



## O Projecto em Jardim de Infância: da Construção das Ideias à Construção do Futuro\*

Clara Craveiro\*\*  
Ivone Neves\*\*  
Paula Pequito\*\*

Este artigo pretende ser uma reflexão sobre o Trabalho de Projecto que, como se sabe, é inspirado nas ideias de J. Dewey e definido pedagogicamente por W.H. Kilpatrick (1918) e que, em contexto de Jardim de Infância, tem vindo a ser desenvolvido na nossa Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti há alguns anos em colaboração com os nossos centros de estágio.

Sabemos que optar por trabalhar em projecto, segundo projectos, e acreditando nos projectos é assumir correr riscos, viver aprendendo cada dia, lançar ideias e vê-las crescer, tomar corpo e desenvolverem-se, é assumir que o caminho pode ser um imprevisto, que cada aprendizagem pode ser fruto de uma experiência.

Etimologicamente a palavra Projecto deriva do latim PROJICERE, e significa lançar em frente. Trata-se, por isso, de um conceito que se corporaliza na acção e no movimento de quem lança e o compromete na intenção de alcançar o que está em frente.

Falar em projecto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, para realizar o imaginário...

Bonvalot (1984) define projecto como sendo "a passagem do desejo à intenção e da intenção ao acto".

Este carácter prospetico significa não deixar o amanhã ao acaso pois na palavra projecto estão implícitas as ideias de planear, gerir, construir, reconstruir e avaliar.

Desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade. Mas, perguntamos: para que sociedade estamos a preparar as crianças?

Poderíamos pensar, como alguns, numa possível sociedade inquieta, problemática, facciosa, com desigualdades, com guerras latentes e reais e cruzarmos os braços com desânimo e falta de coragem...

Ou, pelo contrário, devemos pensar nos desafios que essa sociedade futura nos traz e acreditarmos que podemos e devemos ser agentes activos da construção dessa sociedade que desejamos mais solidária, mais tolerante.

\* Texto baseado na conferência proferida no encontro 100 anos de Pedagogia. Universidade do Minho - Braga, Novembro de 1996.

\*\* Professoras da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Queremos ajudar a concretizar a utopia como nações e cidadãos dignos e como construtores de felicidade.

Stavenhagen a propósito do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, refere que para defrontar os desafios do próximo século caberá à Educação um papel fundamental, devendo esta apoiar-se em quatro pilares essenciais: aprender a viver juntos, com a diversidade cultural, religiosa e étnica, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

É esta aprendizagem da tolerância e respeito mútuo, da liberdade como um valor universal e do pluralismo de ideias e culturas, que cada vez mais nós educadores temos que debater para que a sociedade do presente e do futuro se torne mais justa e mais fraterna.

A necessidade de afirmação dos valores é cada vez maior, e se à família cabe uma grande responsabilidade na sua transmissão, é também na Escola que essa aprendizagem de valores se debate, se confronta e se experimenta.

No "Livro Branco" sobre a educação e a formação da Comissão Europeia (1995) afirma-se que *"o futuro da cultura europeia depende da sua capacidade para fornecer aos jovens chaves que lhes permitam pôr tudo em causa de forma permanente, sem tocar nos valores da pessoa humana. Este é o fundamento essencial da cidadania numa sociedade europeia aberta, pluricultural e democrática (...). O dom de compreender é a capacidade de analisar o modo como as coisas se constroem e se desfazem (...). A observação, o bom senso, a curiosidade, o interesse pelo mundo físico e social que nos rodeia, o desejo de experimentação são qualidades negligenciadas e pouco consideradas. No entanto, são elas que permitem formar criadores e não apenas gestores da tecnologia"*.

Grande é a lição que este livro nos aponta, se soubermos ou formos capazes de ter a humildade de aceitar que não sabemos tudo, que quase não sabemos nada, que o saber não é pertença nossa mas de todos e tem que ser reconstruído, revivido e reacreditado.

O que fizemos ontem pode não servir para amanhã, mas teve valor em si enquanto fruto de experiência, de conhecimento e possibilidade de avaliação.

