

AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ABORDAGEM DE PROJETOS

SANDRA CRISTINA VANZUITA DA SILVA
VALÉRIA SILVA FERREIRA²

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, atua na Prefeitura Municipal de Itajaí-SC e Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.
E-mail: sandravanzuita@hotmail.com

² Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Professora pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.
E-mail: valeria@cehcom.univali.br

Resumo

Na atualidade brasileira, à medida que vão ocorrendo rápidas e profundas modificações nos setores educacionais, é possível perceber que estabelecer propostas pedagógicas com qualidade e que levem em conta a diversidade e complexidade dos conhecimentos é um dos grandes dilemas dos especialistas e estudiosos da educação infantil. Para atender a toda gama de exigências e modificações trazidas pelas novas prescrições das políticas públicas, as Instituições de Educação Infantil vêm utilizando com muita frequência em seus currículos, a Pedagogia de Projetos. Mas o que isto significa? Que perspectivas teóricas estão sendo utilizadas? Para elaboração deste trabalho foram levantados os autores mais citados nos artigos, a partir de 1995, encontrados nas bibliotecas virtuais a partir da busca da palavra chave *pedagogia de projetos*. Foi possível identificar autores como Hernández (1998), Helm e Katz (2001), Jolibert (1994), Formosinho (1996), entre outros que estudam e propõem experiências com a metodologia de projetos. A partir de um estudo dos autores e suas obras indicadas nos artigos identificamos três perspectivas teóricas, as quais denominamos como: Projetos como sistemas complexos, Projetos a partir da cooperação e Projetos de Trabalho. Este artigo apresenta, portanto, as características principais de cada uma destas perspectivas teóricas.

Abstract

In Brazil today, with the rapid and profound changes that are occurring in the educational sectors, it can be seen that establishing quality pedagogical proposals which take into account the diversity and complexity of knowledge is one of the major dilemmas facing specialists and academics in the area of early childhood education. In order to meet the wide range of demands and changes occasioned by the new guidelines of public policies, Early Childhood Education Institutions have been making frequent use, in their curricula, of Teaching through Projects. But what does this involve? What theoretical perspectives are being used? In order to elaborate this work, a search was carried out on the authors most often quoted in articles, from 1995 onwards, in virtual libraries, using the search term *pedagogia de projetos* (Teaching through Projects). Authors were identified such as Hernández (1998), Helm and Katz (2001), Jolibert (1994), Formosinho (1996), among others, who study and propose experiments based on project methodology. Based on a study of the authors and their works indicated in the articles, we identified three theoretical perspectives, which we denominated: Projects as complex systems, Projects based on cooperation, and Work Projects. This article presents the main characteristics of each of these theoretical perspectives.

Palavras-chave

Educação infantil; Projetos; Metodologias.

Key words

Early Childhood Education; Projects; Methodologies.

Introdução

A perspectiva pedagógica de Projetos é uma das práticas educativas que vem sendo difundida na Educação Infantil a partir das determinações estabelecidas pelo MEC em 1998, sobretudo com o lançamento e distribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A realização do presente estudo foi motivada pela crescente utilização desta metodologia nas Instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas.

Neste artigo analisamos as principais perspectivas pedagógicas de projetos encontrados em artigos publicados desde de 1995 e disponíveis em uma base de dado virtual, a partir da palavra chave pedagogia de projetos. Foi possível verificar os principais autores referenciados nestes artigos. Entre eles: Hernández (1998), Helm e Katz (2001), Jolibert (1994), Formosinho (1996), Gardner (1994, 1995) Edwards, Gandini, Forman (1999), Roca e Pujol (1993), Hohmann, Weikart (1997).

Na obra desses autores identificamos três idéias principais a respeito da prática com este tipo de proposta, as quais denominamos projetos como sistemas

complexos, projetos cooperativos e projetos de trabalho. A partir daí analisamos estas idéias no que se refere ao papel do professor, do aluno, os fundamentos teóricos e procedimentos didáticos.

Projetos como sistemas complexos

Nos projetos desenvolvidos sob essa perspectiva de sistema complexos, as crianças comunicam-se entre si, ora trabalhando sozinhas, ora em grupos, o que provoca uma comunicação constante entre todos, produzindo interações contínuas. Os envolvidos com os projetos, comunicam-se tecendo redes de trocas de experiências ou idéias, assim como num sistema nervoso. É importante destacar ainda que estes sistemas se auto regulam e a partir do momento que essa informação chega ao grupo ela pode ser discutida e ressignificada.

Um grande desafio a responder, segundo Morin (1996), é: existe uma complexidade ou complexidades? Para o autor “há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações, de interações, de retroações. Esse emaranhado é tal que nem um computador poderia captar todos os processos em curso” (MORIN, 1996, p.274). Rosnay (2001) pontua que é preponderante perceber que os sistemas complexos são abertos, ou seja, são atravessados de informações e energias, em interação com os diversos ecossistemas.

Outra característica centralizada no comportamento dos sistemas complexos é que um projeto nunca se apresenta de forma linear. As comunicações e as interações que ocorrem a partir das atividades desse projeto, apresentam às vezes acelerações brutais produzindo informações de forma desordenada e outros momentos de estabilidade, bem como períodos de inibição, em que os sistemas anulam-se uns aos outros a partir da complexidade de suas trocas e de suas interações.

Isto significa dizer que o conhecimento não é produzido de forma estática, mas sim num complexo de organização e desorganização a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em seu processo de construção dos projetos. Portanto é nos jogos de interações, como propõe Morin, “que se modificam o comportamento ou a natureza de elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou em influência” (MORIN, 2002, p. 72).

