



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Presidente Prudente - SP
2020

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

372.21
C331p

Carvalho, Denise Alessi Delfim de.

Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar. / Denise Alessi Delfim de Carvalho. -- Presidente Prudente, 2020. 121 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

1. Pedagogia de Projetos. 2. Educação Infantil . 3. Espaço Escolar .I. Título.

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Presidente Prudente, 22 de janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís - MA

DEDICATÓRIA

Dedico este meu trabalho à minha querida mãezinha, pelo apoio irrestrito. Sinto que nunca serei capaz de demonstrar tudo o que me liga a você, mãe. A vida foi mesmo muito boa para mim. Ter uma mãe igual a você é a maior dádiva que poderia desejar. Parece que tudo pode acontecer comigo, porque sei que você estará ao meu lado sempre para juntas combatermos o que quer que seja. Essa segurança, esse abraço eterno que você me dá é como um barco que me leva sempre a bom porto. Amo você!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo que conquistei até agora e peço a Ele sabedoria para conquistar muito mais.

Agradeço ao meu marido pela paciência em suportar as minhas ausências.

Agradeço, em especial, às minhas filhas. O mais importante da vida não é a situação em que estamos e sim, a direção para a qual nos movemos. Vocês são a página mais linda que o destino escreveu na minha vida. Obrigada por todo carinho, por toda compreensão e amor por mim.

Agradeço também à minha querida irmã, que nunca mediu esforços para me apoiar e incentivar nos momentos de fraqueza.

Agradeço ainda, a excelente ajuda da minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos que me auxiliou durante o processo de construção desta dissertação e, com sua sapiência, tão bem soube me conduzir pelos caminhos do conhecimento.

Muito obrigada! É o mínimo que posso dizer a todos que, mesmo indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui cumprindo mais uma etapa da minha vida.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, vinculado à linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade, teve como objeto de estudo a Pedagogia de Projetos e suas contribuições para a organização do espaço escolar na Educação Infantil. Os estudos pedagógicos têm discutido as contribuições das diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem para a formação de um educando ativo, crítico, reflexivo e autônomo. Os princípios de uma pedagogia tradicionalista, centrados na figura de um professor detentor do saber e na passividade do estudante não tem mais correspondido às demandas atuais da educação. Nesse sentido, o objetivo foi o de analisar como a Pedagogia de Projetos contribui para a organização de um espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, tornando-o mais interativo e dinâmico em uma perspectiva para todos. Especificamente se buscou: Averiguar de que maneira o trabalho por projetos contribui para a formação integral dos estudantes; Identificar como o desenvolvimento das atividades em projetos possibilita uma perspectiva humanizadora, emancipatória e inclusiva e Analisar o uso dos projetos na aprendizagem significativa no âmbito da educação infantil. A pesquisa teve abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aproximação colaborativa da pesquisadora, uma vez que o universo a ser pesquisado se tratava de uma escola particular que iniciou a prática de trabalho pedagógico com projetos em 2017. A coleta de dados foi realizada mediante tematização da prática. Participaram da pesquisa 5 (cinco) professoras, que se disponibilizaram em fazer parte da pesquisa e 82 estudantes da Educação Infantil das séries em que as atividades dos Projetos foram desenvolvidas. Esse procedimento consistiu na proposição de análise das atividades didáticas propostas pelas professoras, buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo. Como contribuição metodológica ainda se analisou as percepções das professoras, alunos e da pesquisadora, em uma triangulação reflexiva, por meio de um conjunto de eixos temáticos dispostos didaticamente em 4 C's (Contexto, Currículo, Composição e Compartilhamento). Conclui-se que a análise sobre o trabalho com projetos confere significado às novas possibilidades de organização do espaço escolar no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Educação Infantil. Espaço Escolar.

ABSTRACT

Pedagogy of projects in childhood education: the meanings in the organization of school space