*"As Escolas de amanhã não se devem limitar a ensinar factos; devem ensinar também a manejá-los. Os estudantes precisam de aprender a desfazer-se de ideias velhas, devem saber como e quando convém substituí-las. Precisam, em suma, de aprender a aprender"* (Tofler, 1970).

Tentando perspectivar o futuro e as mudanças sociais e tecnológicas que estão a acontecer torna-se necessário que a educação contribua para o desenvolvimento de novas capacidades e competências profissionais e de acesso ao saber, tais como: sentido crítico por oposição à conformidade, sentido de participação social e cooperação em vez de competição. É também importante analisar situações e

encontrar soluções para os problemas, em ambientes que possibilitem a emergência de competências de iniciativa, inovação e criatividade.

Estas capacidades e competências tornarão possível uma adaptação à sociedade do ano 2000 que será incompatível com padrões estandardizados.

Landsheere (1996) diz-nos que para o futuro vindouro cada jovem deve ser capaz de:

- receber e analisar a informação e continuar a conquistar o conhecimento ao longo de toda a vida;
- comunicar;
- detectar os problemas e ter ideias para os resolver;
- elaborar projectos;
- antecipar;
- trabalhar em condições caracterizadas pela mudança e pelo movimento;
- decidir e agir sem possuir todos os elementos de informação desejados;
- tolerar as tensões e as incertezas;
- aderir profundamente aos valores humanistas.

Ao intervir em Jardim de Infância, segundo o Trabalho de Projecto, acreditamos estar a contribuir para a construção destas características essenciais ao Homem do futuro.

Alguns princípios psicopedagógicos orientam a intervenção educativa que perspectivamos para o Jardim de Infância.

Um primeiro princípio refere-se à necessidade de conhecer como se processa o desenvolvimento da criança e os seus estádios evolutivos (Piaget e Inhelder, 1969). Conhecer esses períodos, isto é, as características comportamentais da criança e a evolução operada em cada uma dessas etapas, parece-nos ser fundamental, pois, desse conhecimento depende o sucesso das experiências que os educadores preparam e proporcionam às crianças e por conseguinte o desenvolvimento das mesmas.

Outro princípio refere-se à necessidade de ter em conta o conhecimento e as experiências prévias das crianças (Ausubel, 1980). Acreditamos que quando as novas aprendizagens se alicerçam em aprendizagens anteriores, se tornam significativas para a criança.

Se as novas informações se relacionam com o que a criança já sabe, com os seus interesses e motivações a aprendizagem ganha sentido e expressão. A intervenção pedagógica no Jardim de Infância deve assegurar essa construção de aprendizagens significativas (Ausubel, 1981).

A intervenção educativa que perspectivamos assenta também no princípio de que a acção é um instrumento de construção do saber. A actividade permite à criança conhecer o mundo que a rodeia e pela acção sobre os objectos obter informações.

O princípio de que o conhecimento resulta da interacção social (Vygotsky, 1994) vem completar a ideia anterior. Acreditamos que a relação com o grupo e com os outros é para a criança uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento. A actividade cooperativa contribui para a diversificação dos conhecimentos individuais e para a assimilação de diferentes pontos de vista. O confronto de perspectivas provoca o conflito sócio-cognitivo (Vygotsky, 1994) necessário à reconstrução dos conhecimentos. De acordo com esta ideia o educador tem um papel preponderante quer no apoio e "orientação" das crianças, quer na organização de situações ricas em interacção entre as crianças e dos adultos com as crianças.

O princípio de que se deve proporcionar à criança um ambiente em que ela se possa exprimir e falar constantemente sobre as coisas implica, ao nível do Jardim de Infância, o desenvolvimento de todas as formas de expressão e comunicação.

A linguagem verbal tem aqui um papel importante porque é através dela que a criança tem a possibilidade de interagir com os outros, e de organizar as suas acções quer individualmente quer combinando e discutindo com os outros aquilo que deseja realizar e como.

É importante criar situações em que ela, antes de agir, planifica a sua acção com o educador e com as outras crianças. É importante criar situações em que ela possa interagir, discutir assuntos, resolver problemas. É essencial criar um ambiente em que a criança se sinta à vontade para pedir ajuda ao adulto, em tarefas que ela considera difíceis, para lhe fazer perguntas e colocar problemas e com ele discutir e encontrar soluções.

