

# A PRÁTICA PROFISSIONAL ARTICULADA POR MEIO DOS PROJETOS DE TRABALHO NO ESTÁGIO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## PROFESSIONAL PRACTICE ARTICULATED THROUGH WORKING PROJECTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS INITIAL TEACHER FORMATION

Célia Maria Guimarães<sup>1</sup>

Natália Camargo de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo comunica um recorte da pesquisa intitulada “*Pesquisa e desenvolvimento de práticas educativas para Educação Infantil*”, cujo objeto se organiza entorno da formação inicial do professor de Educação Infantil e tem como principal objetivo investigar práticas educativas capazes de contribuir para a construção da especificidade do trabalho pedagógico realizado pelo professor de Educação Infantil. Enfoca o estágio curricular obrigatório desenvolvido pelos estudantes, sob a forma de projetos de trabalho. O processo de formação inicial é concebido como construção compartilhada para ser significativa, como *uma* das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente, uma ferramenta capaz de romper a concepção fragmentada da formação que concebe a sala de aula como o espaço para a teoria e o campo profissional como o espaço para a prática. Participaram do estudo estudantes da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP. O artigo se refere a um dos vários projetos de trabalho desenvolvidos em 2010 pelos alunos no período de estágio e procura revelar suas possibilidades à formação inicial. Os resultados obtidos reiteram outros estudos que demonstram que os anos de formação inicial podem contribuir para a formação da identidade específica do professor de Educação Infantil, desde que forjada na ação engajada no contexto da futura ação profissional, orientada por uma metodologia de ensino que prioriza a reflexão sobre a futura prática educativa, sobre as concepções que condicionam a visão do aluno sobre a futura atuação como professora da Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, campus de Presidente Prudente. E-mail: cmgui@fct.unesp.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente.

**Palavras-chave:** Estágio curricular; Projetos de Trabalho; Educação Infantil; Formação inicial.

**Abstract:** This article tells about a research entitled “*Research and Development of Educational Practices for Early Childhood Education*” whose object is organized on the initial training of the early childhood educator, and has as its main objective to investigate educational practices able to contribute to the pedagogical work construction developed by the early childhood educator. It focuses on the compulsory teacher training developed by the students in the form of working projects. The initial formation to be significant, as one of the actions responsible for the articulation between theory and practice, it has to be a shared construction, that is, a tool able to break the fragmented conception that considers the classroom as a space for theory and the professional field as a space for practice. Graduate students from the Pedagogy course from Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Campus de Pres. Prudente/ SP participated in this study. This article refers to one out of many working projects developed by the students in 2010 during the teacher training period, and tries to reveal its possibilities to the initial formation. The results reiterated previous studies which showed the initial formation years can contribute to the specific identity formation of the Early childhood educator, since it is grounded in the action engaged in the context of the future professional action, and guided by a teaching methodology which gives priority to the reflection about the future teaching practice, about the conceptions that influence the student’s view about the future practice as an early childhood educator.

**Keywords:** Teacher training; Working projects; Early childhood education; Initial formation.

### **Palavras iniciais...**

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu [...].  
(Fernando Pessoa)*

O diálogo que pretendemos estabelecer no decorrer deste texto terá como conteúdo um recorte da pesquisa em desenvolvimento desde o ano 2000, intitulada “Pesquisa e desenvolvimento de práticas educativas para Educação

Infantil”, cujo objeto é a formação inicial do professor de Educação Infantil e tem como principal objetivo a investigação de práticas educativas capazes de contribuir para a construção da natureza específica do trabalho pedagógico no cotidiano da creche e da pré-escola.

As reflexões aqui compartilhadas se relacionam com a investigação de modos de fazer a formação inicial, articulados à dinâmica organizacional e ao contexto das creches e pré-escolas brasileiras, atualmente. Também se vincula às exigências que o ordenamento legal dispõe a partir dos anos 90 do século XX, sobre o trabalho educativo com a criança pequena e sobre a formação de professores para os centros de Educação Infantil (Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 - LDB). O problema da referida pesquisa emergiu da necessidade de dimensionamento da função educativa dos profissionais perante a exigência de articulação da educação da criança sob seus cuidados, com base em propostas pedagógicas e curriculares adequadas à singularidade dos modos da criança pequena pensar e interagir, ser e aprender. O problema faz interface com a recorrente inadequação da metodologia dos estágios curriculares supervisionados praticados no âmbito da disciplina Prática de Ensino, nos cursos de Pedagogia, como também com a histórica dificuldade de desenvolver propostas interativas no tempo e espaço da Educação Infantil com as crianças atendidas.

Em relação à intencionalidade educativa, cabe esclarecer que não estamos nos referindo à antecipação de propostas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também não desconsideramos a necessidade do componente lúdico-criativo das propostas, nem a necessidade da criança ter acesso aos bens culturais da humanidade, compreendidos como fundamentais na rotina diária da Educação Infantil. Nessa perspectiva, Silva (1999) amplia nossa argumentação, ressaltando que:

*Assim o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar; com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto (SILVA, 1999, p. 42).*

Sendo assim, apresentamos uma parte do trabalho de pesquisa e formação inicial realizado no período circunscrito entre os anos 2000 e 2009,

compreendendo o total de 10 turmas de alunos do curso de Pedagogia, sendo uma a cada ano. Enfocaremos o estágio curricular obrigatório desenvolvido pelos estudantes sob a forma de projetos de trabalho, segundo a proposta de Hernández (1998) e Montserrat e Hernández (1998), observando particularmente os objetivos da pesquisa mencionada antes: a) pesquisar práticas de formação teórico-prática, no âmbito do estágio curricular obrigatório, capazes de superar os erros metodológicos cometidos nos estágios durante a formação inicial em nível superior de ensino – graduação; b) investigar práticas de formação teórico-prática capazes de promover a compreensão das características específicas do trabalho do professor de Educação Infantil pelos estudantes.

O objetivo maior deste texto não é discutir o estágio curricular em si mesmo, mas, sim, relatar o desenvolvimento do estágio sob a forma de projetos de trabalho e analisar as possíveis contribuições à formação do professor para a atuação no cotidiano das creches e pré-escolas.

### **A pesquisa: contexto e atores**

Participaram do estudo referido estudantes da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil–HMEI do curso de Pedagogia da FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente-SP, matriculados nas disciplinas: Prática de Ensino da Educação Infantil (300 h/a distribuídas entre 75h/a em sala de aula na universidade e 225h/a de estágio em creche e sala de pré-escola), Planejamento e Avaliação de Atividades na Educação Infantil (45h/a) e Metodologia da Educação Infantil (120h/a). Esta habilitação, oferecida apenas no período noturno, permitia ao aluno a opção de concluí-la em dois anos. Até 2010<sup>4</sup>, a HMEI foi oferecida à comunidade por meio de processo seletivo para reingresso, após a conclusão do curso de Pedagogia, em qualquer instituição de ensino superior.

Em observação aos objetivos, temos adotado a abordagem qualitativa, lançando mão de alguns procedimentos da pesquisa-ação e outros do estudo de caso<sup>5</sup>. Há um movimento constante entre ação-reflexão-ação, que imprime

---

<sup>1</sup> FCT/UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente.

<sup>2</sup> A modalidade Habilitação encerrou seu funcionamento em dezembro de 2010 porque desde o início do ano letivo de 2007 vivemos a transição para o currículo novo do curso de Pedagogia, em atendimento à Resolução CNE/CP n. 01, de 15/5/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia e prevê que não haverá mais habilitações.

