com projetos? Quais são os diferentes tipos de conhecimento construídos (pelo professor e pela criança?). Qual o papel do professor? Como se organizam o tempo e o espaço em sala de aula no trabalho com projetos?</p>
<p>3. (opção 1) Apresentação de projetos desenvolvidos na Rede pública (opção 2) Fechamento do trabalho com o livro</p>	<p>Opção 1 – Palestra com a professora de uma escola pública (apresentação do projeto, do material e os depoimentos)</p> <p>Opção 2 - Apresentação em transparências das partes mais importantes a serem trabalhadas (Sujeitos do projeto, etapas do desenvolvimento do projeto etc.).</p> <p>- Apresentação das idéias sobre o que as crianças gostariam de aprender.</p>
<p>4. Planejamento coletivo</p>	<p>- Combinar a data de outro encontro e as observações em sala.</p> <p>- Apresentação de um tema que seja do interesse das crianças da sala para que seja desenvolvido um projeto (o primeiro pontapé – o detonador).</p> <p>- Convencer Ilma de que não será impossível desenvolver um projeto com seu grupo (propor leitura das práticas – livro)</p>
<p>4. Avaliação do encontro</p>	<p>- Solicitar às participantes que avaliem a reunião: Como estão vendo o trabalho desenvolvido pelo grupo; como estão se sentindo fazendo parte do grupo; quais as dificuldades encontradas e quais as sugestões para melhorar a atuação do grupo.</p>

Material necessário: Papel ofício, retroprojektor, máquina de filmar e de fotografar, vídeo.

PLANEJAMENTO DA REUNIÃO - (21/11/08)
ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Trabalho com o texto	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do trabalho com os textos (apresentação do capítulo de Conceição); - Retomada das principais idéias. - Planejamento coletivo de como finalizar a leitura dos demais capítulos (sugestão de idéias).
2. Retomada do nosso projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma retrospectiva do projeto até o momento; - Relembrar que nós estamos realizando um projeto sobre projeto (apontar a diferença de que a idéia de trabalhar com projeto foi trazida por mim, mas que a partir do momento em que as professoras aceitaram, o projeto passou a ser de interesse de todas). - Recapitular as etapas fazendo ponte com as etapas apresentadas no livro – mostrar a transparência; - Planejar a síntese do projeto (como poderíamos fazer uma síntese, culminância, do nosso projeto). - Sugerir a apresentação para as demais professoras da escola.
3. Planejamento coletivo do projeto a ser desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> - Tempestade de idéias (temas de projetos) - Como apresentar a idéia às crianças (planejar estratégias de momentos detonadores); - Planejar momento de apresentação dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto a ser trabalhado; - Planejar algumas atividades a serem apresentadas às crianças.
4. Avaliação do encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar às participantes que avaliem a reunião: Como estão vendo o trabalho desenvolvido pelo grupo; como estão se sentindo fazendo parte do grupo; quais as dificuldades encontradas e quais as sugestões para melhorar a atuação do grupo.

Material necessário: Papel ofício, retroprojeter, máquina de filmar e de fotografar, vídeo.

**PLANEJAMENTO DA 8ª REUNIÃO - (18/02/09)
ESCOLA “ESPAÇO DE PENSAR”**

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Informes e entrega do material	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a declaração, - Sobre o último encontro.
2. Síntese do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimento das professoras com relação ao trabalho desenvolvido desde Maio com elas (repercussão para a prática; possíveis mudanças, novas perspectivas, novas formas de pensar; se de fato, há a possibilidade de pensar em incorporar o projeto na sala; dificuldades apresentadas). - Paralelo entre a prática anterior, costumeira e a introdução de projetos em sala. Apontar diferenças. (planejamento das ações passo a passo; encadeamento das atividades e busca da interdisciplinaridade, mudança na forma de interagir com as crianças).
3. O trabalho com os projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos filmes (desenvolvimento dos projetos por cada professora). - Análise das ações e papéis dos atores envolvidos com base nos princípios básicos que fundamentam o trabalho com projetos. Cada professora recebe sua cópia. - Fala após a apresentação das três? (combinar). Registro de áudio e filmadora.
3.1- Sobre a documentação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise sobre a necessidade de registro e de guardar a documentação produzida pelas crianças. - Proposta de receber o material elaborado nos projetos.
4. Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de um questionário. - Encontro no NDC (combinar um encontro e visita ao NDC). Combinar um dia.
Avaliação do encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar às participantes que avaliem a reunião: Como estão vendo o trabalho desenvolvido pelo grupo; como estão se sentindo fazendo parte do grupo; quais as dificuldades encontradas e quais as sugestões para melhorar a atuação do grupo.

Material necessário: Papel ofício, retroprojeter, máquina de filmar e de fotografar, vídeo.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

1 - PENSANDO SOBRE O TRABALHO DO GRUPO

- Como você analisa o trabalho desenvolvido pelo grupo até o momento?
- Como você se sente fazendo parte desse grupo? Que dificuldades você tem encontrado?
- Que sugestões você dá para que o trabalho do grupo fique cada vez melhor?