O princípio de que as motivações, as necessidades e os interesses das crianças têm um papel central no processo de aprendizagem pressupõe que o educador identifique e se apoie nesses elementos pois eles são a expressão dos afectos e emoções da criança.

A curiosidade sobre as coisas e a vontade natural de contactar e conhecer o que é novo, desperta a criança para a descoberta do mundo que a rodeia. Esta atitude deverá ser, não só fomentada, mas também desenvolvida no contexto do Jardim de Infância.

O princípio da globalização (Coll, 1987) parece ser a forma de organizar o saber que mais se adequa às características da criança de Jardim de Infância. Assim, para

que a aprendizagem ocorra de uma forma integrada dever-se-ão desenvolver projectos, experiências e actividades que reflectam os interesses das crianças e organizem a globalização do saber.

O princípio de que o espaço e o tempo no Jardim de Infância se organizam segundo critérios pedagógicos que se centram nas características e nas necessidades dos diferentes grupos etários das crianças é igualmente importante. Neste contexto, procura-se ainda uma organização do espaço e do tempo que favoreça as condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que se relacione com o seu ritmo e necessidades.

Desta forma, a organização do espaço-sala não é fixa, mas vai-se reorganizando em diferentes áreas de trabalho, com material rico e diversificado, de acordo com os projectos, as experiências e as necessidades da criança.

Por seu turno, o dia-a-dia não é tanto compartimentado por um horário artificial e que nada diz ao organismo-criança mas antes se organiza num tempo e rotina que responde às suas necessidades.

Finalmente, a selecção dos conteúdos deve realizar-se enfatizando a vertente do conhecimento cultural e pessoal da criança (Banks, 1993). Este princípio permite que as aprendizagens se efectuem de uma forma contextualizada e, sobretudo, que se estabeleça uma relação entre a informação do Jardim de Infância e o mundo em que as crianças vivem. Quando isto acontece as crianças transformam-se em "aprendizes para toda a vida" (Lapp D. e Flood J., 1994).

As crianças, se as deixarmos, inventam, criam e imaginam o que nós já não temos capacidade para inventar, criar ou imaginar.

Postic (1992) afirma que *"A criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo. O imaginário cultiva-se. Espantar-se, maravilhar-se, é espontâneo na criança. Mas esta disposição depressa desaparece ao contacto com explicações lógicas trazidas pelos media e pela escola. Ir para além da aparência, pressentir o desconhecido, o mistério, munir-se de um jogo de espelhos reflectindo outras luzes, ir em busca do seu domínio secreto, tais são as progressões do imaginário"*.

O Educador deve aceitar o desenvolvimento da imaginação como um espaço incontrolável de criação e de desenvolvimento.

Temos que com elas, no dia-a-dia, reaprender a brincar, a sonhar e a apreciar a alegria de viver em grupo construindo e reconstruindo esse mesmo grupo continuamente.

As crianças são assim actores do seu próprio desenvolvimento e todos juntos podemos projectar um futuro em construção.



## BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D. P., *Psicologia Educativa*. México: Trillas, 1981.

BANKS, J. A., The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher* - Vol.22, nº5, 1993.

BONVALOT, G. Courtois, B., *L' autobiographie - Project. Education Permanente*, 1984.

COLL, C., *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Editorial Laia, 1989.

COMISSÃO EUROPEIA, *Livro Branco. Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.

DELORS, Jacques e outros, *Educação: um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa, 1996.

DEWEY, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J., *Experience et education*. Paris: A. Colin, 1968.

LANDSHEERE, G. et al., *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Rio Tinto: Edições Asa, 1996.

LAPP, D. e FLOOD, J., Integrating the curriculum: First steps. *The reading teacher*, 47 (5), 1994.

LEITE, E., MALPIQUE, M. e SANTOS, M.R., *Trabalho de Projecto*. (2 volumes). Porto: Edições Afrontamento, 1990.

POSTIC, M., *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.

SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R., *Psicologia Educacional*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1993.

TOFFLER, A., *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

VYGOTSKY, L., *A formação social da mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M.A., *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 1992.