Nesses jogos de interações supõem-se agitação através do confronto de idéias que darão origem a elementos organizados. “As interações tornam-se assim uma noção intermediária entre desordem, ordem e organização”. (ibidem 2002 p.73) que obedecem a determinações ligadas ao diferentes sujeitos envolvidos.

Considerando estas idéias é possível perceber a organização dos saberes produzidos nas escolas de Reggio Emilia como afirma Leekeenan e Nimmo(1999, p.263):

Em Reggio, o processo de aprendizagem envolve fazer conexões e relacionamentos entre sentimentos, idéias, palavras e ações. Ele envolve a construção de conexões e relações entre criança, pai ou mãe, professor e comunidade.

Assim, nesta perspectiva, a escola surge como um lugar de partilha, de estabelecer vínculos e múltiplas relações entre adultos e crianças, organizando todo o espaço físico, bem como um processo educativo que procura a partilha e a complementação de tarefas e esforços. Lino (1996), descreve que a proposta pedagógica de Reggio Emilia pretende encorajar as crianças a explorar ambientes e a expressarem-se por meio das diferentes linguagens, sendo capazes de representar a partir dessas linguagens observações, idéias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos que vão desde o jogo dramático ao desenho.

Desse modo, segundo a autora, em Reggio Emilia, as crianças envolvidas num projeto são estimuladas a representar de diversas formas a mesma idéia, seja através da representação verbal ou gráfica. Nessas escolas, a Arte não pode ser vista como uma parte separada do currículo.

Os educadores em Reggio trabalham a partir de um Currículo Emergente, ou seja, “traçam os objetivos educacionais, mas não formulam metas específicas para cada projeto ou atividade. Em vez disso, formulam hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento que têm do grupo de crianças com quem trabalham. Os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças” (LINO, 1996, p.120).

Nesse sentido o uso de um Currículo Emergente no trabalho dá a possibilidade às crianças, educadores e famílias de se envolverem com projetos que surgem do interesse do cotidiano e da cultura envolvente. Em Reggio Emilia, como afirma Rankim (1999), os projetos devem primeiramente buscar o princípio da reciprocidade, um sentimento de grupo, envolvendo tanto alunos como professores, outro fator de fundamental importância é considerar o interesse das crianças oferecendo a elas muitas opções e incentivo para a busca de soluções e finalmente socialização da experiência com outras crianças e com os adultos da escola.

O projeto de “estudo em profundidade”, assim definido, nessas escolas, “é um projeto que começa com uma semente de uma idéia que evoluiu por um longo período de tempo para um estudo longo e complexo” (LEEKEENAN e NIMMO, 1999, p. 256), nesse sentido, é proposta uma seqüência de trabalho baseada principalmente na *exploração*, na organização de materiais. Assim, o assunto é introduzido e tanto professores como alunos são contagiados pelo novo tema, brincando e aprendendo enquanto exploram essa nova experiência. Partindo dessa exploração a *organização das idéias* é o passo seguinte, as crianças podem documentar o trabalho através de desenhos, construções, fotografias, redação e fitas de vídeo ou outras experiências que se fizerem necessárias. *Discutir*, durante todo projeto, trazer à tona as soluções e as reações das crianças diante do desafio proposto, é tarefa fundamental nessa perspectiva. Todas as idéias são comparadas com as idéias iniciais e com a de seus professores, para finalmente passar para a etapa *conclusiva*, que culmina com uma espécie de celebração como meio simbólico de apresentar o que foi conquistado.

Para Rabitti (1999), um aspecto que caracteriza os projetos em Reggio é a longa duração dos próprios Projetos, as crianças observadas pela autora nas escolas

pareciam profundamente envolvidas no que estavam fazendo. Malaguzzi acrescenta a respeito do tempo dedicado ao projeto, “nós consideramos as crianças construtoras de histórias, não usuárias da cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas. Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro deles”. (MALAGUZZI apud RABITTI, 1999, p.151)

Diferentemente de outras abordagens temáticas utilizadas em muitas pré-escolas, o modelo orgânico ou emergente de planejamento utilizado em Reggio propõe projetos de estudo em profundidade que podem durar até meses. Portanto, o projeto evolui em seu próprio ritmo orgânico estabelecendo um senso de envolvimento e aventura que conta com a participação de todas as crianças ou apenas algumas delas.

Podemos também perceber a perspectiva de sistemas complexos na abordagem por projetos tratada por Helm e Katz (2001). Para estes autores, o trabalho por projetos segue uma estrutura baseada em três fases, que em alguns momentos podem ser consideradas distintas e em outros interligados por uma seqüência, como um tecido ou uma trama, onde todos os pontos de alguma forma ou em algum momento se encontram. Essa trama evolui conforme a intervenção das crianças, seus anseios, suas experiências, interações e principalmente problemas a resolver em comum.

Na primeira fase, as crianças fazem um levantamento de tópicos emergentes auxiliadas pelos professores, que poderão ou não suscitar um estudo ou um problema a resolver. Ainda nessa fase os professores antecipam possibilidades de questões propostas no currículo, exploram todos os recursos, promovem atividades interessantes que definem se o assunto pode ser aprofundado, planejam junto com as crianças como vão fazer esse estudo, e que questões irão investigar. Os materiais que são disponibilizados para as crianças fazem a diferença nesse processo, eles devem ser flexíveis e suficientes para que as crianças possam transformá-los e tê-los ao seu alcance em quantidade suficiente para serem explorados.