<sup>3</sup> Questionário, grupo de discussão, acompanhamento longitudinal, entrevista, análise de registros de observação no terreno. Reflexão antes, durante e após a ação pedagógica.

sentido à relação teoria e prática e vice-versa, promovida nos encontros entre alunos e professor e estagiário e crianças.

No decorrer do período de estágio, faz-se constante a prática de apreciar (avaliar o antes/durante e depois da ação concebida) os resultados obtidos com intenção de reconduzir, melhorar, mudar e/ou introduzir novos elementos na prática pedagógica e estabelecer a relação teoria e prática e vice-versa. Os futuros professores são levados a fazer a documentação pedagógica para avaliar e, posteriormente, comunicar resultados das ações planejadas e desenvolvidas com crianças.

### **Pressupostos que sustentam a pesquisa e as ações propostas para o estágio**

Podemos verificar, durante a década de 1990, uma tendência das publicações oficiais e da legislação em propor ‘um caráter educativo’ ao atendimento nas instituições de Educação Infantil, ou seja, a articulação entre cuidar e educar. Tendência recorrente desde a Constituição de 1988 e, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente. Na década de 1990, a Política de Educação Infantil (1993) divulgada pelo Ministério da Educação e do Desporto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, em 20/12/96, a divulgação em 1998-99 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, em 1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão recente (2009) também defendem o caráter educativo para os espaços dedicados à Educação Infantil.

A tendência anunciada influenciou nossas escolhas em relação ao conjunto de ideias que fundamentam o ensino e a aprendizagem na formação inicial, a qual, em nossa opinião, deve ocorrer como construção compartilhada para ser significativa. Assim, as concepções de educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que orientam as propostas de formação, compreendem que:

*A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar a realidade [...], aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender [...] implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo [...] mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios [...] (COOL et al., 1996, p. 19-20).*

A formação inicial busca ser ocasião do desenvolvimento pessoal e profissional, de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos pelo aluno, por meio da promoção de sua atividade mental construtiva, sem contrapor o acesso à cultura elaborada. Complementarmente, o futuro professor “é sujeito do processo, parceiro de trabalho” (DEMO, 1997, p. 16). Sujeito com motivações construídas em contextos culturais e experiências singulares, e o professor-formador é o que oferece orientação motivadora, utilizando a autoridade conferida pela competência para estabelecer ambiente participativo; estimulador do trabalho em equipe, cuidando da evolução/produção individual e conjunta dos alunos (DEMO, 1997).

O estágio, por sua vez, é concebido como *uma* das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente, porque se pretende romper com a concepção fragmentada da formação que concebe a sala de aula como o espaço para a teoria e o campo profissional como o espaço para a prática.

Fávero (2002) propõe que teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação, a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. Adotamos a concepção dialética da formação, em que a teoria e a prática são elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, remete-nos a uma busca teórica para melhor análise e compreensão da prática, oferecendo-nos subsídios para transformá-la. Rays (1996) complementa a compreensão anterior ao afirmar que a teoria – o conhecimento é um momento da prática –, assim como a prática, é um momento da teoria e do próprio pensar.

A formação oferecida em sala de aula é fundamental; contudo, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício do trabalho de professor das crianças da Educação Infantil. Faz-se necessária a inserção na realidade concreta do cotidiano, nos espaços e tempos das creches e das pré-escolas, o que é proporcionado pelo estágio “[...] um momento privilegiado para se experimentar a prática, para aprender a refletir em ação sobre a ação, para errar sem temores, para se construir o acerto a partir do erro, aperfeiçoando o fazer docente” (TRANCREDI, 1998, p. 366).

Segundo Ramos de Oliveira (2003), na formação inicial a ênfase curricular deve recair em experiências diversificadas, que estimulem a iniciativa e a autonomia intelectual dos professores em formação e lhes ofereçam oportunidades de desenvolver habilidades e de construir conhecimentos e valores

em circunstâncias reais. Tais experiências devem partir da vivência concreta e promover o fortalecimento do pensamento crítico, do raciocínio argumentativo, da sensibilidade pessoal e da capacidade para trabalhar em equipe. A fim de consolidar uma atuação mais eficiente, todo o período de prática de ensino requer dos formadores a criação de uma programação estimulante de atividades que dê espaço para que a pesquisa ocorra e conduza os alunos a sistematizar suas reflexões em várias modalidades de registro.

A respeito desse tema, Pimenta (2005, p. 76) assevera que o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação, destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”.

Referenciado nessa perspectiva, o estágio é concretizado por meio de atividades diferenciadas que incluem leituras e discussões sobre experiências realizadas em diferentes contextos, a observação da criança no dia a dia dos centros de Educação Infantil, a análise dos registros das observações e a corresponsabilização pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações próprias do professor de crianças pequenas. Estas atividades/tarefas dirigem-se ao desenvolvimento da competência docente, entendida não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão (ALEGRIA et al., 2001).

Os projetos de formação superior de professores para Educação Infantil se encontram perante a urgência de desenvolver visão e práticas de formação inicial que criem contextos significativos para aprender a pensar criticamente. Esta capacidade requer ações que permitam ao estudante em processo de formação dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem no ambiente formal de educação. (HERNÁNDEZ, 1998).

Pimenta (2005) alarga a compreensão do que propomos ao assegurar que a atividade teórica em si mesma não promove a transformação da realidade não sendo, pois, práxis. A prática, por sua vez, também não subsiste por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Freire (1996)

garante que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Neste estudo, o estágio com as crianças das creches e pré-escolas é compreendido como atividade imprescindível para a construção da identidade profissional do professor de crianças pequenas, porque permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional. São assim contempladas as dimensões pessoal e relacional, por um lado, a institucional e organizacional, por outro (PIMENTA, 1997).

Concordamos com Brzezinski (1998) sobre não ser mais possível continuar a formar o professor habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar ideias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real. A afirmação da autora nos remete ao alerta:

*Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem a solução para os problemas [...]. É a síndrome do sentir-se atirado às feras (ALARCÃO, 1996, p. 13-4).*

A autora nos impele a refletir sobre a tarefa do professor de articular as funções de cuidar e educar. A articulação das funções referidas precisa consubstanciar-se numa concepção de Educação Infantil suficientemente explicitada, fundamentada num corpo teórico/prático capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento infantil, da emancipação dos conhecimentos prévios da criança, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática. Para isso, o estudante participante de nosso estudo tem como fio condutor da sua formação inicial a análise de suas crenças e concepções sobre o trabalho com crianças

pequenas. Com objetivo de concretizar essa intenção, o futuro professor se vê imerso na perspectiva pedagógica das metodologias globalizadoras por intermédio de uma de suas possibilidades, os projetos de trabalho (ZABALA, 2002; 1998).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, conforme Bronfenbrenner (1996), é a referência norteadora da compreensão da criança pequena num enfoque sistêmico. O futuro professor se vê diante da necessidade de considerar o que o autor chama de ambiente ecológico, onde se estruturam as (inter)relações estabelecidas pela criança. Compreensão fundamental porque, durante o ano letivo, o foco de suas ações, das análises, interpretações e teorizações é a criança pequena concreta que frequenta as creches e pré-escolas. Com base na busca incessante desta perspectiva, o futuro professor observa e avalia, reflete e teoriza, planeja e executa, avalia e replaneja num ciclo que se retroalimenta constantemente. Para que os alunos estagiários avaliem, reflitam sobre suas ações e comuniquem os resultados das ações em vários momentos do processo de estágio, organizam portfólios (SHORES; GRACE, 2001) com a finalidade de documentar o processo, ao mesmo em que aprendem o sentido da documentação pedagógica na formação e no trabalho do professor. O portfólio é um instrumento fundamental em nossa proposta de estágio para as agendas periódicas de supervisão do estágio curricular obrigatório. No decorrer do estágio, respectivamente a cada etapa, os estudantes se reúnem com o formador para relatar, avaliar e reconduzir as ações, bem como para receberem as orientações e o apoio necessário. Esses momentos são considerados como atividade de estágio e acontecem como atividade obrigatória por meio de agendamentos prévios periódicos e sistemáticos. É comum que a cada horário agendado mais de uma dupla seja orientada conjuntamente, para que aconteça a troca de experiências entre os estudantes.