2 – AVALIANDO A REUNIÃO

Solicitar às participantes que avaliem a reunião: aspectos positivos, negativos e sugestões.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS COM AS PROFESSORAS

3.1 FORMAÇÃO E ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Dados de identificação:

Nome: _____ Idade: _____ anos

Local de Nascimento (cidade): _____

Estado Civil: _____

Número de Filhos: _____

Renda familiar: Acima de 2 salários mínimos
 acima de 3 salários

O que costumo fazer nas minhas horas de folga e de lazer: _____

3. Formação

3.1. Formação Inicial (pode assinalar mais que uma opção)

- Curso Normal. Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Pedagogia. Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Outros. Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3.2. Formação Posterior (pode assinalar mais que uma opção)

- Curso de Especialização: _____

Concluído: _____ Em andamento

Nome: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

- Cursos de curta duração: _____

4. Experiência Profissional em educação

Tempo de Magistério: _____

Tempo de Magistério na Educação Infantil: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

Atuou na rede privada: () Sim () Não

Tempo que trabalha na escola pública: _____

4.1. Experiências anteriores (duas últimas)

A) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

- Educação Infantil – função: _____
- Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
- Séries Finais do Ensino Fundamental - função: _____
- Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: Efetiva/contratada Temporária Aditivo

B) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

- Educação Infantil – função: _____
- Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
- Séries Finais do Ensino Fundamental - função: _____
- Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: Efêmera/contratada Temporária Aditivo

4.2. Experiência atual

A) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atua:

- Educação Infantil – função: _____
- Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
- Séries Finais do Ensino Fundamental - função: _____
- Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalha: Manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: Efêmera/contratada Temporária Aditivo

É sindicalizada: () Sim () Não

5. Outras atividades profissionais

Realiza outra(s) atividade(s) profissional(is)? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

3.2 PERCEPÇÕES DA SUA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS

1. Quais suas impressões e sentimentos sobre o trabalho desenvolvido no grupo de estudo?
2. Você aponta alguma modificação na sua prática decorrente das discussões, estudos e das ações desenvolvidas em sala?
3. Com relação ao seu desenvolvimento profissional e pessoal você apontaria alguma influência do trabalho realizado pelo grupo?
4. Você acha que o trabalho desenvolvido no grupo de estudos poderá vir a influenciar a sua ação pedagógica futura?
5. Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento de todo o processo de formação e intervenção durante todo esse período?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

Sobre o trabalho como diretora

1. Em sua opinião, qual é a função da Educação Infantil?
2. Como diretora, qual é o seu objetivo com relação à Educação Infantil? Você acha que tem conseguido alcançar? Como você se sente realizando esse trabalho?
3. O que você aponta na Educação Infantil que é muito bom?
4. O que você acha que mais ajuda no seu trabalho com relação à Educação Infantil? Por quê?
6. E o que mais atrapalha? Por quê?
7. O que você mudaria no funcionamento da Educação Infantil aqui na escola? Por quê?
8. Especificamente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, o que você destacaria como positivo e o que você apontaria que necessita melhorar?
9. Como você descreve o processo de formação continuada das professoras de Educação Infantil aqui na escola?

Sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo na instituição

1. Como você percebeu o trabalho desenvolvido pelo nosso grupo aqui na instituição?
2. Como a escola analisa as condições concretas oferecidas para o desenvolvimento desse trabalho? Que facilidades e dificuldades você aponta? (infra-estrutura, tempo, disponibilidade)

APÊNDICE 5: ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

5.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL

A professora e a escola

1. Por que você escolheu ser professora e qual a razão de escolher trabalhar na Educação Infantil?
2. Que vantagens você aponta no seu trabalho como professora de Educação Infantil?
3. Que desvantagens você aponta no seu trabalho como professora de Educação Infantil?
4. O que você acha do trabalho que você faz na escola? Qual é seu objetivo? Acha que tem conseguido? Por quê? Como você se sente realizando esse trabalho?
6. O que você acha que mais ajuda no seu trabalho? Por quê?
7. E o que mais atrapalha? Por quê?
8. Se você pudesse o que você mudaria na escola em que trabalha? Por quê?
9. O que mais lhe dá satisfação no trabalho junto às crianças?
9. O que tem na escola que você trabalha que é muito bom? Por quê?
10. O que tem na escola que você trabalha que é muito ruim? Por quê?
10. Se você pudesse escolher você deixaria de ser professora de Educação Infantil para ser professora de outra etapa de ensino?
11. O que você diria sobre a forma como as crianças de sua sala aprendem? Qual é o seu papel nessa aprendizagem?

As crianças e famílias usuárias

1. Como são as crianças da sua turma? Como você acha que as crianças se sentem na escola? Por quê?
2. Como são as famílias das crianças da sua turma? O que você sabe sobre elas? Como sabe? O que você acha que as famílias das crianças esperam da escola? Por quê?

O Planejamento das atividades

1. Como você planeja as atividades a serem desenvolvidas com as crianças?
2. O que você acha desta forma como é feito este planejamento? Por quê?
3. Como você acha que deveria ser feito esse planejamento? Por quê?
4. Faça uma síntese das atividades que as crianças fazem durante a permanência delas na escola.
5. Geralmente, quanto tempo é gasto com a realização de cada uma dessas atividades? Por quê?

6. Você acha importante ter essa seqüência de atividades definida? Por quê?
7. Que momento você mais gosta e menos gosta nessa seqüência? E as crianças, qual é o momento que mais gostam? Por quê?
8. Se você pudesse mudar alguma coisa na rotina de sua sala, o que seria? Por quê?

Sobre a participação no grupo de estudos sobre o trabalho com projetos

1. Por que você resolveu participar do grupo?
2. Como você se sente participando desse grupo?
3. Quais suas expectativas sobre o trabalho desse grupo?

5.2 ENTREVISTA COLETIVA

Roteiro de entrevista coletiva sobre os processos vivenciados pelo grupo na experiência com o trabalho com projetos – momento da retrospectiva geral

- 1) Como você se sentiu participando desse grupo?
- 2) Com relação ao seu desenvolvimento profissional e pessoal você apontaria alguma influência do trabalho realizado pelo grupo?
- 3) Você acha que o trabalho desenvolvido no grupo de estudos poderá vir a influenciar a sua ação pedagógica futura?