Nesta fase é primordial que os professores observem tudo que os alunos fazem, as atividades e os materiais que mais interessam às crianças. Os pais também participam explorando recursos que têm em casa e percebendo o interesse das crianças quanto às atividades propostas, fazendo sempre a devolutiva para os professores.

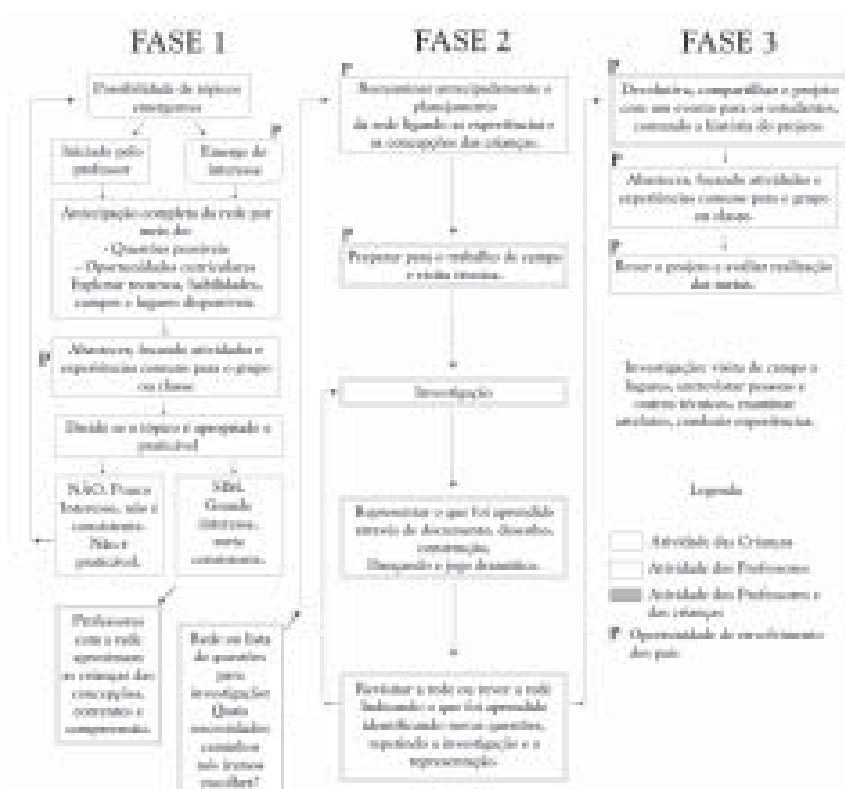
A segunda fase consiste em preparar todo o planejamento do trabalho com atividades como passeios, experiências, análise de fatos, visitas a lugares de interesse das crianças e de que modo será desenvolvido o tema, podendo ser através de construções, danças, dramatizações ou jogos, entre tantas outras que serão definidas pelo grupo. No final dessa fase as crianças revivem todo o trabalho desde o início, avaliando se existe alguma questão a ser respondida, apontando novas questões a serem abordadas. Nesta fase, os pais participam a todo o momento, desde o início até a parte de investigação, munindo as crianças de materiais, participando dos passeios, construindo e explorando os materiais junto com as crianças.

A terceira e última fase é a culminância do trabalho, ou seja, sua socialização, contando toda a trajetória desse estudo como se fosse uma primeira devolutiva.

Depois o projeto culmina com um evento que pode ser uma apresentação das crianças a partir do que foi definido no início do projeto. Podendo ser uma dança, desenhos, construções, jogos dramáticos entre outros. No fechamento da atividade, os professores fazem a avaliação do projeto e definem novas metas. É importante pontuar que o envolvimento dos pais nesta fase é bem significativo, eles participam das apresentações e avaliam o projeto junto com os professores, informando-lhes o que pareceu mais envolvente, quais as atividades que as crianças comentaram em casa, ou quais as possibilidades de novas questões a serem estudadas.

Para Helm e Katz (2001) os Projetos dão a oportunidade às crianças de exercitarem sua iniciativa, autonomia, bem como a responsabilidade de desenvolver um trabalho de forma bem sistemática. As crianças podem escolher os materiais que irão utilizar em seu trabalho, desenvolvendo ainda habilidades matemáticas, de linguagem e leitura. Outro aspecto muito relevante que essa abordagem pode prover é as relações interpessoais e sociais, as crianças envolvem a classe toda nos projetos e os pais passam a estar mais presentes na escola participando das atividades junto com as crianças.

Nesta perspectiva Helm e Katz (2001) propõem um circuito das fases descritos anteriormente e representados a seguir, demonstrando como ocorre o envolvimento de todos os sujeitos no processo de realização do projeto caracterizando um sistema complexo.



Fonte: (HELM e KATZ, 2001, p.10).

O trabalho de Projetos e a Vida Cooperativa

Para definir o termo Vida Cooperativa, buscamos Freinet (1896-1966), pedagogo francês que ao rejeitar a pedagogia tradicional concebeu todo um movimento baseado na ajuda mútua, sem abolir o individual. O autor jamais aceitou a competição e procurou desenvolver ao máximo em seu trabalho o senso cooperativo. Elias (1997) confirma essa posição quando diz que para Freinet, o trabalho cooperativo também exigia disciplina e despertava o interesse dos alunos, tornando “a classe uma verdadeira comunidade de regras para alcançar o melhor desenvolvimento em seus projetos e atividades” (ELIAS, 1997, p.66). Os projetos, na perspectiva de Freinet permitem viver então uma escola apoiada no real, aberta para muitas relações com a vida exterior.

Segundo Jolibert (1994, p.20),

fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo, seus orçamentos.