This research was developed in the Master's Program in Education from the "Universidade do Oeste Paulista", linked to research line 1: Public Policies in Education, Formative Processes and Diversity, its object of study was the Project Pedagogy and its contributions to the organization of the school space in the Early Childhood Education. Pedagogical studies have discussed the contributions of different teaching and learning methodologies to the formation of an active, critical, reflective and autonomous student. The principles of a traditionalist pedagogy, centered on the figure of a teacher with knowledge and the passivity of the student, no longer correspond to the current demands of education. In this sense, the objective was to analyze how Project Pedagogy contributes to the organization of a student-centered early childhood education space, turning it into a more interactive and dynamic perspective for all. Specifically the main goal was to: Verify how project work contributes to the whole formation of students; Identify how the development of project activities enables a humanizing, emancipatory and inclusive perspective and analyze the use of projects in a meaningful learning in the field of early childhood education. The research had a qualitative approach with nuances of case study, since the environment researched was a private school that began the practice of pedagogical work with projects in 2017. Data collection was performed through thematization of the practice. THERE WERE 5 (five) teachers who volunteered to be part of the research and 82 students of kindergarten in the grades in which the project activities were developed. This procedure consisted of the proposition of analysis of the didactic activities proposed by the teachers, seeking to study the theories and understanding the necessary interventions throughout the process. As a methodological contribution the perceptions of teachers, students and the researcher were also analyzed, in a reflexive triangulation, through a set of thematic axes arranged in 4 C's - In Portuguese- (Context, Curriculum, Composition and Sharing). It is concluded that the analysis of working with projects gives meaning to the new possibilities of organization of the school space in the scope of early childhood education.

Keywords: Project Pedagogy. Child education. School space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação dos Participantes da Pesquisa	72
Figura 2 - Tríplice percepção sobre a tematização da prática.....	79
Figura 3 - Sistema de análise da tematização da prática - Quatro C's.....	80
Figura 4 - Levantamento de Hipóteses e percepção Infantil	89
Figura 5 - Compartilhando o Projeto Sustentabilidade	103

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Fases procedimentais	74
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

C1 –	Contexto
C2 –	Currículo
C3 –	Composição
C4 -	Compartilhamento
CLT –	Consolidação das Leis Trabalhistas
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
P1 –	Professora do Pré I A e B
P2 –	Professora do Pré I C
P3 –	Professora do Pré II A
P4 –	Professora do Pré II B
P5 –	Professora do Pré II C
PPP –	Projeto Político Pedagógico
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
UNOESTE–	Universidade do Oeste Paulista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO AO PROBLEMA DA PESQUISA	14
Justificativa.....	16
Questões que orientam a pesquisa	21
Objetivos	21
Objetivo geral	21
Objetivos específicos	21
Estrutura do trabalho.....	22
CAPÍTULO I.....	24
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
1.1 Breve histórico da educação infantil.....	24
1.2 O que é o trabalho com projetos?	37
1.2.1 As múltiplas interações da aprendizagem	41
1.2.2 Um novo olhar sobre os conteúdos.....	50
1.2.3 Pedagogia de projetos e a formação integral dos estudantes.....	53
1.2.4 O papel do educador na aprendizagem por projetos.....	57
1.2.5 A avaliação como parte do processo.....	59
CAPÍTULO II.....	63
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
2.1 Abordagem metodológica da pesquisa.....	63
2.2 Local da pesquisa e seleção dos participantes.....	66
2.2.1 Participantes.....	69
2.2.2 Localização	73
2.3 Etapas da pesquisa: da coleta de dados à análise.....	73
2.3.1 1ª etapa - Diagnóstico das professoras participantes e caracterização da pesquisa.....	74
2.3.2 2ª Etapa – Encontros temáticos e definições dos eixos	78
CAPÍTULO III.....	82
3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
3.1 O projeto, o envolvimento dos participantes e a construção dos eixos temáticos.....	83
3.2 O Projeto de sustentabilidade: interdisciplinaridade e meio ambiente em foco	85

3.3	Contextualização: estruturação e escolha de um projeto e reflexões sobre as necessidades dos estudantes e as temáticas contemporâneas.....	87
3.4	Currículo: o uso do currículo em projetos e a interdisciplinaridade na prática da pedagogia de projetos.	91
3.5	Composição: percepção docente sobre a utilidade da fundamentação teórica na prática docente em uma proposição de projeto.	94
3.6	Compartilhamento: influências do projeto na relação escola-família-sociedade.....	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXOS	114
	ANEXO A -TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA.....	115
	ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO	116
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
	ANEXO D - DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE.....	119
	ANEXO E - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA CONTATO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	120
	ANEXO F - DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DA MESMA.....	121

INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO AO PROBLEMA DA PESQUISA

Procurando conhecer a criança como sujeito cognitivo, ser pensante, curioso, questionador e tendo como base os seus conhecimentos, o presente estudo tem como principal enfoque os projetos na educação infantil e procura fazer com que os professores possam refletir a respeito de suas práticas proporcionando às crianças conhecimentos contemporâneos e interdisciplinares. Os discentes da Educação Infantil agem como coautores do seu conhecimento, formando, por meio de ações coletivas, cooperativas e de socialização, seus próprios conceitos. Resolvendo conflitos, argumentando a respeito de hipóteses, propondo questionamentos, tudo para buscar as soluções sobre as questões sociais, científicas e tecnológicas, levantadas por cada discente em formação.