Roteiro de entrevista coletiva – momento da análise dos vídeos (a partir dos aspectos relacionados ao papel da criança e da professora no desenvolvimento de um projeto)

- 1) Como você analisa a participação das crianças no momento do desenvolvimento do projeto?
- 2) Como você analisa a sua participação nessa experiência?
- 3) Que dificuldades você sentiu para dar conta desses aspectos relacionados à sua participação e à das crianças no desenvolvimento do projeto?

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FUNCIONÁRIAS DA SECRETARIA DA ESCOLA

Informações gerais sobre a escola

1. Qual o tempo de existência da escola? Por que esse nome?
2. Em quais períodos funciona a escola?
3. Quais as diferentes categorias profissionais do pessoal que trabalha na escola?
4. Quantos profissionais trabalham na escola? Qual o nível de escolaridade?
5. Quantos trabalham na gestão? Quantos professores?
6. Quantos alunos estão matriculados? Como estão organizados nos turnos?
7. Que clientela a escola atende? Como são oferecidas as vagas? Como as famílias são orientadas? Que tipo de registro existe dos alunos?
8. Sobre os professores, qual o nível de qualificação?
9. Quais os tipos de atividades extracurriculares a escola oferece?
10. Como é realizada a comunicação entre os funcionários? Com as famílias?

APÊNDICE 7 - SINOPSE SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS

OS PRINCIPAIS ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS COM PROJETOS

- **O Trabalho com Projeto propicia condições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança porque:**
 - Envolve a criança como uma totalidade, tanto no desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral e ética como na construção de conhecimentos;
 - A criança aprende sobre o que está próximo e o distante, sobre a vida;
 - Pressupõe o *protagonismo* da criança, seu poder de escolha e negociação;
 - Favorece aprendizagens de:
 - **Saberes** (aprende nova informação sobre objetos e pessoas, alarga os horizontes culturais e humanos);
 - **Competências** (aprende a cooperar, a fazer trabalho em equipe, a descobrir as potencialidades do seu valor pessoal; a manusear instrumentos científicos de observação e coleta; aprende competências básicas referentes às áreas do conhecimento e às várias formas de expressão e comunicação);
 - **Disposições** (capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e questionar; aprende a ser persistente, reflexiva e aberta a novas idéias, aprende a gostar de aprender);
 - **Sentimentos** (aprende a aceitar-se de forma positiva e aos outros, a lidar com sucesso e insucesso, a partir de erros e dúvidas) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002);
 - Projeta a criança para além do seu próprio desenvolvimento e fortalece a zona de desenvolvimento proximal;
 - Admite a flexibilidade de ação (professor e educando), permite o acolhimento da diversidade e a compreensão pela criança de sua realidade pessoal e cultural;
 - Permite a criança aprender a dividir tarefas, a compartilhar seus conhecimentos, a fortalecer o sentimento de pertencer ao grupo;
 - Permite o envolvimento contínuo da criança em situações significativas.

ETAPAS DO PROJETO (HERNANDÉZ, 1998)

- Determinação conjunta da temática a ser estudada e os princípios norteadores;
- Definição das etapas: planejar e organizar as ações – divisão dos grupos, definição dos assuntos a serem pesquisados, procedimentos e delimitação do tempo de duração;
- Socialização periódica dos resultados obtidos nas investigações (identificação de conhecimentos construídos);
- Estabelecimento com o grupo dos critérios de avaliação; avaliação de cada etapa do trabalho, realizando os ajustes necessários;

O QUE É IMPORTANTE GARANTIR NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

- O *protagonismo* da criança durante todo o processo;
- A escolha de assuntos do interesse das crianças;

- O processo de trabalho em equipe onde todos têm lugar e papel e onde se aprende a conviver de forma solidária;
- A ênfase na avaliação como instrumento de planejamento e reconstrução das ações e tomada de consciência dos conhecimentos construídos.

O PAPEL DA CRIANÇA

- Sugere os temas, aponta questões e discute os aspectos a serem abordados no projeto (planejamento do tempo e das atividades);
- Elabora hipóteses sobre as questões; busca informações, aprende a tratar e situar-se frente às informações;
- Participa da elaboração e decisão de ação;
- Aprende a negociar sua participação;
- É co-responsável pelo trabalho;
- É incluído na análise e na decisão de questões que lhe dizem respeito;

O PAPEL DO PROFESSOR

- Possibilita a participação ativa das crianças;
- Coordena sua ação com a necessidade de propiciar a construção de autonomia pela criança;
- Preocupa-se em incluir de forma paritária os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais na investigação das questões;
- Propicia diferentes tipos de interação e preocupa-se com a motivação de todos;
- Preocupa-se em diversificar as experiências em torno do tema do projeto.

APÊNDICE 8- ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Conhecendo a Educação Infantil

As crianças:

- 1- Chegada das crianças à escola: Quando? Com quem? Como são recepcionadas? Como reagem quando chegam à instituição?
- 2- Permanência: Quanto tempo as crianças permanecem na instituição? Onde ficam? Com quem ficam? Quais os espaços disponíveis? Como são os espaços? Com quem as crianças ficam nos diferentes espaços e tempos?
- 3- Atividades sugeridas pelos adultos: o quê? como? quando? para quê? onde? reação/envolvimento das crianças? reação/envolvimento e empenhamento dos adultos?
- 4- Atividades livres: o quê? como? quando? onde? reação/ envolvimento das crianças? reação/envolvimento dos adultos?
- 5- Rotina fixada pela instituição: o quê? como é estruturada? para quê? como é executada?