O estágio, conforme o concebemos, pretende criar condições para a autonomia pessoal e profissional, ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação e de inter-relações com as características específicas do contexto educativo da creche e da pré-escola e das crianças.

Assim, neste estudo, o Estágio Curricular é concebido como:

*tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um*

A prática profissional articulada por meio dos projetos de trabalho no estágio da formação inicial do professor da educação infantil

*profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001)*

Para estruturar as ações do aluno no decorrer do estágio com objetivo de organizar seu trabalho com os conhecimentos específicos da faixa etária compreendida pela Educação Infantil, atualmente o estágio é articulado sob a forma de projetos de trabalho. Isso ocorre preferencialmente quando o estágio se relaciona a crianças acima dos 3 anos de idade (HERNÁNDEZ,1998). A escolha dos projetos de trabalho para articular a realização de estágio curricular obrigatório no processo de formação inicial se justifica porque:

*Pretende desenvolver no estudante um senso, uma atitude, uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça com que sua aprendizagem vá adquirindo um valor relacional e compreensível. Tal intenção parece a mais adequada se o que se pretende é aproximar-se à complexidade do conhecimento e da realidade e adaptar-se com um certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 59).*

A metodologia empregada para o desenvolvimento do estágio ampara-se na problematização realizada a partir das questões identificadas nas salas de aulas dos professores; estas são utilizadas como instrumental para aprofundamento, por meio de literatura especializada, discussões, confronto com antigas crenças e antigos conhecimentos, sínteses, generalizações e novas construções de conhecimentos.

Propomos a formação inicial do aluno articulada ao contexto em que este vivencia a interação com crianças de uma sala de pré-escola, aprendendo visceralmente como é ser professor, junto com as crianças e voltando ao que é teórico para repensar, refletir, e, voltar ao cotidiano com novas ideias, com novas dimensões (SÁ, 1993).

De acordo com Hernández (1998), vivenciamos algumas diferenças de contexto: interdependência entre países e culturas; um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; a relação

entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar; a função social da Escola.

Nessa perspectiva, Sousa (1996) acrescenta que para, formar o professor de Educação Infantil competente do ponto de vista do conhecimento (competência técnica), da atitude e do compromisso (competências humana e político-social), os formadores de educadores precisam capacitá-lo a desempenhar sua função competentemente e a refletir sobre os pressupostos subjacentes a sua prática educativa, sem menosprezo à especificidade do primeiro nível da educação básica.

Com objetivo de o leitor compreender o que propomos, discorreremos a seguir sobre uma das muitas experiências registradas no decorrer do estágio, nesses anos. Selecionamos um registro de 2009, por ser mais recente. Outro motivo da escolha se deve ao contexto, pois as crianças pertenciam à zona rural, o que evidencia as possibilidades dos projetos de trabalho e nos confronta com antigas crenças e (pré/pre)conceitos sobre as crianças da Educação Infantil.

### **Projeto de trabalho - Farra no formigueiro**

O projeto de trabalho *Farra no Formigueiro*<sup>6</sup> contou com a participação de 19 crianças com idade entre 4 e 5 anos, matriculadas no Pré II de uma unidade<sup>7</sup> Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente/SP, e foi desenvolvido por uma dupla de estagiárias da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

O estágio iniciou-se em agosto de 2009, sendo que a frequência à sala de pré-escola foi interrompida por mais ou menos um mês, para a formulação da proposta sob a forma de projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998). A frequência à sala de pré-escolares começou no mês de outubro e foi concluída no mês de novembro, totalizando cerca de sete semanas. Para compor este texto optamos por um relato cronológico, para que a dinâmica interna do trabalho pedagógico sob a forma de projetos de trabalho com as crianças não se perdesse.

---

<sup>1</sup> Vamos utilizar o nome escolhido pelas crianças ao término do projeto para nomeá-lo. O nome dos projetos de trabalho é definido pelo grupo, sempre em seu encerramento, de modo que as crianças compreendam que o nome deve explicitar o teor do que foi estudado e aprendido.

<sup>2</sup> Chamaremos de unidade o local onde se desenvolveu o estágio, uma unidade educativa do Município de Presidente Prudente, localizada na zona rural.

## **1º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (26/08/2009)**

No primeiro dia, as estagiárias pretendiam conhecer as crianças e conversar com a professora da turma. As crianças, atenciosas, demonstraram interesse no que tínhamos a dizer. Então, foi proposto um passeio pela unidade, com objetivo de observar as crianças, seus interesses e curiosidades.

Pelo caminho, elas observaram abelhas, grilos e aranhas, entre outros aspectos. As crianças se lembraram até de uma coruja que vivia por ali. Quando chegaram à quadra, avistaram o que poderia ser um formigueiro. Enquanto o grupo analisava o que sobrou do formigueiro (outras crianças já haviam pisoteado e espalhado a terra), as estagiárias perceberam que as crianças formaram um círculo em volta do que sobrou e passaram a comentar animadamente, o que promoveu o surgimento de vários questionamentos a respeito das formigas. A observação atenta dessa ocorrência permitiu às estagiárias a percepção de informações suficientes para crer que “*formigas*” seria o assunto/tema do projeto.

*O ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes [...]. Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 67)*

A definição do tema, assunto ou problema não pode ser aligeirada, visto que se constitui no primeiro momento do projeto de trabalho. Esse momento é fundamental para que, no decorrer do projeto, as crianças se envolvam ativamente na “[...] compreensão dos problemas que investigam” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86). Nesse caso, o tema surgiu da observação que o grupo realizou em seu contexto. Tratando-se de crianças pequenas é necessário que o professor oportunize momentos para que o grupo e/ou a criança argumente sobre a relevância e as contribuições que o estudo daquele tema pode oferecer.

*O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Em qualquer caso, trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998. p.67)*

Os resultados obtidos nos anos de pesquisa revelou que, nos locais onde o professorado mantém uma concepção mecânica e conteudista do trabalho com crianças pequenas, é comum as estagiárias enfrentarem muitas dificuldades para definir o tema do projeto de trabalho com as crianças. Isto ocorre porque a heteronomia intelectual é reforçada por meio de propostas e de interações, entre adultos e crianças, que não envolvem a criança no processo de aprender. A forma de organizar o trabalho pedagógico não segue o que em projetos de trabalho é premissa:

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

A análise das anotações realizadas no decorrer das discussões com a turma explicitou o que as crianças já sabiam sobre formigas: “*a formiga pica; ela caça comidinha e folha; onde ela pica fica coçando; a formiga pica a flor; ela mora numa casa de terra; a formiga veio do céu; Deus é quem fez a formiga; a formiga nasce da rainha; a formiga nasce da mãe dela; urubu come formiga; quati come formiga.*”