Para a autora, o trabalho com projetos está totalmente direcionado para a vida cooperativa e para o desenvolvimento da autonomia das crianças. É através dos projetos que as crianças, exercem seus processos autônomos, inserem-se de forma significativa nos grupos, desenvolvendo sua auto crítica, é em grupo que se geram contradições entre os atores envolvidos e, acima de tudo, provocar a responsabilidade de cada um, e assim as crianças vão construindo a cooperação através da experimentação, da realização, do conflito se preparando para a vida social, podendo discutir, decidir, gerir, realizar e avaliar com os demais membros do grupo.

Nesta perspectiva, as crianças devem viver em um meio social que promova situações favoráveis à aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com projetos é o caminho para que se possa conseguir o engajamento dos alunos, pressupondo uma ação que favoreça o crescimento tanto intelectual quanto social das crianças.

Segundo a autora, nesta perspectiva os projetos podem ser caracterizados como: projetos referentes à vida cotidiana, projetos-empreendimentos e projetos de aprendizado. Os projetos referentes à vida cotidiana abrangem todas as decisões relacionadas à existência e ao funcionamento da turma. Baseiam-se principalmente em estruturas que irão permitir às crianças assumirem a organização da vida coletiva. Na definição desses projetos as crianças se reúnem regularmente e, a partir de um conselho de classe, proposta de trabalho onde os alunos discutem a organização da vida coletiva, organizam o espaço, o tempo das atividades, das responsabilidades, das regras da vida. São exemplos de projetos da vida cotidiana: elaboração de normas gerais e particulares (pátio, recreio, refeitório, biblioteca, estudo da tarde), orçamentos, recursos e gestão, programas de

aniversário, utilização do tempo, quadro de responsabilidades (distribuição de tarefas). Portanto, nesses projetos, as crianças podem escolher, viver e assumir seus conflitos de forma responsável aprendendo a escutar as outras, tornado-se autônomas.

Já os projetos-empresendimentos, são atividades que envolvem toda a comunidade escolar ao redor de um objetivo comum, com uma certa amplitude. Nesses projetos as metas são previamente definidas pelos alunos e professoras com a colaboração dos pais sempre que possível. Constituem-se como projetos-empresendimentos, organizar uma exposição ou uma excursão, instalar e administrar a biblioteca da escola, entre outras.

Os projetos de aprendizado nascem do compartilhar dos saberes entre professores e alunos. Conteúdos que a priori só seriam reservados ao professores são colocados ao alcance das crianças, bem como os objetivos do trabalho. Assim, cada criança decide quais competências irá desenvolver para si até o final do ano. Essas competências são confrontadas e afixadas nas paredes e à medida que os objetivos vão sendo alcançados as crianças vão marcando como metas alcançadas. Os projetos de aprendizado muitas vezes estão diretamente ligados aos projetos referentes à vida cotidiana e aos projetos-empresendimentos, o que garante uma sistematização das atividades propostas.

Portanto para Jolibert (1994, p.23), os projetos podem desenvolver nas crianças as seguintes competências:

- Ter uma percepção global do que se está procurando;
- Antecipar e organizar-se adequadamente;
- Estar aberto às proposições dos outros, construir seu princípio de realidade no confronto;
- Ser exigente, levar uma tarefa até o fim;
- Ser autônomo e saber que, apesar da multiplicidade das ajudas, ninguém pode percorrer o caminho no nosso lugar;
- Ter confiança em si;
- Saber avaliar-se, entre outras.

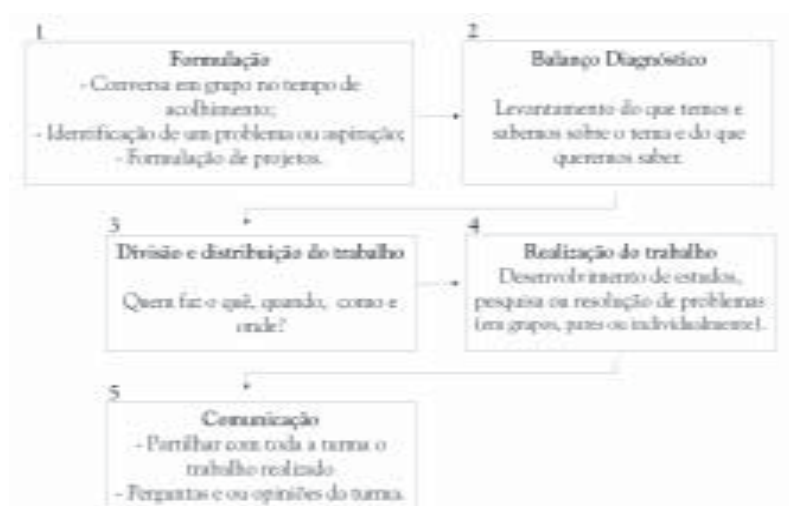
A mesma abordagem de ensino a partir da cooperação é desenvolvida também na Escola Moderna Portuguesa. Como afirma Niza (1996, p.141), estas escolas desenvolvem sua ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural através da comunicação em circuito de informações e de troca sistemática entre os alunos. Portanto as escolas se definem ainda segundo o autor, “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática”.

A sala na Escola Moderna Portuguesa pressupõe, como pontua o autor, um ambiente que deve ser agradável e muito estimulador, onde as crianças podem utilizar as paredes como expositores permanentes de suas produções. É também nas paredes que as crianças poderão encontrar perto do quadro, de preferência à

sua altura, todo o conjunto de mapas de registro que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa gerida por elas e pelos professores.