As professoras:

- 1- Chegada das professoras à instituição: Quando? Contato com as crianças? Contato com as famílias? Como são recepcionadas?
- 2- Permanência: Quanto tempo as professoras permanecem na instituição? Onde ficam? Com quem ficam? Quais os espaços disponíveis? Como são os espaços?
- 3- Atividades sugeridas pelas professoras: o quê? como? quando? para quê? onde? reação/envolvimento das crianças? reação/envolvimento/empenhamento das professoras (estimulação, sensibilidade e autonomia)
- 4- Atividades livres sugeridas pelas professoras: o quê? como? quando? onde? reação/ envolvimento das crianças? reação/envolvimento/empenhamento das professoras (estimulação, sensibilidade e autonomia)
- 5- Rotina fixada pela instituição/professora: o quê? como é estruturada? para quê? como é executada?

Impressões

- Sentimentos despertados nesse dia de observação.
- Dificuldades e/ou facilidades na realização da observação.

APÊNDICE 9 – RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO

MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Dias de Planejamento: **03 e 24**

Encontros realizados no mês: **três (03)**

20/05/08: Primeiro contato com a escola. Conversa inicial com a diretora, vice-diretora e supervisora. Explicação geral sobre o projeto.

28/05/08: Visita à escola para entregar pessoalmente os convites para a reunião de apresentação do Projeto (professoras e direção).

30/05/08: Primeiro encontro com as professoras. Manhã: 2 professoras e à Tarde: 4 professoras.

JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
						30

Dias de Planejamento: **07 e 21**

Encerramento do 1º semestre letivo: **30**

Encontros realizados: **cinco (05)**

05/06/08: Visita à escola para confirmar o dia da reunião no dia (07/06/08) em um sábado; coleta de dados sobre a escola – entrevista com as funcionárias da secretaria e a primeira observação parcial de uma sala de Educação Infantil (professora do Jardim II, Carmem).

07/06/08: 1ª reunião com as professoras. Participação da reunião de planejamento da escola no primeiro tempo e a reunião no segundo. Conhecimentos prévios sobre o trabalho com projetos.

12/06/08: Visita à escola para combinar nova data de reunião com as professoras e com a direção da escola.

18/06/08: Visita à escola para a entrega dos comunicados aos pais das crianças sobre a reunião do dia 20/06/08, sexta-feira.

20/06/08: 2ª reunião com as professoras. Trabalho com o texto de Dewey (repolho).

JULHO

Férias na escola.

Atividades realizadas: atualização dos dados coletados e reunião com Celiane para a edição dos vídeos produzidos.

AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Reinício das aulas: dia **01/08/08**, sexta-feira.

Dias de Planejamento: **02 e 23**

Encontros realizados: **oito (08)**

06/08/08: Visita à escola pela manhã para combinar o prosseguimento do trabalho e para combinar o período de observação com as professoras (Catarina, Marta e Carmem).

07/08/08: Visita à escola à tarde, para combinar o período de observações com as professoras (Rosa, Ima e Sália).

13/08/08: Início das observações.

1ª observação na sala de Catarina. Período da manhã. Utilização de um roteiro.

19/08/08: **2ª observação** na sala de Catarina. Período: manhã.

20/08/08: Visita à escola para entregar os comunicados aos pais das crianças para a reunião de sexta-feira (22/08/08).

22/08/08: **3ª reunião do grupo.** Apresentação da pasta – intenção: virar um portfólio. (*falta a transcrição do vídeo e das falas das professoras*).

23/08/08: **4ª reunião do grupo.** Sábado dia de Encontro Pedagógico. Apresentação de projetos desenvolvidos no NDC. Professoras do NDC convidadas: Professoras Kátia e Ticiane. (*reunião somente gravada em áudio, falta a transcrição*).

OBS: Último dia de participação no grupo das professoras Marta (licença-saúde) e de Sália (licença-prêmio).

28/08/08: Observação na sala de Jardim II (Carmem). Período: Toda a manhã.

SETEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Dias de Planejamento: **13 e 27**

Encontros realizados: **cinco (05)**

08/09/08: Observação da sala do Jardim I (Ima). Tarde.

17/09/08: Entrega dos comunicados aos pais das crianças para a reunião do dia 19/09/08 (sexta-feira).

18/09/08: **Aplicação da escala de empenhamento.** Sala da professora Catarina. Período: Manhã. (*falta complementar com os dados do vídeo*).

19/09/08: **5ª reunião do grupo.** Sexta-feira. Local: Biblioteca. Vídeo sobre o Dewey e planejamento coletivo sobre o trabalho com o livro-base. (*os dados não estão completos. Falta incluir as falas do vídeo*).

25/09/08; 1ª observação da sala de Rosa (que foi incluída devido a saída das outras professoras). Metodologia: Ajuste nos critérios de escolha (inclusão de professoras substitutas). Combinar reunião para o sábado (27/09/08).

27/09/08; Reunião cancelada (impossibilidade das professoras).

30/09/08 (cirurgia – 01 a 13/10 repouso).

OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

15 – Dia do professor 28 – Dia do Func. Público

Encontros realizados: **oito (08)**

16/10/08: Retorno à escola. Semana dedicada às crianças. Atividades diferenciadas. Impossibilidade de combinar uma reunião. Observação das atividades. Tarde.

21/10/08: Visita à escola para combinar datas com as professoras e a direção. Também combinar o retorno das observações e da aplicação da escala de empenhamento.

22/10/08: Aplicação da escala de empenhamento na sala de Rosa (1º dia). Também entrega dos comunicados aos pais das crianças sobre a reunião de sexta-feira (24/10/08).