A metodologia do trabalho com projetos se fundamenta neste contexto, com objetivo de construir um currículo rico, dinâmico e flexível na Educação Infantil, aberto a novas ações educativas que se direcionam para as necessidades reais da vida das crianças. Ainda sobre o contexto histórico, cultural e social, o projeto se revela como uma proposta que permite a construção da reformulação de conceitos para desvendar o novo, interpretar o mundo e promover um ambiente de colaboração e cooperação, além de estimular o companheirismo e o respeito mútuo, valorizando as questões ambientais, proporcionando a criação de técnicas que deem solução para a preservação da vida e desenvolvendo um “fazer” interdisciplinar que possa envolver o todo, de maneira a desenvolver também, a cidadania democrática.

O projeto político-pedagógico é um instrumento teórico-prático, que se fundamenta em referências que alicerçam a proposta educativa, desse modo, possibilita o direcionamento diário do fazer pedagógico. É político uma vez que revela a intenção das opções e das escolhas de caminhos para a formação do cidadão, como sujeito ativo e transformador da sociedade em que vive. É pedagógico quando age orientando o como fazer, quando define a forma de planejar o currículo e atividades para a concretização dos objetivos educacionais, considerando a leitura da realidade e particularidades de cada comunidade escolar.

Por esse motivo o trabalho com projetos deve ter início com a educação infantil, para que se possam construir os valores sociais para formar educandos que

sejam capazes de interagir com o meio de maneira eficaz. Dessa forma, pode-se entender que a sociedade que se deseja deverá ser necessariamente formada por cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres.

Tais sujeitos por serem diferentes se inter-relacionam provocando conflitos entre os desejos individuais e a busca do bem comum. Portanto, as questões sociais necessitam ser tratadas por meio do diálogo com base em combinações éticas pré-estabelecidas procurando buscar o conhecimento e a aprendizagem.

O fazer pedagógico deve proporcionar ao educando, a interação com o mundo por meio de uma comunidade educativa, sendo o currículo aberto, consistente e flexivo, de forma que atenda as necessidades surgidas no cotidiano em função das problemáticas, buscando atender a uma aprendizagem significativa.

No desenvolvimento deste trabalho, utiliza-se uma metodologia qualitativa, que busca sistematizar, a partir de análises discutidas por diversos teóricos, dentro de uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, um conjunto de respostas enfatizando o auxílio que os projetos podem oferecer no desenvolvimento dos estudantes.

Este estudo, além de qualitativo, explora - pautado na ótica de diversos autores mencionados ao longo deste - a contribuição dos projetos na formação da criança no contexto escolar. Já que a prática pedagógica por projetos contribui de maneira sólida para a Educação Infantil, enriquecendo também, o trabalho dos professores.

No que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, as disciplinas que formam a base curricular de uma escola têm grande influência na questão pedagógica, haja vista que o modo como elas se conectam, como no caso de meios interdisciplinares, pode ser muito importante para a formação (AMARAL; GUERRA, 2012; CASANOVA; ALVES, 2015). Por sua vez, a inclusão de projetos é uma forma interessante de ajudar no desenvolvimento das áreas de conhecimento e isso ainda pode fortalecer tanto no aspecto de ensinar quanto no de aprender.

Agora, sobre a questão de ensinar e aprender, a cada dia se percebe que, nos tempos atuais, os métodos estão cada vez mais flexíveis para conquistar a atenção dos estudantes, por isso, a quantidade de projetos que tem se vinculado às disciplinas aumentou de forma considerável (CASANOVA; ALVES, 2015; CARVALHO; GUIZO, 2016). Nessa mesma linha, a escola pode, por exemplo, criar atividades que estimulem a criatividade dos estudantes e também do professor.

A aprendizagem por projetos é uma proposta pedagógica, que tem como base a pesquisa, a curiosidade, as dúvidas e as indagações dos estudantes. A metodologia de projetos é importante para a educação infantil, pois parte do contexto das crianças e se utiliza de processos pedagógicos que envolvem respeito, responsabilidade, igualdade, autonomia para propor soluções a diversos problemas. Trata-se de uma abordagem democrática que contempla a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo (BEHRENS, 2006).

Resumidamente, o estímulo e a valorização de si mesmo e do outro podem vir de um projeto que, quando bem aplicado, tende a refletir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem. Mas, será que nesta mesma atividade existe espaço para trabalhar com as diferenças entre os estudantes? Schlünzen e Santos (2016) reforçam a ideia de que o trabalho com projetos possibilita trabalhar atendendo às diferenças existentes, dando oportunidades diferentes de aprendizagem. Claro que essa pergunta só será efetivamente respondida após a realização de pesquisas que constatem esse assunto diretamente no âmbito escolar.