Nestes mapas estão incluídos o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, O Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas, o Mapa de Presença e o Diário do grupo. O Plano de Atividades é completado pela Lista Semanal de Projetos, que se caracterizam por uma cadeia de atividades que se tem de desenhar mentalmente. Para os professores da Escola Moderna Portuguesa, isto se trata de uma ação planejada para responder a uma pergunta que fizeram. Então a característica fundamental desse trabalho é a antecipação do processo das atividades, que pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades com um fim (resposta a um problema).

Nessa perspectiva os projetos podem desencadear de uma conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias são trazidas, do desenvolvimento da clarificação de problemas a serem resolvidos pelo grupo, e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança. É importante dizer que a regulação cooperada das atividades e dos projetos deverá atravessar todo o processo de realização com demonstra o quadro a seguir.



Fonte: (NIZA, 1996, p. 149)

Projetos de Trabalho

O que caracteriza esta proposta é o planeamento de um determinado fim, ou seja, o projeto visa um produto final enfatizando todo o processo de construção. Para realização desse projeto é necessário um conhecimento prévio da realidade que cerca a criança. É a partir desse conhecimento que a proposta para um projeto de trabalho surge. Os autores desta perspectiva referem-se a estabelecimento de uma comunicação com a realidade.

Roca e Pujol (1993) afirmam que os Projetos de Trabalho estão totalmente voltados para a comunicação, que é utilizada como instrumento no qual se desenvolve todo o conhecimento do aluno. Para os autores este trabalho estrutura-se a partir de fases que são desenvolvidas tanto por professores como por alunos.

Na primeira fase os professores devem organizar um ambiente com materiais disponíveis para que as crianças possam explorar de forma consistente esses materiais, que deverão ser flexíveis o suficiente para serem modificados. Os autores ainda afirmam que,

la comunicaci3n com el entorno lleva al conocimiento de la realidad, y que una vez conocida esta realidad se puede modificar, a medida que vamos modificando tambi3n los esquemas de conocimiento, y mientras pasamos de la espontaneidad a la intencionalidad. (ROCA e PUJOL 1993, p. 33).

Portanto, a pretens3o dos educadores diante do que pontuam os autores 3 de que as crianças conheçam a realidade e tenham com essa realidade uma relao cada vez mais ampla, organizada e estruturada.

Na segunda fase os materiais mais utilizados na primeira s3o selecionados, ao iniciar o trabalho 3 importante que as crianças possam utilizar esse material e a partir da construo de novas estruturas substitu3-los por novos e diferentes materiais. Nesta fase as atividades das crianças variam segundo seus interesses, algumas s3o mais dispersas, outras mais interessadas. Aqui a interveno dos adultos 3 basicamente promover e propor 3s crianças organizaoes iniciais e catalogar o que fazem, motivam os pequenos para continuarem suas investigaoes d3o id3ias alternativas, anotando diariamente todo o desenvolvimento do trabalho. Ao final da etapa faz-se uma avaliao para que se possa reconhecer e formular as hip3teses did3ticas para poder dar configurao ao projeto.

J3 na terceira fase com o projeto definido as crianças s3o divididas em grupos que trabalham paralelamente e independentemente, por3m com uma id3ia em comum. O material 3 variado e a medida que a construo cresce os professores rep3em o material necess3rio para dar continuidade ao trabalho. Assim, o trabalho vai sendo desenvolvido em espaços diferentes, como por exemplo, em determinados espaços elas constroem coisas em outros elas pensam e planejam todo o processo do trabalho.

Nesta fase os adultos t3m um papel fundamental , pois ajudam as crianças a organizar as regras para o trabalho, a sistematizar suas descobertas e participam das construçoes junto das crianças, verificando se as hip3teses surgidas respondem 3s primeiras descobertas. Os professores fazem tambi3m diariamente informes escritos sobre o processo. Dessa maneira t3m uma seq3ncia de todos os descobrimentos construindo um leque de respostas para o projeto.

Na quarta fase com o espaço totalmente estruturado e o projeto acabado as crianças com a ajuda dos professores elaboram e planejam a partir de uma forma de express3o, como v3o registrar e apresentar o projeto 3s outras crianças. Cada grupo deve ent3o transmitir aquilo que desejar sobre o que construiu. Os professores fazem uma seleo dos aspectos mais relevantes elaborando uma

memória do trabalho que deve conter a evolução do processo, uma avaliação e as conclusões finais de cada fase do projeto.

O programa High/Scope é um exemplo da perspectiva de projeto de trabalho. As intenções básicas que presidem a criação do currículo High/Scope, segundo Formosinho (1996) são estruturadas a partir da organização do ambiente físico, da rotina diária, da concepção de interação do adulto e os instrumentos de observação. Para tanto, o ambiente físico precisa dar à criança liberdade e acima de tudo autonomia. Para que ela possa ser independente do adulto, os materiais devem ser organizados e estar sempre ao alcance das crianças tornando seu uso freqüente e independente. Esse ambiente deve procurar criar também um espaço que permita um trabalho conjunto em todas as áreas.

Os planejamentos das atividades nos ambientes, por exemplo, são estruturados a partir das Rotinas Diária e, principalmente dos elementos centrais que constituem essa rotina, como o planejar - fazer - rever as atividades individuais, em grupos pequenos e em grandes grupos, porém a duração e a seqüência destes elementos não é fixa. Assim, no período de planejamento, as crianças planejam a sua atividade no período de trabalho e, para fazer o fechamento, recordam, ou seja, evocam o que realizaram no trabalho.