23/10/08: Dia da entrevista com a professora Rosa. Período: tarde. Local: biblioteca.

24/10/08: Manhã: Dia da entrevista com a professora Catarina. **Tarde: 6ª reunião do grupo.** Discussão dos capítulos 1, 2, 3 e 4 do livro sobre Projeto. Apresentação dos portfólios de projetos do NDC.

30/10/08: Aplicação da escala de empenhamento na sala da professora Catarina (2º momento). *(falta transcrever).*

NOVEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Dias de Planejamento: **8 e 29**

Encontros realizados: **cinco (05)**

06/11/08: Aplicação da escala de empenhamento na sala de Rosa (2º momento).

12/11/08: Visita à escola para combinar a reunião de sexta-feira (14/11/08). Conversa com a direção e com as professoras.

14/11/08: 7ª reunião do grupo. Finalizar o texto sobre Projeto. Planejamento da síntese do nosso projeto. Apresentação para a escola. Local: Sala de apoio.

27/11/08: Visita à escola para combinar outra reunião. Observação na sala de Catarina. *(Incluir as falas de Catarina sobre o desenvolvimento dos projetos).*

29/11/08: 8ª reunião do grupo. Sábado de Planejamento na escola.

Cheguei cedo e participei do planejamento da escola. As professoras só discutem os assuntos administrativos da escola. Não há espaço para falar sobre as dificuldades em nenhuma etapa de ensino. A Educação Infantil de nada participa e as professoras ficam caladas. Após o lanche, somente as professoras de Educação Infantil ficaram para a reunião. Esse fato causou certo desconforto e Catarina conversou com Ilma sobre a necessidade de sair mais cedo.

Reunião do grupo de estudo:

Planejamento dos projetos. “Tempestade” de idéias. Período: Manhã.

Algumas considerações: Preocupação com relação a algumas atitudes de Catarina que ainda apontam para a não compreensão do aspecto processual do projeto. Sua preocupação é “fazer” as crianças participarem de uma apresentação ao final do ano. A sugestão de apresentar a síntese do projeto (finalização do nosso projeto – trabalho do grupo) para o restante da equipe da escola tornou-se um constrangimento para Catarina e Ilma. A justificativa foi porque as demais professoras do Ensino Fundamental não “estariam interessadas”, nem gostariam de “perder” tempo do planejamento para ouvir sobre a Educação Infantil. Elas disseram: “Como você observou no planejamento as pessoas não querem ouvir sobre o que estamos fazendo. É uma confusão só. Elas não vão se interessar”.

A idéia alternativa seria a apresentação para as demais professoras da Educação Infantil tanto do que foi feito pelo grupo, estudado e planejado quanto do que foi desenvolvido em salas pelas professoras e as crianças sobre projetos.

As professoras argumentaram que até o início do recesso escolar seria muito pouco tempo que planejar e desenvolver os projetos em sala com as crianças. O grupo entrou em acordo de que seria pouco tempo e que seria utilizado o tempo depois do recesso, em Janeiro e

Fevereiro. Combinamos o retorno das atividades e passamos para a sugestão de já fazermos um esboço do projeto que elas iriam desenvolver. Aproveitei e apresentei o material que havia trazido para que as professoras utilizassem como fonte de pesquisa. Infelizmente ninguém quis ficar com o material que levei para fazer o planejamento. Ficou combinado que nos encontraríamos logo após o recesso para planejarmos os projetos.

DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

20 e 31- Recesso escolar

Dias de Planejamento: **13**

Último dia de aula: **20/12/08 (reunião com os pais)**

19/12/08: Festa de confraternização – idéia de apresentação de uma atividade do projeto.

Fui convidada pelas professoras e pela direção da escola, mas não pude ir porque tinha outro compromisso.

Encontros realizados: **cinco (05)**

04/12/2008: Ida à escola para fazer novos combinados e justificar minha ausência nos encontros com cada uma das professoras, para planejarmos conjuntamente o desenvolvimento dos projetos. Conversei com cada uma e combinei o retorno.

O que foi combinado com Catarina: A idéia da professora era desenvolver um projeto a partir do interesse das crianças por uma determinada música “A loja do mestre André”. Sua intenção seria que as crianças apresentassem a música no último dia de aula em Dezembro. Sugeriu que ela além do CD incluísse um vídeo de desenho animado sobre a música. Esse seria o detonador do projeto e em seguida ela iria conversar com as crianças sobre a música. Também ficou combinado que a letra da música seria copiada no quadro para que as crianças acompanhassem a leitura da mesma. Outra atividade sugerida seria a representação da música através de desenho.

O que observei, contudo, foi que a maior preocupação de Catarina era com a apresentação das crianças no último dia de aula. Aproveitei e retomei com a professora alguns princípios do trabalho com projetos, em especial, que o importante não era a finalização do projeto, a “culminância”, mas todo o processo de construção de conhecimentos pelas crianças em torno do tema música. Tudo ficou combinado para o dia 09/12 e que eu estaria em sala com ela para ajudá-la e para observar o início do projeto.

09/12/2008: MANHÃ: Ida à escola pela manhã para observar o desenvolvimento do projeto na sala da Catarina. Quando lá cheguei a professora disse que havia mudado de idéia e que não se sentia segura o suficiente para iniciar o projeto e que teia muito pouco tempo para que as crianças aprendessem a música para a apresentação. Também disse que não daria tempo de concluir os conteúdos da grade curricular e que achava melhor adiar o início do projeto para janeiro. Perguntei se o tema seria o mesmo e ela disse que não. Aproveitou e pediu uma sugestão. Perguntei do que as crianças mais gostavam na sala e ela disse que era de brincar. Sugeriu então, que ela pensasse na possibilidade de desenvolver um projeto sobre brincadeiras com as crianças. Ficou combinado que retomariamos em Janeiro com o tema brincadeira.