Com base nas afirmações ou hipóteses geradas na roda de conversa, propôs-se a discussão de muitas questões com objetivo de problematizar o que afirmavam saber. “A problematização do tema é uma tarefa-chave, pois abre o processo de pesquisa. Essa situação leva em conta não só o que sabem (ou acreditam saber), mas sim o contraste com evidências que questionam e põem em conflito seus pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84). Os comentários das crianças, pontos de vistas, perguntas e respostas às indagações foram anotadas e lidas pelas estagiárias para o grupo. Esse procedimento permitiu chegar ao que ainda precisavam saber/descobrir sobre formigas, ou seja, foi organizado e escrito num cartaz o **índice** do projeto de trabalho, composto pelas perguntas:

- 1º Como a formiga nasce? O que elas comem? Onde elas moram? Formiga dorme? Por que andam em fila?*
- 2º O que pode acontecer quando ela pica?*
- 3º Que bicho come a formiga?*
- 4º Por que elas são diferentes?*
- 5º Formiga e cupim são a mesma coisa?*

Hernandez e Ventura (1998) consideram o índice nos projetos de trabalho, uma *estratégia* de aprendizagem que estrutura a organização dos conteúdos que orientarão a busca de respostas às perguntas do grupo, além de promover as condições para o professor propor situações em que a criança poderá estabelecer muitas relações enquanto aprende os procedimentos para organizar a informação. O índice permite articular conhecimento e domínio de estratégias de planejamento de um processo de pesquisa e estudo, de procedimentos de busca, seleção, tratamento, organização da informação e de comunicação do que foi aprendido e do percurso vivido, aproveitando as situações de imersão da criança num tema de interesse. Resumidamente, para as crianças o índice é uma lista que organiza os aspectos que querem trabalhar em aula (HERNÁNDEZ, 1998); contudo, a sequência de trabalho denominada de índice tem um valor procedimental que permite que professores e crianças progridam na utilização de procedimentos para trabalhar a informação com objetivo de conhecer a realidade com uma atitude relacional, conhecimentos necessários porque,

*Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a Escola Infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. Esse caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias, ou seguindo diversas estratégias (não utilizamos esse termo no mesmo sentido do que se conhece por estratégias de aprendizagem, ou seja, como via prefixada, ou treinamento cognitivo). Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. Consciência que não se*

*estabelece no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada um e cada uma. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79-80)*

A proposta de estágio que ora relatamos se inspira nessas ideias, tornando-os o eixo condutor da formação do professor da Educação Infantil e das ações dos futuros professores durante o estágio na formação inicial.

Com o índice elaborado, estagiárias e crianças retornaram à sala da turma a fim de registrar graficamente a conversa inicial e os conhecimentos prévios das crianças sobre formigas. Nessa oportunidade, cada criança pôde representar, por meio do desenho, o que tinha em seu imaginário e o que já sabia sobre a vida e *habitat* das formigas naquele momento do projeto.

A partir desses dados, para o planejamento dos procedimentos a serem realizados com as crianças no próximo encontro, era necessário certificar-se que o tema “formigas” sustentaria o projeto de trabalho a ser realizado. Ou seja, retomar o que foi feito com as crianças e verificar se o tema se constituía verdadeiramente num problema que sustentaria um projeto de trabalho envolvendo a turma.

## **2º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (01/09/2009)**

Os projetos de trabalho desenvolvidos na situação de grupo efetivam-se adequadamente quando todos seus membros se mostram interessados em investigar o tema. Na Educação Infantil, o professor coordena o processo. Sendo assim, o objetivo do retorno à sala do pré II era colocar à prova o tema desse projeto de trabalho para certificar seu significado para as crianças.

Na conversa com as crianças, percebeu-se que elas ainda possuíam dúvidas a respeito do assunto. Em roda, o grupo decidiu que seria melhor anotar em um cartaz as hipóteses e as dúvidas; depois, escolher um local da sala e deixá-los a disposição, para que todos tivessem acesso, e desse modo, orientá-los durante o desenvolvimento do projeto de trabalho.

Os cartazes expostos na sala, contendo o índice e as hipóteses, eram sistematicamente retomados, permitindo às crianças rememorar o que já haviam respondido e fazer presente o que ainda precisam saber; ao mesmo tempo, podiam comparar suas hipóteses com o conhecimento científico acessado por meio das pesquisas realizadas em cada ponto do índice.

Importante dizer que um outro cartaz foi contruído com as crianças; neste, registravam-se as hipóteses sobre onde encontrariam o que precisavam saber. O grupo destacou que, provavelmente, encontrariam as respostas as suas indagações nos livros, nas revistas, na internet, por meio de entrevista com os adultos, na escola e na *floresta*.

Para finalizar esse encontro, as crianças pediram para as estagiárias contar uma história. Naquele dia, as estagiárias haviam levado o livro “Farra no Formigueiro”, de Liliana e Michele Iacocca. Essa atitude é adequada: os professores planejam alternativas ao trabalho e as têm em mãos para corresponder às ocorrências que surgem.

É importante salientar que, além do envolvimento das crianças como pessoas que participam ativamente do processo de conhecer, os pais são fundamentais para o desenvolvimento do projeto, porque as pesquisas também se efetivam em casa, mas não como tarefas fragmentadas, a serem meramente executadas com a única finalidade de repetição. A criança pequena precisa da ajuda dos pais ou responsáveis para conseguir buscar a informação e organizá-la, para expor em sala de aula o que foi pesquisado. Por isso, nesse dia foi entregue às criança uma carta que deveriam levar aos pais, na qual as estagiárias se apresentavam e informavam o que seus filhos iriam descobrir e como eles poderiam colaborar.

### **Planejamento do estágio sob a forma de projetos de trabalho**

Os momentos de orientação do estágio foram fundamentais para esclarecer as dúvidas e orientar o planejamento do projeto de trabalho. Todas as etapas do estágio foram entrelaçadas com muitos fios: reflexões sobre decisões e atitudes, leituras, análises dos fazeres com as crianças, etc.; as orientações presenciais periódicas foram fundamentais e se referenciaram na documentação pedagógica realizada pelas estagiárias em seu portfólio.

De acordo com Hernández (1998), nos projetos de trabalho o professor também assume a postura de aprendiz, tanto em relação ao tema de estudo como ao processo a seguir e as maneiras de abordar cada novo tema, e se distancia da atitude do especialista. Isso ocorre porque, frequentemente, aborda questões que também lhe são novas.

Foram delineados como objetivos gerais do projeto: generalizar os conhecimentos novos e os relacionar com as hipóteses, refletindo sobre os assuntos abordados durante as novas situações de aprendizagem; compreender

o inseto formiga e o porquê de sua existência. Os objetivos específicos se organizaram em torno de: a) conhecer a formiga, seu ciclo de vida e alimentação; b) conhecer os tipos de formiga e sua vida social; c) conhecer seus predadores e qual a sua contribuição para o ecossistema; d) métodos de controle e prevenção; e) cuidados com a saúde – alergias; f) aprender a relacionar os conhecimentos anteriores com os novos; g) aprender a lidar com diferentes fontes de informação, comparando-as; h) aprender a utilizar procedimentos de seleção, busca, estudo, organização, aplicação e comunicação da informação estudada.