Assim, como na organização dos ambientes a rotina diária sob a abordagem High/Scope busca a segurança e a independência da criança. “A rotina comporta trabalho individual das crianças, decisões individuais da criança, realizações individuais das crianças embora naturalmente apoiadas.” (FORMOSINHO, 1996, p.67)

Quando as crianças planejam, segundo Hohmann e Weikart (1997), elas decidem o que vão fazer compartilhando suas idéias com os adultos, que observam e ouvem registrando de alguma forma o planejamento das crianças. Para Graves (1996, p.115),

planejar ajuda as crianças entenderem que podem provocar acontecimentos para si próprias. Isto permiti-lhes desenvolver a sensação de controle sobre as próprias vidas levando-as a aceitar a responsabilidade das conseqüências das suas escolhas e decisões.

Outro fator a ser considerado, como pontua Graves (1996), é o tempo. As crianças planejam individualmente suas atividades, fazem previsões e pensam sobre o que pode ser realizado num dado período de tempo. A linguagem também é muito desenvolvida a partir desse planejamento, pois as crianças podem aprender palavras novas, têm a oportunidade ainda para reconhecer e usar de modo construtivo os seus próprios sentimentos começando por explorar e descobrir as pessoas, os materiais e as possibilidades de escolha que fazem parte de seu ambiente.

Mas, para que todo esse processo possa acontecer, é necessária a organização de todo o ambiente. Como afirma Hohmann e Weikart (1997, p. 216),

um conjunto diversificado de áreas de interesse bem organizadas e equipadas é a base do processo planejar - fazer - rever característico da High/Scope.

Dado que os materiais são abundantes e acessíveis, as crianças podem trabalhar para atingir os seus próprios objectivos e ações.

Então, quando começam a fazer aquilo que escolheram com os materiais, as crianças continuam até terem completado seus planos ou até os modificarem. Assim, segundo os autores, as crianças trabalham e são encorajadas a centrarem sua atenção nas brincadeiras ou na resolução de problemas, os adultos por sua vez devem observar apoiando e ajudando quando necessário.

Hohmann (1996) diz que os planos das crianças têm também interesses e níveis de complexidade diferentes, ou seja, classificam-se em vagos, de rotina e complexos. Os planos vagos são reduzidos, as crianças limitam-se a dar uma só resposta sobre a escolha que vão fazer. Nos planos de rotina, as crianças identificam uma atividade, sabem como começar e, em geral, começam imediatamente tendo uma visão mais clara de si próprias e do que querem fazer com o material que escolheram. Já nos planos complexos as crianças têm um quadro mental mais completo daquilo que querem fazer e do que precisam para realizar, indicam o ponto de partida, o objetivo e o resultado que querem atingir, persistem na realização do trabalho mesmo com os problemas que podem surgir no desenvolvimento.

Para esta autora, “os planos das crianças mudam com o tempo, à medida que as crianças se familiarizam com os materiais, com os colegas e com sua própria capacidade para fazer escolhas e para as por em ação.” (HOHMANN, 1996, p. 125). Isto significa dizer que as crianças em idade pré - escolar adquirem, de forma gradual, a capacidade de fazer planos com várias fases, podem ainda prever os problemas e as formas de resolvê-los antes de iniciar a atividade.

Para fechar esse processo, as crianças encontram-se, geralmente com a mesma pessoa que planejaram, para compartilhar e discutir tudo o que fizeram. Os adultos devem ouvir com atenção e conversar com as crianças sobre suas experiências. “Rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver suas próprias ações.” (HOHMANN e WEIKART, 1997, p. 229). Nesse sentido Tompkins (1996), revela que o exercício de recordar deve ser parte contínua da rotina diária, ele deve promover, acima de tudo, o processo de reviver acontecimentos passados, para que as crianças sejam capazes de recordar com mais detalhes o trabalho que desenvolveram como também desenvolver nas crianças a vontade de compartilhar suas descobertas.

Segundo o autor, se faz necessário encorajá-las a tomar iniciativa para que possam liderar suas próprias atividades promovendo assim períodos constantes onde as crianças possam rever essas experiências. Quando planejam e revivem uma atividade, as crianças desenvolvem uma sensação de controle sobre o que lhes acontece, aprendem também a relação entre os planos e as atividades e tornam-se mais conscientes das suas idéias e dos efeitos de suas ações.

Outra abordagem com as características do projeto de trabalho é a experiência desenvolvida na escola Chave³, a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994). Nesta escola os alunos desenvolvem regularmente atividades de computação, música e atividade corporal, além de um currículo centrado em temas e desenvolvido a partir de três pilares.

³ Escola pública do centro de Indianápolis, Indiana (EUA).

Primeiro, os alunos participam de uma “cápsula”, isto é, um lugar onde se trabalha com colegas de diferentes idades e um professor, com o objetivo de dominar um ofício ou disciplina de seu interesse. As cápsulas podem abranger assuntos de jardinagem, culinária, entre outras habilidades do mundo real.

No segundo pilar, a partir dos estudos ou produções, os alunos podem construir fortes laços com a comunidade pois uma vez por semana recebem a visita de um especialista, que demonstra uma profissão ou ofício para todos os alunos. Segundo os professores da Escola - Chave, um dos objetivos desta visita é para que os alunos possam ter um contato mais amplo com as atividades da comunidade, e tenham a possibilidade de, acompanhar uma área sob a orientação de um visitante. Muitas vezes este especialista é um pai, ou uma mãe, e o assunto tratado costuma ajustar-se ao tema escolar.