TARDE: Ida à escola para combinar com Rosa o dia de início do projeto sobre os animais. Perguntei se precisava de ajuda e ela falou que já tinha planejado o detonador do projeto e algumas atividades: o CD com as vozes de alguns animais (as crianças iriam identificar os animais através das vozes); desenho e escrita dos animais que aparecem no CD. Outra atividade seria uma de artes, com massinha de modelar: cada criança iria modelar um ou mais animais que conseguiram identificar. Combinamos tudo para o dia 11/12/2009.

11/12/2009: Ida à escola durante toda a tarde na sala de Rosa. Início do desenvolvimento do projeto sobre os animais. Retomada de um dos conteúdos previstos na grade curricular (ela já havia trabalhado animais selvagens e domésticos – figuras de animais e classificação para um painel escrito “animais selvagens” e “animais domésticos”). Atividades filmadas. Rosa continuou durante o restante dos dias de aula a desenvolver o projeto. As crianças ficaram

empolgadas com as pesquisas acontecidas (crianças trouxeram animais de casa). Algumas atividades ficaram para o mês de Janeiro, inclusive a síntese do projeto.

17/12/2009: Ida à escola para entregar as lembrancinhas de Natal para as professoras.

JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Retorna às aulas: **05/01/09**

Dias de Planejamento: **17 e 31**

Encontros realizados: **oito (08)**

15/01/09: Reencontro com as professoras na escola. Recebida com alegria e animação. Combinamos um encontro para sábado (17/01/09), dia de planejamento da escola.

17/01/2009: Reunião de planejamento da escola. Reunião na Biblioteca coordenada pela coordenadora da escola. A diretora só apareceu depois de certo tempo. Apresentação de dados do IDEB sobre a situação de

algumas escolas da SER II. A reunião teve o objetivo de combinar os dias de recuperação das crianças do Ensino Fundamental e o calendário de aula da Educação Infantil. Também foi combinado um calendário em que as professoras iriam participar da reunião para a elaboração do PPP, enquanto as professoras substitutas da escola fariam as recuperações das crianças **[achei um absurdo! As crianças teriam que aprender o que não aprenderam até então, com as professoras que nunca viram!]**. As professoras e Educação Infantil também teriam que participar da elaboração do PPP.

Após a reunião de planejamento as professoras foram convidadas a participarem de uma reunião para combinarmos e sugerirmos as atividades para o desenvolvimento dos projetos. Ima deu sugestões sobre algumas brincadeiras que poderia desenvolver com as crianças; disse também que seria a primeira vez que tentaria desenvolver um projeto na escola e que tinha algumas expectativas com relação a isso. Catarina observou mais do que participou e acatou as sugestões trazidas no material que havia levado para a pesquisa. Gostou de saber que Ima também iria participar. Quanto à Rosa, fez um relato do projeto até o momento e disse, com muito entusiasmo, como as crianças estavam envolvidas e entusiasmadas, a ponto de não interromperem o projeto. Ficou combinado que haveria uma reunião individual com cada professora para planejarmos o projeto.

21/01/2009: Ida à escola à tarde para planejar com Catarina. Infelizmente não tivemos muito tempo disponível nem o espaço era adequado, pois, planejamos com as crianças em sala, sempre solicitando a atenção da professora.

Planejamento: Iniciamos com a escolha do detonador do projeto. Chegamos a um acordo de que deveria ser uma atividade bem legal que motivasse as crianças. Dei a idéia do saco com brinquedos e Catarina sugeriu que as crianças adivinhassem o que tinha dentro. Isso seria feito na roda de conversa. Catarina foi taxativa em dizer que somente daria tempo para uma ou duas atividades, pois ela tinha a atividade da agenda (copiar do quadro a agenda). Qual seria sua sugestão para uma atividade na área de Linguagem? Sugeriu que as crianças desenhassem os brinquedos do saco e que escrevessem o nome deles. As demais atividades ficaram para os outros dias: uma de matemática – novamente com o saco de brinquedos, fazer a contagem e a classificação dos brinquedos do saco. Em seguida, sugeri que incluísse o momento da representação (as crianças iriam contar os brinquedos de menina e os de menino – escrever as quantias). Também ficou combinado que as crianças iriam construir brinquedos com alguns materiais, como bola de isopor, palitinhos de picolé, cola etc. Outra atividade de linguagem - porque a professora disse abertamente dar prioridade à linguagem – foi a pesquisa de nomes e figuras de brinquedos em encartes de supermercado. Recorte e colagem em uma folha de papel com o nome escrito ao lado. Também foi sugerida a confecção da massinha de modelar, com a apresentação da receita da massa para as crianças. Das atividades sugeridas para os três dias, foram desenvolvidas as atividades nas áreas de Linguagem, Matemática e Artes (com o desenho e pintura dos brinquedos identificados no saco). A professora não acreditou na possibilidade de refazer seu tempo da rotina, ou não quis tentar. A professora fez questão de lembrar que o projeto seria desenvolvido na sala da manhã. Enquanto conversávamos as crianças ficaram sem fazer nada e iniciaram vários conflitos. Relembrando os princípios do trabalho com projetos,

conversamos sobre a importância de oportunizar a participação das crianças e de identificar seus conhecimentos prévios. A última atividade a ser realizada seria a apresentação de momentos diferenciados da realização dos projetos para as crianças, na biblioteca. A idéia é que as crianças se vissem na TV.