Hernández (1998) propõe que os projetos de trabalho devem apresentar um *fio condutor* que se traduz nos trilhos que nortearão o desenrolar das ações propostas. Não é o objetivo do projeto, mas o que vale a pena é que as crianças aprendam com ele. Neste projeto o fio condutor proposto foi: *o que as formigas podem nos ensinar como modelo de trabalho em grupo e de organização social.*

A partir das decisões anteriores, foram organizados os conteúdos-informações, tomando como referência cada ponto do índice. Os conteúdos-informações nos projetos de trabalho são definidos para promover o estabelecimento de muitas relações a partir do tema e questionar a idéia de uma única versão da realidade: *a) Características das formigas (habitat, alimentação, moradia, reprodução); b) Tipos de formigas; c) Ciclo de vida; d) Curiosidades; e) Métodos de prevenção e controle; f) Alergias a picadas de formiga; g) Conhecer seus predadores e qual sua contribuição para o ecossistema.*

O desenvolvimento do projeto de trabalho acontece com base no estudo de cada ponto do índice, de forma sequenciada. Novas perguntas podem surgir e são acrescentadas ao índice, que permanece exposto na sala, para facilitar a retomada. Os procedimentos e as atividades foram propostos com a finalidade de promover a descoberta das respostas, além de considerar que a criança, nessa faixa etária lança mão das várias formas de comunicação, expressão e representação, para interagir, pensar, elaborar e comunicar.

### **3º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (06/10/2009)**

Retornando à sala do pré-II, o índice foi retomado com as crianças. No primeiro ponto do índice, as perguntas do grupo se constituíram em: *Como a formiga nasce? O que elas comem? Onde elas moram? Formiga dorme?*

*Por que andam em fila?* Para contemplar estas perguntas foram selecionados os conteúdos: ciclo de vida, características das formigas (habitat, alimentação, moradia, reprodução), vida social (como constroem sua moradia, onde moram - como moram). Segundo Hernández (1998), o índice constitui-se numa estratégia de aprendizagem que favorece a apresentação, às crianças, dos procedimentos que lhes permitem organizar a informação. Os procedimentos são apresentados pelo professor no processo de construção do projeto, do qual derivam e, por essa razão, têm a chance de serem compreendidos e utilizados em outras situações de vida e de aprendizagem formal.

O primeiro procedimento apresentado às crianças contendo informações que poderiam oferecer respostas as suas perguntas foi por meio do filme: “Formiguinha na natureza”. Na roda de conversa foi combinado que todos procurariam as respostas para as seguintes questões: *Como a formiga nasce? Onde elas moram?* Após a exibição do filme, elas argumentaram sobre o que foi possível descobrir. Explicaram que as formigas nascem debaixo da terra, em formigueiros; que as formigas nascem dos ovos botados pela rainha. Identificaram que as formigas buscavam sementes para comer. Para concluir foi discutido com o grupo sobre: *O que aprendemos por meio do filme? O que falta saber? Obtivemos todas as respostas?* O cartaz contendo o índice sempre se manteve como referência concreta durante tais discussões, na roda de conversa. Hernández (1998) assevera que a busca de informação favorece a autonomia infantil, mas ressalta que é o diálogo promovido pelo professor para provocar o estabelecimento de comparações, inferências e relações, que oferece sentido ao modo de ensinar e de aprender pretendida com os projetos de trabalho. O autor alerta ainda que, nesse diálogo, o professor se vê provocado a livrar-se de um duplo preconceito sobre a criança: “por um lado, pode aprender tudo por si mesmo, e, por outro, que é um ser receptivo frente à informação apresentada pelo professorado.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 76)

Retomando o relato

O grupo combinou para o próximo encontro que realizariam uma pesquisa em sala para saber mais sobre o *habitat* e a alimentação das formigas. O filme referido desencadeou outras perguntas: *Formiga voa? Que bicho foi aquele que apareceu no filme (chamaram de parasita)?* Em comum acordo, essas perguntas foram acrescentadas ao índice inicial para serem trabalhadas no momento de estudar os diferentes tipos de formigas, conforme previsto.

*[...] a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor [...]. Tê-lo presente serve de ajuda, de pista de referência sobre o que significa um projeto quanto a diálogo e negociação com os alunos, atitude interpretativa do docente, critérios para a seleção dos temas, importância do trabalho com diferentes fontes de informação, relevância da avaliação como atitude de reconstrução e transferência do aprendido... (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81)*

Os estagiários, futuros professores na Educação Infantil, sentem-se desafiados em suas crenças sobre como as crianças pensam e aprendem diante das atitudes e reações das crianças, além de entrarem em conflito com a visão sobre o que é/como é ser professor de crianças menores. Isso tem ocorrido ao desenvolverem o estágio nesse formato, o que potencializa a gradual construção da identidade profissional. Hernández e Ventura (1998) afirmam que a função dos professores como facilitadores se evidencia especialmente a partir de sua capacidade para transformar as referências informativas, acessadas pela via da pesquisa, em materiais de aprendizagem com intenção crítica e reflexiva.

#### **4º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (13/10/2009)**

Retomou-se, com as crianças, o índice, visualizando o que haviam aprendido até aquele momento e destacando o que ainda precisavam aprender.

Em seguida, as crianças foram subdivididas em dois grupos para pesquisarem, nas enciclopédias e na internet, as informações que o filme não foi capaz de oferecer. Por intermédio das pesquisas, foi possível ao grupo aprender mais detalhes sobre a vida das formigas.

Para aprender sobre *habitat* assistiram ao documentário “Formigueiro Gigante”. Após a audição, discutiram sobre as informações contidas no documentário. Em seguida foi proposta uma representação gráfica individual, com o intuito de cada criança registrar o que aprendeu com o documentário. Enquanto faziam a representação gráfica, utilizando materiais que puderam escolher, uma criança começou a cantar a música da formiguinha e logo pediu para ensiná-la aos demais. Essa atitude incentivou as estagiárias a dividir as estrofes da música em cinco partes iguais e escrevê-las em cartolinas. Em seguida, subdividiram a sala em grupos de três crianças para representarem graficamente o que aquela parte da música dizia. A última proposta foi verbalizar o que haviam aprendido, nesse dia, na roda de conversa.

Para finalizar o dia, apresentaram suas produções e brincaram de passar por dentro do túnel, imitando as formigas quando elas voltam para o formigueiro.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), a organização dos conhecimentos é realizada pelo professor e se complementa com as iniciativas e colaboração das crianças. O envolvimento das crianças na busca de informações tem efeitos desejados ao trabalho com projetos, pois faz com que assumam o tema como próprio, e que aprendam a situar-se diante da informação, utilizando possibilidades e recursos próprios da idade. Por outro lado, envolve outras pessoas na busca de informações, o que significa considerar que não se aprende apenas na “escola”, que aprender tem relação com a comunicação, pois precisam das informações que as outras crianças e o professor trazem. Sobretudo, aprendem a responsabilidade sobre a própria aprendizagem, que não podem estar à espera que o professor tenha todas as respostas e soluções. O projeto em análise neste texto coloca em xeque a crença que as crianças provenientes de meios sociais menos favorecidos economicamente não acessarão fontes de informações. Não discordamos que a condição econômica restringe o acesso aos bens culturais e, nesses casos, cabe ao professor e ao local prover as condições mais adequadas para que tal ocorra.

### **5º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (20/10/2009)**

Juntamente com o grupo de crianças, as estagiárias recapitularam os pontos do índice e lembraram o que já haviam estudado. O objetivo sempre foi permitir a organização da ação física e mental da criança e do grupo.

Para estudar a estrutura corporal da formiga as crianças fizeram uma reprodução mediante escultura com massinha de modelar. Diante dessa possibilidade, até os ovos de formiga foram contemplados no trabalho realizado pelo pré-II. As esculturas fizeram parte de uma exposição dentro da sala de aula, onde cada criança pôde apresentar e explicar sua obra de arte. Foi lida a fábula “A Cigarra e a Formiga”, e propôs-se que dramatizassem a fábula, com o intuito de representar a organização social do formigueiro.

As crianças aprenderam, com a fábula, que a formiga trabalha quando o clima está bom, e que elas não dormem, apenas andam mais devagar para descansar.