No terceiro e último pilar, são os projetos desenvolvidos na escola, um caminho que, segundo Gardner (1995), contribui significativamente para o crescimento dos alunos. Segundo o autor, são apresentados três temas diferentes, introduzidos a intervalos de aproximadamente dez semanas. Como parte das exigências escolares, cada aluno deve executar então um projeto relacionado com o tema proposto, assim cada um terá executado ao longo do ano três projetos. Estes projetos são expostos na conclusão do período sobre aquele tema e os alunos têm a oportunidade de examinar o que todos os outros fizeram.

Este fechamento caracteriza-se como uma culminância dos trabalhos, onde os alunos apresentam seus projetos apontando os problemas e futuras implicações e respondem, após toda apresentação, a perguntas feitas pelos colegas e pelos professores.

Assim, os projetos são desenvolvidos individualmente pelos alunos que mantêm um portfólio de vídeos, onde são registradas as seqüências dos três projetos apresentados, para que o próprio aluno possa perceber seu desenvolvimento cognitivo e a evolução do seu conhecimento através do portfólio. Gardner (1994, p.189) afirma que:

O curso da construção de projetos dá lugar a oportunidades para novas compreensões. Um projeto fornece oportunidade para os estudantes disporem de conceitos e habilidades previamente dominados a serviço de uma nova meta ou empreendimento. O conhecimento de como recorrer em tais formas de representação ou compreensão anteriores para satisfazer um novo desafio é uma aquisição vital. Arquitetar o projeto, fazer previsões ao longo do caminho, recitá-lo, reuni-lo de forma final, pelo menos, experimentalmente, responder questões sobre ele, e assistir criticamente o vídeo deveria ajudar a reforçar a compreensão do estudante sobre o tópico de seu projeto, bem como suas próprias contribuições para a realização dele.

Nesse sentido, quando os alunos iniciam seus projetos são guiados pelos professores, nas diversas fases e aspectos dessa atividade, para que se torne possível a construção de habilidades necessárias à execução desses projetos. Ao deixarem os alunos completamente sozinhos nesse processo, os professores perceberam que, a maioria dos trabalhos era executado pelos pais, ou imitações de projetos já apresentados. Optando, então, pelo apoio e orientação mais freqüente dos

professores, os projetos tornaram-se mais consistentes e os alunos tiveram a oportunidade de desenvolverem melhor suas habilidades.

Portanto, um ponto muito considerado pelos professores da Escola – Chave, é a avaliação dos projetos. Neste aspecto, os orientadores consideram cinco dimensões separadas que podem ser avaliadas, que serão descritas a seguir:

- **Perfil Individual:** aqui são avaliados especificamente os aspectos mais individuais do trabalho, principalmente as dificuldades, inclinações cognitivas e a disposição do aluno para o trabalho;
- **Domínio de fatos, habilidades e conceitos:** neste aspecto a avaliação decorre sobre a capacidade dos alunos de mostrar seu conhecimento dos fatos, domínio de conceitos e habilidades, tendo a oportunidade de escolher diante do que propõe o professor o que quer utilizar e incluir no seu projeto a partir do tema proposto;
- **Qualidade do trabalho:** os projetos podem ser desenvolvidos através de diferentes linguagens, como peça teatral, um mural, um experimento científico, uma narrativa histórica. Assim, diante da escolha dos alunos os professores avaliam a inovação e imaginação, julgando também a qualidade técnica e estética, bem como a execução e o desempenho;
- **Comunicação:** neste aspecto, se avalia principalmente a clareza de exposição do trabalho e a precisão em comunicar seus achados com habilidade;
- **Reflexão:** este aspecto é considerado o mais importante. Aqui, os alunos podem distanciar-se de seu trabalho, produzindo uma ação reflexiva, ponderando aspectos que poderiam ser melhorados em todo processo de construção do projeto. Percebe os objetivos, avalia quais conhecimentos foram adquiridos e, acima de tudo, quais correções podem ser feitas a partir dessa avaliação. Outro aspecto a ser considerado nessa dimensão é a capacidade que os alunos poderão desenvolver de também avaliarem seus trabalhos sozinhos sem a ajuda de avaliadores externos.

A proposta que inspira os Projetos de Trabalho, segundo Hernández e Ventura (1998) está totalmente vinculada à perspectiva de conhecimento globalizado e relacional. Isto significa que a articulação do conhecimento escolar não se ordena de forma linear para ser compreendido. O conhecimento independe de uma forma curricular rígida, de referências disciplinares, ou da homogeneização dos alunos.

Para estes autores a função dos Projetos de Trabalho é

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61).

Os autores ainda indicam que um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo, ou seja, a definição de um conceito, um problema geral ou

particular, uma temática comum ao grupo ou individual (nas turmas maiores), um conjunto de perguntas que valham a pena ser tratadas em um estudo mais profundo. Então, para abordar esse eixo dentro da sala, é importante que o professor articule bem a informação necessária para tratar o problema trazendo de forma sistemática, procedimentos para que os alunos possam desenvolver o tema proposto de forma a ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Hernández e Ventura pontuam com muita propriedade que a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção globalizadora, entendida pelos autores como um

processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.63)

Outro aspecto importante a ser considerado é que a informação não está determinada e nem depende do educador ou dos livros, mas sim do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual possa se relacionar dentro e fora da escola.

A organização dos Projetos de trabalho, tratada por esses autores, ainda pressupõe uma seqüência. Os professores e alunos devem se perguntar sobre a necessidade e relevância, interesse ou oportunidade de se trabalhar o tema escolhido. É a turma que escolhe em conjunto o Projeto, considerando também outros projetos que já foram trabalhados.