23/01/2009: Ida à tarde à escola para planejar com a professora Ima. O tema escolhido também foi “brincadeiras” e as atividades sugeridas foram: o mesmo saco surpresa com alguns brinquedos para as crianças adivinharem na roda de conversa. As crianças depois que identificassem os brinquedos falariam sobre as brincadeiras que mais gostam e os brinquedos que têm em casa. As crianças também iriam escolher nos encartes alguns brinquedos e iriam colar no caderno. Também foi previsto um momento para as crianças brincarem com os brinquedos e outro momento para brincarem da brincadeira do “anel”. Ainda com os brinquedos, as crianças iriam contar os brinquedos do saco e em seguida, iriam brincar com os brinquedos. Outra atividade sugerida seria a leitura de uma historinha sobre brincadeiras e a representação dos brinquedos em folha de papel. A última atividade seria a apresentação das crianças desenvolvendo as atividades do projeto para as próprias crianças na TV. Essa atividade seria desenvolvida na biblioteca.

Dias de realização dos projetos em sala com as crianças: Dias 27, 28 e 29 pela manhã (sala de Catarina); dias 27 e 28 à tarde (sala de Ilma). O último dia foi cancelado porque o pai da professora morreu. O dia 30, sala da professora Rosa ficou marcado para a síntese do projeto sobre os animais (apresentação para as demais turmas, crianças e professoras). No penúltimo dia de aula, 04/02 as crianças teriam um momento na biblioteca para se verem na TV.

FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Término do ano letivo de 2008: **05/02/09**

Dias de encontro: três (03).

04/01/2009: Pela manhã, apresentação do vídeo das crianças desenvolvendo projetos para as crianças. Apresentação na sala de aula, no note book, porque a biblioteca estava ocupada com as crianças de recuperação do Ensino Fundamental.

À tarde, houve a apresentação dos vídeos das crianças da professora Rosa desenvolvendo seus projetos para as crianças da sala. As crianças da professora Catarina foram convidadas para também

participarem da apresentação dos vídeos.

[Interessante como não é uma prática comum reunirem as crianças que fazem parte da Educação Infantil. As crianças mal se conhecem, a não ser na loucura do recreio, onde mais brigam do que brincam e interagem].

18/02/2009: Reunião na escola para o último dia de encontro com as professoras. Planejamento do encontro: Apresentação de momentos do desenvolvimento dos projetos com as crianças (de cada sala); Retomada das questões levantadas no início do projeto; discussão sobre quais das questões foram ou não respondidas; retomada dos princípios do projeto; avaliação, a partir de um roteiro, sobre a participação de cada professora no grupo, desde Maio de 2008. Depoimento de cada professora sobre sua participação.

ANEXOS

ANEXO 1 – RELATO DO PROJETO DA PROFESSORA ROSA

PROJETO ANIMAIS: CONHECENDO UM POUCO MAIS.

RELATO SOBRE O PROJETO DESENVOLVIDO

DETONADOR:

LEITURA AUDITIVA: QUEM FAZ ESSE SOM?

Iniciei os estudos com uma aula auditiva, o som dos animais. As crianças escutaram cada som e tentaram adivinhar qual animal fazia aquilo? Essa leitura de sons deixou o grupo todo bastante envolvido, iniciei fazendo uma pré-leitura sobre o que faríamos, ou sobre o que falava o CD, cada criança citou sua impressão sobre as gravuras do CD, como indicativo do que iríamos ouvir. Atentos e participativos, cada criança querendo ser o primeiro a responder, o som do galo foi o mais difícil para o grupo identificar. O segundo momento dessa atividade foi desenhar o dono do som, o registro através de desenho e hipótese de escrita. Para isso dividi o grupo em grupos de quatro crianças em cada mesa e utilizando lápis preto e papel A4. Cada criança fez uso do conhecimento que dispõe para realizar o registro, procurando com suas possibilidades executar a tarefa solicitada, foi muito rica a produção do grupo e sua aprendizagem bem significativa.

SEGUNDO MOMENTO DO PROJETO

IDENTIFICAR E CLASSIFICAR ANIMAIS EM GRAVURAS

Iniciamos a aula com todos sentados em uma roda passando uma gravura de cada vez para que as crianças falassem sobre o que era, e suas características perceptíveis. Nessa atividade as crianças reconheceram quase todos os animais que mostrei, confundiram poucos pela característica aparente mais evidente, tais como cobra e minhoca, escorpião e lagosta pela pata maior, o jabuti com a tartaruga e o camaleão com o jacaré...

O segundo momento dessa atividade seria agrupar no painel os animais que poderiam ficar juntos no habitat ou outra característica. Animais que voam; que nadam; que andam; que vivem na terra e animais perigosos. Essa atividade possibilitou ao grupo realizar a classificação matemática de acordo com os atributos semelhantes entre os objetos observados. As características individuais e ao mesmo tempo comuns em diferentes espécies.

TERCEIRO MOMENTO DO PROJETO

LEITURAS DE HISTÓRIAS E A CAIXA SUPRESA DA FÁTIMA

O grupo demonstrou muito interesse em explorar todo material pesquisado, iniciei a atividade com leituras individuais sobre diversos animais, cada criança escolheu um livro e realizou leitura depois recontaram para o grupo. O segundo momento da atividade a caixa de insetos, foi cheio de muitas perguntas, medos e curiosidades do grupo. Todos ficaram muito curiosos em saber o nome dos bichos, ou relatar sobre os que já conheciam, foi cômico descobrir que um dos animais se chamava 'besouro rola bosta', motivo de risos e gracejos entre todos, É porque ele fica rolando na bosta? Questionaram. Logo em seguida solicitei que cada criança escolhesse um dos animais

para desenhar, aranhas, formigas, besouros, vespas, baratas e o rola “bosta” foi desenhado por todos. Outro aspecto dessa atividade foi a musica da ‘barata’ e da ‘D. aranha’, cantada em alto e bom som por todos do grupo logo que reconheceram esses animais na caixa.