A organização da dramatização realizada pelas crianças contou com a ocorrência de muitas desejarem “ser” o mesmo personagem. Por essa razão,

foram escolhidas duas cigarras (crianças) que cantaloravam a seguinte música: “*alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo sem ser semeado; foi meu amor que me disse assim que a flor do campo é o alecrim*”. As demais crianças “foram” as formigas, que moravam dentro de um enorme formigueiro e aguardavam o dia raiar para começar a trabalhar. Depois de um longo dia de trabalho buscando alimento, as formigas voltaram para casa e decidiram descansar durante todo o inverno, porque tinham alimento suficiente. Já as cigarras, sem nada para comer e tremendo de frio, resolveram pedir abrigo às formigas. Depois de uma votação no formigueiro, as crianças decidiram que as cigarras poderiam abrigar-se em sua casa, fizeram festa e todos cantaram juntos.

Vivenciar a fábula e representá-la permitiu discutir com as crianças alguns comportamentos das formigas, como, por exemplo, o fato de elas andarem em fila. As crianças levantaram suas hipóteses a respeito do assunto e as estagiárias as anotaram na lousa. Imediatamente elas começaram a procurar nos livros algo que explicasse tal fenômeno. Em um deles encontraram uma informação que dizia que as formigas, ao andar, liberam um hormônio chamado feromônio, que informa às outras formigas onde há comida.

As pesquisas realizadas durante esse dia foram importantes para compreensão do primeiro ponto do índice. Posteriormente, elaboraram uma síntese parcial (a estagiária agiu como escriba da turma), que ficou escrita da seguinte maneira:

A formiga bota ovos, depois ela vira larva, pupa até chager na fase adulta. Ela se alimenta de fungos produzidos pelas folhas que levam para o formigueiro e de líquidos açucarados. Se comunicam pelas antenas e fazem trofalaxia para dar alimento a quem ainda não sabe comer sozinho ou está fraco. (*CRIANÇAS-PRÉ II, 2009*)

Hernández (1998) argumenta que a finalidade dos projetos de trabalho é favorecer a compreensão dos problemas que as crianças investigam, a interpretação da realidade e do antidogmatismo.

*Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista. [...] compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial (HERNÁNDEZ, 1998, p. 87)*

O autor lembra que projeto de trabalho se vincula a uma concepção da aprendizagem, que se dá importância tanto às estratégias cognitivas de ordem superior como ao papel da criança como responsável por sua aprendizagem. Por isso, geralmente, o planejamento entre crianças e professor costuma ser motivador para a criança, pois ela se sente envolvida, o que a faz levar avante, individualmente ou em grupo, a busca, “[...] na qual há de recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informação. [...] e seus resultados deverão ser públicos, para favorecer o conhecimento compartilhado” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89)

Ao final do encontro em discussão, as estagiárias explicaram as orientações para a realização da tarefa de casa, que se constituiu na pesquisa sobre: *O que pode acontecer quando ela pica? Para contemplar esta pergunta foram selecionados os conteúdos: Alergias a picadas de formiga X cuidados, prevenção, vacinas e perigos para quem é alérgico.*

Assim, as crianças levaram para casa um pequeno questionário, antes discutido em sala de aula, com o intuito de entrevistar os pais e colher depoimentos sobre possíveis casos de alérgicos a picadas de formigas na família; saber se alguém já teve alguma reação alérgica; saber quais foram os sintomas; e o que fizeram para passar o mal-estar.

## **6º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (27/10/2009)**

O dia de trabalho iniciou-se na roda de conversa, onde retomaram os pontos do índice, conversaram sobre o que já aprenderam e o que ainda precisavam aprender. A síntese parcial escrita, organizada no encontro anterior, passa a ter importante papel no início dos encontros com a turma. Ela serve de memória do grupo, propicia aprendizado de como se faz síntese, além de recurso para organizar o pensamento, atribuir sentido ao que foi realizado. A conversa inicial, juntamente com as observações de imagens sobre as formigas, permitiu rever e refletir sobre os conceitos científicos trabalhados no último encontro. Compartilharam as impressões sobre as fotos de formigas. Depois, observaram uma formiga morta, através da lupa, para comprovar o que haviam percebido nas imagens. Esse momento foi importante para o surgimento de questões que ainda não estavam claras para as crianças. Indagações quanto à anatomia (as partes que compõem o corpo da formiga) e curiosidades sobre a rainha (Quantos ovos ela põe por dia? Quanto tempo leva até se tornar adulta?). Combinaram,

então, que iriam pesquisar em casa sobre as novas questões para, posteriormente, compartilharem em sala de aula.

Logo após, as crianças foram subdivididas em três grupos, para pesquisarem sobre alergias a picadas de formigas, socializar as informações obtidas e apresentar a entrevista feita em casa. Depois, pesquisaram em enciclopédias e livros sobre as alergias (cuidados, prevenção, vacinas, perigos). As duas estagiárias apoiaram as crianças, nessa tarefa, circulando entre os grupos, lendo e dialogando sobre suas descobertas.

Em seguida, os grupos apresentaram, na roda de conversa, o resultado da pesquisa, conforme segue: a) a maioria já foi picado por formiga, em casa. b) as picadas geralmente ocorriam nos pés, nas pernas e nos braços. c) os principais sintomas foram inchaço, coceira e vermelhidão. Em apenas dois casos houve febre. Apenas uma criança contou que teve que ir ao médico e que ele avisou sobre sua alergia a picada de formigas.

Hernández e Ventura (1998) ressaltam que a busca de informação deve ser diversificada, realizando-se em diferentes fontes, e o tratamento dessa informação é uma das funções do projeto de trabalho, processo que ocorre tanto individual quanto grupalmente ou num diálogo com toda a turma.

A partir dessas descobertas, as crianças sentiram necessidade de divulgá-las. Para tal, produziram um informativo (*fôlder*) com explicações a respeito de alergia a picada de formigas. Cada uma delas assumiu uma parte do folheto explicativo, que tinha por objetivo informar sobre o cuidado que o alérgico precisa tomar, além de oferecer explicações sobre: picada de formiga; o que fazer se aparecerem bolhas e pus; sintomas de uma reação alérgica; o que é crise anafilática; as prevenções e quando procurar um médico. Ressalte-se, a essa altura, que os projetos de trabalho pretendem conectar o que se faz na instituição formal de educação com o mundo externo a ela.

O texto foi elaborado pelas estagiárias, juntamente com as crianças, sistematizando os resultados das pesquisas e utilizando os desenhos realizados pelas mesmas para compor o *fôlder*. Os desenhos foram recolhidos pelas estagiárias, que os levaram para casa para organizar o *fôlder* que seria distribuído no próximo encontro.

O encontro se encerrou com a conclusão dos trabalhos do dia, sob a forma de uma síntese parcial escrita, cujo objetivo é favorecer a construção de significados pela criança:

A prática profissional articulada por meio dos projetos de trabalho no estágio da formação inicial do professor da educação infantil

Fizemos pesquisa em casa e descobrimos que picada de formiga gera algumas reações no corpo, em alguns casos febre e inchaço. Aprendemos que se sentirmos dor no peito e dificuldade de respirar, temos que procurar um hospital senão podemos morrer. (*CRIANÇAS PRÉ-II, 2009*)

Os registros, nos projetos de trabalho, têm a função de promover o diálogo pedagógico, expandir o conhecimento das crianças e de produzir a compreensão da importância de aprender dos outros e com os outros. A avaliação não é um apêndice, faz parte do processo de aprendizagem e permite a cada criança reconstruir o processo pessoal e grupal, além de transferir seus conhecimentos e estratégias a outras situações e problemas. (HERNÁNDEZ, 1998)

### **7º Encontro com a turma da pré-escola - Relatório de Estágio (03/11/2009)**

Cada encontro foi fundamental retomar com as crianças as aprendizagens que foram significativas, para passar aos demais pontos do índice. Cada vez que lembravam e analisavam o que já haviam feito, realizavam autoavaliação do que aprendiam. Além disso, contribuiu para as estagiárias avaliarem o andamento do projeto, bem como garantir sua continuidade e abertura a novas aproximações da realidade. Enquanto isso, as estagiárias aprendiam a fazer documentação pedagógica e a usá-la para refletir e tomar decisões sobre a organização do trabalho com projetos.