Depois de escolhido o tema, professores e alunos têm tarefas a desenvolver que dizem respeito ao projeto. Os professores devem especificar o fio condutor do trabalho, relacionando com o currículo, buscando materiais para serem explorados, estudando e preparando o tema. Dessa forma envolve-se de forma sistemática os componentes do grupo no trabalho, reforçando a consciência de aprender o sentido atual do tema proposto, mantendo uma atitude de avaliação para então programar e planejar novas propostas educativas.

Já os alunos precisam escolher o tema abordando, critérios e argumentos de forma concisa. Planejam o desenvolvimento do tema juntamente com o professor, colaborando no roteiro inicial, buscando informações, entrando em contato com diferentes fontes, realizando o tratamento da informação, propondo novas perguntas em grupo ou individualmente. Podem ainda realizar um dossiê de sínteses, avaliando todo processo e propondo novas perguntas para outros temas.

A avaliação dos projetos deve ser significativa e pressupor, acima de tudo, um encontro entre a fala do professor e a do aluno para detectar problemas e estruturas de conhecimento que estão por traz de cada projeto. É importante que todo esse processo de avaliação possa se fechar, assim como propõe o esquema abaixo e que, nesse percurso, fique também concretizada a perspectiva de globalização que é centro de todo o processo desenvolvido.



Considerações Finais

Neste artigo analisamos as principais abordagens encontradas nos artigos a partir de 1995. Nestas abordagens foi possível perceber algumas semelhanças no processo de desenvolvimento de um projeto. Verificamos que as três abordagens identificadas são permeadas de quatro momentos que se diferenciam nos procedimentos e ênfases, os quais, podemos definir como momento da exploração, construção, divulgação e da avaliação.

Na exploração o assunto é introduzido e tanto professores como alunos precisam ser contagiados pelo novo tema. A construção é o momento do desenvolvimento do projeto, alunos e professores organizam os trabalhos, vão documentando o processo, discutem e trazem à tona soluções diante dos desafios propostos. Já na divulgação as crianças juntamente com seus professores buscam representar, através de um meio simbólico aquilo que foi conquistado durante todo o processo de construção do trabalho. E a avaliação é a etapa fundamental, pois nesse momento é possível recuperar a trajetória do trabalho analisando e comparando

as idéias iniciais com aquilo que se conseguiu produzir.

Esses momentos podem ser considerados distintos e ao mesmo tempo, interligados, com a participação ativa das crianças em todos os momentos citados acima. O professor é parceiro neste processo, seu papel é assessorar o trabalho provendo e promovendo situações onde as crianças possam aprender efetivamente, construindo seu próprio conhecimento.

É importante perceber que em todas as abordagens as crianças constroem novos significados e modificam outros que foram construídos anteriormente. Elas estabelecem relações com os materiais que são colocados a sua disposição, com os pais através de pesquisas, com as crianças com as quais convive e com os adultos presentes em seu ambiente imediato, seja sua casa, ou a na instituição infantil que frequenta.

Nos projetos como sistemas complexos, a ênfase é colocada em diversos conhecimentos que são misturados, recombinaos uns com os outros, ou seja, a relação dos saberes é estabelecida a todo o momento através da interação entre os sujeitos envolvidos, ora coletivamente ora individualmente. Já a abordagem de Projetos por trabalho, os materiais ganham destaque e são dispostos para as crianças e são ressignificados por cada uma delas, enfatizando-se as possíveis habilidades a serem desenvolvidas neste processo. A preocupação maior é com o que cada um conseguiu construir e aprender individualmente ao longo do processo. A autonomia nesta perspectiva é uma construção individual, o que não ocorre nos Projetos cooperativos que sempre pressupõem a construção do projeto coletivamente. A ênfase está no coletivo e principalmente nas relações que o grupo estabelece e como lidam com os conflitos e as diferenças dos membros de cada grupo.

Nestas perspectivas estudadas, podemos perceber possibilidades de uma prática curricular diferenciada e, principalmente, a viabilidade de uma prática pedagógica de parceria entre adulto-criança-família, entre escola e comunidade. As perspectivas apresentadas propõem uma vivência curricular que extrapola os conteúdos meramente escolares e nos incita a uma prática docente mais interessante, tanto do ponto de vista do adulto como da criança, que podem, juntos de forma bem significativa, exercerem seu poder de transformação, autocrítica e reflexão.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ELIAS M., D. C. **Célestin Freinet Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FORMOSINHO, O. J. (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.

GARDNER H. **A criança Pré-Escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAVES, M. O planejamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. **Aprendizagem activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

HELM, H.J.; KATZ, L. **Young Investigators**: The Project Approach in the Early Years. Columbia: Teachers Colleg, 2001.

HERNÁNDEZ, F.; MONTESERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. As múltiplas faces do planejamento feito pelas crianças. In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. **Aprendizagem activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEEKEENAN, D. NIMMO, J. Conexões - Uso da Abordagem de Projetos com crianças de 2 e 3 Anos em uma Escola - Laboratório Universitária In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

LINO, D. O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In: FORMOSINHO, O. J. (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.

MORIN, E. **Jornadas Temáticas - A relação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete sabres necessários à educação do futuro**. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **O pensar complexo e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, F. D. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NIZA, S. O. Modelo Curricular de Educação Pré – Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, O. J.(org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: Uma escola para a infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RANKIN, B. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia – Um projeto de Currículo a longo prazo sobre Dinossauros. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROCA, N.; PUJOL, M. As vueltas com los proyectos de trabajo. **Cuadernos de Pedagogía**, 212, Madrid, Marzo, 1993, pp. 32-35.

TOMPKINS, M. Ajudar as crianças a recordar In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. **Aprendizagem ativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