QUARTO MOMENTO DO PROJETO

UM NOVO FOCO, OUTRO RUMO... VÁRIAS DESCOBERTAS

Duas semanas inteiras de muitas novidades, iniciei levando para sala miniaturas de bichos que muito chamou a atenção do grupo, todos ficaram muito interessados em manipular os animais pesquisados. As crianças já tinham um bom repertório sobre os animais que observaram. Dando continuidade às atividades, eles trouxeram vários ‘animais de verdade’, encontrados no quintal de casa e coletados com ajuda dos parentes. Novos besouros, grilos, baratas, cachorro de areia, formigas e um besouro diferente que Rei chamava de ‘pai da joaninha’, segundo informação colhida em casa com sua irmã mais velha. Um besouro preto com um X branco nas costas. Organizamos um mostruário de pequenos animais com todos os bichos. Assumi o papel de escriba, escrevendo as informações do painel de acordo com o que era falado pelo grupo.

Na aula seguinte mais animais, dessa vez uma lagarta, “amarela e preta, com chifres nas duas cabeças e pernas pequenas”, com ajuda de uma lupa foi possível ver melhor e de perto todos os detalhes de cada bicho. A lagarta passou a ser o centro de atenção de todos. A comida da lagarta foi outro momento de descobertas: o grupo já sabia que a lagarta comia folha, mais qual seria a que ela mais gostava? O grupo saiu pela escola para coletar folhas e colocar na casa de Leandra a lagarta, nossa mascote. No dia seguinte ao observar a única folha devorada, as crianças retiraram o restante da ‘casa’ da Leandra e foram pegar mais folha de asclépias, uma planta venenosa, a planta que Israel encontrou a Leandra, e onde encontramos muitas outras lagartas, besouros e miriápodes, pegamos outra para fazer companhia para Leandra e o grupo batizou de Leo. Leo e Leandra, nossas lagartas. Foi necessário organizar o grupo para que todos participassem dos cuidados e da alimentação dos bichos em nossa sala. Ao longo da semana as crianças comentaram: “Essas lagarta come muito, ela só come e faz cocô, muito cocô.”

Ao longo da semana levei livros e outras fontes de informações para que o grupo sistematizasse seus conhecimentos, com a coleta de novos animais foi importante descobrir o que cada bicho comia, e descobrir como cuidar melhor de cada um.

O que a barata come? E os miriápodes? Essas perguntas todas foram respondidas ao longo do projeto. Cada criança cuidava de um animal em dias diferentes, assim todos cuidavam de todos e descobriam algo novo.

Através de filmes descobrimos e coletamos mais informações, visualizamos, louva-deus, lagartixas, mariposas, e muitos outros animais. No filme a lagarta virou uma pupa e depois uma mariposa, o louva-deus comia outros animais e as lagartixas também, as formigas no formigueiro tinham uma rainha e comiam sementes, todos os pequenos animais nasciam de ovos, essas descobertas todas foram bastante comentadas e assimiladas pelo grupo.

Na semana seguinte uma grande novidade, uma de nossas lagartas virou uma pupa verde, o grupo entrou em alvoroço. ‘Olhe é um casulo verde e vai virar borboleta igual ao filme!’ comentou “Rei” e “Rainha” logo concordou. Todos já conheciam o que viria

depois dessa etapa de desenvolvimento e todos passaram a usar a lupa para ver melhor todos os aspectos da pupa.

“Rei” apareceu com ‘formigas gigantes’ que ele pegou no terreno com ajuda da mãe. As atenções do grupo se voltaram para as formigas. “E a rainha você pegou ou ela ficou no formigueiro?” “vamos pegar sementes para elas comer.” Essas colocações só demonstram o nível de atenção e interesse de todos ao longo do projeto além de sua aprendizagem de forma bastante significativa.

QUINTO MOMENTO

EXPOSIÇÃO E RELATOS SOBRE AS VIVÊNCIAS

As apresentações e os relatos ficaram por conta de cada componente, que depois do primeiro momento foi necessário fazer novos ajustes, elaborar combinados e estabelecer atitudes necessárias para realizar uma exposição.

As crianças fizeram através de relatos a exposição do que vivenciamos e os grupos visitantes através de perguntas/respostas, aprenderam um pouco sobre baratas, besouros, mariposas, miriápodes, lagartas e formigas. O relato de suas experiências e suas curiosidades apresentados para as diferentes turmas com bastante domínio dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, de forma significativa e prazerosa fechou nosso projeto. “Uma quase festa do conhecimento.”

PROFESSORA ROSA Janeiro de 2009

ANEXO 2 - FICHA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO FICHA DE OBSERVAÇÃO DA INTERVENÇÃO DE APOIO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO _____
 OBSERVADOR _____
 DATA _____
 NOME DO ADULTO _____ M / F _____
 Nº. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES _____
 Nº. DE ADULTOS PRESENTES _____

(M) MANHÃ / (T) TARDE		PONTOS					
Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
		Estimulação					
		Autonomia					
Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
		Estimulação					
		Autonomia					
Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
		Estimulação					
		Autonomia					
Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
		Estimulação					
		Autonomia					
Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
		Estimulação					
		Autonomia					

Fonte: Adaptada por Desenvolvendo a Qualidade em Parceria do Projeto: *Effective Early Learning* (Inglaterra, 1996).