No terceiro ponto do índice, a pergunta que precisava de resposta era: *Que bicho come a formiga?* Para contemplar essa pergunta foram selecionados os conteúdos: cadeia alimentar, ecossistema, papel da formiga na harmonia ambiental equando vira praga.

As crianças foram instigadas a buscar no filme “Lucas - um intruso no Formigueiro” as respostas que queriam encontrar sobre: qual o papel da formiga no meio ambiente? Pragas? Cadeia alimentar? As estagiárias notaram que enquanto as crianças assistiam ao filme, comentavam sobre o que já tinham aprendido a respeito das formigas. Em seguida, na roda de conversa, elas discutiram sobre as informações obtidas. Perceberam que esse filme era diferente dos outros porque estava mais próximo da realidade e dos conhecimentos que elas já construíram.

As crianças haviam pesquisado em casa, nas enciclopédias, na internet ou com os pais sobre os bichos que se alimentam de formigas. A discussão na roda de conversa revelou que a maioria das pesquisas realizadas em casa indicou que o bicho que come formiga é o tamanduá. As crianças foram incentivadas, por seus pais, a procurar fotos desse bicho para complementar suas explicações em sala de aula.

Na lousa, as estagiárias escreveram os nomes dos animais que as crianças descobriram por meio da tarefa de casa e com a audição do filme. Retomaram as hipóteses sobre os animais que as crianças achavam que comiam formiga, para confrontar com suas descobertas, e concluíram que são predadores de formigas: sapos, vespas e o próprio homem. Na sequência, conversaram sobre cada um dos predadores e elegeram o tamanduá, que denominaram “pega-pega das formigas”. Em seguida, brincaram com esse faz-de-conta perto da quadra, até que todas as “formigas” fossem pegadas pelo tamanduá.

### **8º Encontro - Relatório de Estágio (10/11/2009)**

Sentadas em roda, juntamente com as estagiárias, as crianças revisaram o índice inicial e avaliaram o que aprenderam e o que ainda aprenderiam.

Em seguida, foram apresentadas às crianças algumas filipetas contendo fotos de formigas, cada uma diferente da outra. As crianças foram subdivididas em pequenos grupos, para observar as diferenças e analisar as principais características das formigas.

De volta à roda de conversa, mostraram uns aos outros as fotos sob sua responsabilidade, apontando as diferenças encontradas. As estagiárias anotaram e classificaram, juntamente com as crianças, cada uma das formigas, de acordo as diferenças apontadas, além de escreverem os seus nomes.

Depois brincaram de jogo da memória, tendo que relacionar a formiga com seu nome científico e suas principais características.

Em seguida, foram orientadas a fazer uma busca pelo espaço institucional, com o propósito de descobrir quais os tipos de formigas que existiam ali. À medida que encontravam as formigas, as crianças as nomeavam. Elas encontraram no espaço externo: formiga fantasma, formiga cortadeira, formiga maluca e formiga argentina. Logo que voltaram à sala, fizeram uma representação gráfica desse momento.

Na sequência, as crianças foram subdivididas em dois grupos, que deveriam fazer pesquisas em livros e enciclopédias para encontrar as diferenças

entre cupins e formigas. Visualizaram as principais características que diferenciam esses insetos entre si. Descobriram que, nas colônias de cupins, o macho (rei) permanece sempre ao lado da fêmea (rainha), depois da revoada, e auxilia na construção inicial do ninho, além de fertilizar os ovos depositados pela fêmea. Sobre as formigas, descobriram que o macho fecunda a fêmea durante o voo nupcial e morre em seguida, e que há presença de cintura nas formigas e ausência nos cupins. As formigas não são capazes de digerir a celulose e, portanto, não comem madeira, como os cupins.

Na roda de conversa, as estagiárias leram uma poesia de Olavo Bilac e discutiram porque formiga e cupim não são a mesma coisa. E, mais uma vez, insistiram em brincar de pega-pega das formigas e saíram da sala para brincar.

Em todas as atividades propostas foi preciso observar as crianças com base nos objetivos pré-estabelecidos, registrando ao término dos encontros as impressões e situações vivenciadas. As estagiárias também fizeram uso de fotos digitais e das próprias produções das crianças para avaliar o processo e nortear suas ações. Nos projetos de trabalho a escuta atenta da criança, isto é, a observação de suas manifestações é fundamental ao apoio que o professor deve oferecer às descobertas infantis.

O intuito dos projetos de trabalho é que as crianças aprendam a relacionar as hipóteses iniciais (o que pensavam sobre o assunto) com novas informações e ao mesmo tempo, aprendam a procurar informações que respondam às indagações iniciais. A partir do tema e dos pontos do índice, as crianças são incentivadas a estabelecer muitas relações em busca da compreensão cada vez mais alargada da realidade.

Hernández (1998) propõe que, ao terminar o estudo de todos os pontos do índice, sejam propostas algumas situações com objetivo de que as crianças façam a **generalização** do que aprenderam, aplicando em situações diferentes a informação trabalhada, a fim de realizarem relações e comparações, abrirem novas possibilidades, etc. Nesse projeto, em particular, as estagiárias propuseram esse tipo de atividade em diferentes momentos, com objetivo de promover a organização da informação pelas crianças e de avaliar o que estavam compreendendo e os equívocos que, porventura se formavam. Ao longo do projeto foram realizadas três atividades de generalização:

*Fôlder* informativo: contendo as informações necessárias para saber o que fazer quando alguém é alérgico a formigas. As crianças tiveram a oportunidade de entregar o *fôlder* a seus familiares e compreenderam que, em

caso de emergência, devem procurar orientação médica.

Tipos de formigas: as crianças saíram da sala e foram capazes de relacionar suas pesquisas com a observação das formigas e, assim, nomeá-las de acordo com sua espécie.

Uma formiga é amiga de outra formiga que é amiga de outra formiga: conversas sobre amizade e lealdade entre os iguais e a importância de se preocupar com outro foram percebidos. Em vários momentos as crianças demonstraram preocupação com o bem-estar de seus colegas, ajudando-os em suas dificuldades.

### 9º Encontro - Relatório de Estágio (17/11/2009)

Nesse encontro, a trajetória do projeto foi tema de diálogo; todas as atividades e pesquisas que realizaram nas últimas semanas foram recapituladas utilizando o índice e as hipóteses iniciais. Mas, principalmente, as sínteses parciais referidas foram recuperadas e lidas, servindo de material para autoavaliação e avaliação do projeto. As estagiárias procuravam verificar se ainda existia alguma dúvida em algum ponto do índice.

O relato permite certificar que o projeto de trabalho é planejado e desenvolvido sobre a base de uma sequência de avaliação, como segue:

- a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem.*
- b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o Projeto.*
- c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações? (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 69-70).*

Nesse contexto dialógico e reflexivo foi proposta a elaboração de uma síntese escrita final do grupo. Para isto, todas as crianças foram incentivadas a falar o que era importante incluir no texto que relataria o percurso vivido e o que haviam aprendido.

Sendo assim, com referência às sínteses parciais, uma grande lista com as informações mais importantes foi gerada pela via do diálogo. À medida que o texto era escrito, mediante consenso algumas informações foram retiradas e outras acrescentadas, consideradas mais importantes, o que resultou na síntese final representativa das descobertas realizadas a partir do índice.

Para encerrar o projeto as crianças disseram que eram formigas e que também queriam uma farra no formigueiro. Ficou combinado que aconteceria em sala de aula, no final do projeto. Outra decisão que envolve o coletivo, no final do projeto, diz respeito à escolha do nome a lhe ser atribuído. A discussão sobre os possíveis títulos para o projeto gerou três nomes que foram postos em votação: formiguinha, formigas e farra no formigueiro. O escolhido foi o último.

A síntese gráfica final se refere a uma representação gráfica considerada, pelo grupo, representativa do projeto realizado, “[...] que reflete a interpretação que, para cada aluno, adquiriu a informação e os procedimentos trabalhados.” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 83). Tal decisão contou com etapa de troca de pontos de vista na roda de conversa, para definir o que seria desenhado. Em seguida, votaram para escolher dois representantes, que tiveram a incumbência de desenhar o que o grupo decidiu como representativo do que vivenciaram e aprenderam: o formigueiro (casa das formigas), as árvores (alimento para algumas delas) e as próprias formigas. Enquanto os dois representantes desenhavam, as demais crianças estavam atentas, observando se realmente o desenho contemplaria suas indicações.

*Isso implica, entre outras considerações, a vontade de superar o “fêismo” e a monotonia com que costumam se apresentar os materiais na escola [...] cartazes repletos de formas e valores estéticos que não utilizam os mais elementares recursos de persuasão, ou desenhos de objetos e materiais que buscam “ficar bonitos”, mas que possuem muito pouco em comum com as “imagens” que os alunos podem ver na rua, na televisão ou nas revistas. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 81)*

Ao final do projeto de trabalho foi realizada, a pedido das crianças, uma festa das formigas dentro da sala de aula. As estagiárias levaram as crianças para passear pela unidade e lhes deram antenas iguais às de formigas e folhas (recortas em papel), que eram convites para entrar na festa. Após passarem por túneis imaginários, as crianças tiveram direito a doces, músicas e brincadeiras, além de lembrancinhas agradecendo a participação de cada uma delas no desenvolvimento do projeto.

Durante a festa, conversaram a respeito do prazer de trabalhar de forma diversificada. As crianças contaram que, sobre tudo o que aprendiam em suas pesquisas, conversavam com seus pais, em casa.

A festa de encerramento contou com a divulgação do livro “Farra no Formigueiro”. O livro coletivo da sala teve como objetivo organizar a trajetória e a memória do trabalho, bem como, a essa altura do desenvolvimento do projeto, o papel de concretizar o momento da comunicação do conhecimento elaborado. Para tal veiculou o conhecimento elaborado no decorrer do projeto e as produções, entre elas, as sínteses parciais (escrita e gráfica) de cada tópico do índice, os relatórios sobre as atividades e as fotos das situações vivenciadas.

O livro ficou exposto no local onde ocorreu o projeto, para que os pais tivessem acesso e para que as crianças pudessem contar sobre suas novas aprendizagens.

Desse modo, a Farra no Formigueiro foi concluída entre estagiárias e crianças.

### **Considerações Finais**

Os resultados do estudo sobre a articulação da prática profissional por meio do estágio na pré-escola, sob a forma de projetos de trabalho, demonstraram que o estagiário compreende que o conhecimento pode ser construído pelos professores juntamente com as crianças. Porém, as atividades propostas são as do tipo que promovem o estabelecimento de todo tipo de relações a partir de questões propostas pelo grupo. Tal concepção da atividade do professor e da criança desencadeia conflitos sobre a identidade profissional, posto que, geralmente, a criança da Educação Infantil é considerada incapaz de participar ativamente de um processo de aprendizagem como o relatado.

A metodologia adotada para o estágio exige atitude reflexiva, responsabilização pelo planejamento e avaliação da interação com as crianças e suas individualidades, as famílias, a comunidade.

Os resultados obtidos demonstraram que os futuros professores de crianças pequenas precisam poder construir a intenção educativa desde suas primeiras ações durante o processo de formação inicial. Esse empreendimento exige práticas educativas-formativas que relacionem a função de educar crianças pequenas à de cuidar, por intermédio de experiências reais, agregadoras da formação inicial à prática profissional, o que se torna inviável por meio de propostas fragmentadas e pontuais.

A compreensão da potencialidade das intervenções com crianças, no contexto da instituição de Educação Infantil, foi alargada pela pesquisa. Propor que o futuro profissional vivencie o contexto da instituição exige do formador a

responsabilidade de oferecer e orientar a utilização de referências *modelares* como ponto de partida para construir a capacidade de: observar, diagnosticar, planejar, desenvolver, interagir com crianças e avaliar propostas educativas adequadas às crianças.

Os resultados obtidos na disciplina Prática de Ensino e nesta pesquisa comprovam que a identidade do profissional da Educação Infantil vai sendo forjada a cada ação, a cada necessidade de se autoavaliar diante de cada exigência posta pela dinâmica das interações, com crianças, mediadas pelo conhecimento. Com o suporte dos resultados alcançados, a cada ano, novos elementos eram acrescentados à metodologia de formação inicial concebida para a disciplina.

À maioria dos cursos formadores e, em especial, à disciplina de Prática de Ensino falta a necessária fundamentação teórica as suas práticas de ensino, falta reflexão crítica por meio do que o aluno observa nos estágios e há ausência de situações reais, contextuais, através das quais o aluno experimenta a necessidade de relacionar teoria e prática para dar respostas e/ou alternativas a problemas concretos gerados na/pela Instituição de Educação Infantil e salas de aula de educação pré-escolar. Os estágios obrigatórios pouco têm favorecido a formação didática e metodológica dos futuros profissionais e sua competência técnica, humana e político-social, devido à descaracterização de sua finalidade na formação inicial de educadores.

A pesquisa tem demonstrado que os anos de formação inicial podem contribuir para a formação da identidade de professores da Educação Infantil. Contudo, não acontecerá se não for superada a tradição curricular de reservar menos tempo para a formação prática e de reduzi-la ao âmbito de uma única disciplina da grade curricular.

## Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996, p. 171-89.

ALEGRIA, M. F.; LOUREIRO, M.; MARQUES, M. A. F.; MARTINHO, A. **A prática pedagógica na formação inicial de professores**. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP. Junho de 2001. (restrita)

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Brasília: DF, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: DF, maio de 2001.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-74.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Art Med, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do conhecimento por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara H. Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

A prática profissional articulada por meio dos projetos de trabalho no estágio da formação inicial do professor da educação infantil

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. Maria Lucia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. **Revista pátio Educação Infantil**. Ano I, n. 2, p. 6-9, ago./nov. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, n. 104, p. 45-61, 1997.

RAYS, O. A. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

SÁ, M. S. M. MOURÃO. A formação do educador para a pré-escola - a chave do tamanho. **Revista Criança**. Brasília, n.25, p.15-27, 1993.

SHORES, E. e GRACE, C. **Manual de Portfólio** – um guia passo a passo para o professor. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, A. S. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v.10, n.01, 1999.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. São Paulo: Papirus, 1996.

TRANCREDI, R. M. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente. **ANAIS do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia-SP, p.358-75, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo** –uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.