Nesse contexto, educadores como John Dewey, Anísio Teixeira e outros já ressaltaram em outro momento a relevância dos estudantes participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO; GUIZO, 2016; GUEDES *et al.*, 2017). Da mesma maneira, questões relativas à intervenção do professor propondo problemas também foram debatidas em outro momento e ainda necessitam de mais informações para enriquecer este debate.

Não obstante, torna-se preciso saber o quanto a pedagogia de projetos é realmente trabalhada, já que esta é uma nova proposta de extrema importância para qualquer instituição escolar. Além disso, é necessário investigar o de que forma a escola desenvolve essa nova proposta no âmbito da Educação Infantil.

Justificativa

A pedagogia de projetos surgiu durante o movimento da escola nova que na época trabalhava para contrapor as ideias conservadoras da escola tradicional, sendo que educadores europeus como Montessori e Decroly foram os precursores deste movimento (ARAÚJO, 2008; CASTRO; SOUSA, 2008). No entanto, pesquisadores americanos da área da educação, como Dewey e Kilpatrick,

começaram a seguir na mesma linha, o que foi disseminado repetitivamente por todo continente Norte-Americano.

Já na América do Sul, o Brasil foi o primeiro país a adotar as mesmas ideias, principalmente com as contribuições de educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Com isso as escolas brasileiras foram adotando, aos poucos, os preceitos desta linha de pensamento (CASTRO; SOUSA, 2008; SILVA; TAVARES, 2010). Linha esta que tem como principal meta, fazer com que os estudantes participem de forma ativa e espontânea do processo de ensino e aprendizagem.

De forma específica, a pedagogia de projetos é similar à teoria construtivista, haja vista trabalhar para rever a função social da escola e da mesma maneira para promover de forma ativa uma educação integral para todos os estudantes (SILVA; TAVARES, 2010; AMARAL; GUERRA, 2012). Outro ponto importante está no fato desta linha de pensamento fomentar a discussão sobre a postura pedagógica no âmbito educacional.

O que potencializa ainda mais a questão é a liberdade que é dada aos estudantes, porque existe o respeito às experiências deles e o professor trabalha apenas como um mediador, o qual vai constantemente propor problemas (AMARAL; GUERRA, 2012; CASANOVA; ALVES, 2015). É por meio desta flexibilidade que atitudes ativas e reflexivas são despertadas e, conseqüentemente, as potencialidades são desenvolvidas de forma natural, atendendo as diferenças e dando diferentes oportunidades de aprendizagem e um ambiente que forme estudantes críticos para que possam compreender o mundo em que vivem.

[...] uma aula com vivência que traz o dia-a-dia para a sala, leva para a realidade extraclasse as reflexões, os estudos, as propostas da ciência a respeito dessa mesma realidade. É o vivo, o científico, o atual presente nessa ação educativa. Ela permite aplicações práticas, a relação do conhecimento, com a realidade e com as necessidades dos estudantes. (MASETTO, 1998, p. 181)

Ainda sobre a flexibilidade, na pedagogia de projetos os métodos são tão livres que as metas e percursos são reformulados de forma constante, o que pode ser considerado uma maneira de combater a sistematização de conteúdos (CASANOVA; ALVES, 2015; CARVALHO; GUIZO, 2016). Por sua vez, a forma interdisciplinar de trabalhar ajuda no desenvolvimento e faz com que todas as

disciplinas se auxiliem para promover a formação global. De acordo com Fazenda (1995, p. 86), nesse tipo de sala:

[...] a autoridade é conquistada, enquanto que na outra é simplesmente outorgada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.

Almeida e Fonseca Júnior (2000) apontam que, embora cada projeto possua sua particularidade, alguns aspectos devem ser considerados na elaboração e desenvolvimento do projeto, dentre os quais: identificação de um problema a ser resolvido a partir de um tema; levantamento de hipóteses e soluções, considerando os saberes prévios dos estudantes; mapeamento do aporte científico necessário; seleção de parceiros que podem contribuir com a execução do projeto; definição de um produto; modo que as ações serão documentadas e registradas; método de avaliação; e como as ações serão divulgadas.

A escolha da escola, para o trabalho por projetos, demandou um período de formação continuada para a conscientização dos professores quanto às mudanças de atitudes em relação ao seu papel frente ao desenvolvimento dos estudantes, bem como a condução da gestão escolar, por meio de momentos de capacitação a respeito dessa metodologia de trabalho a ser adotada. Partiu-se, então, do pressuposto de que educar por meio de projetos implica em transpor barreiras para que as diferenças sejam aceitas e as habilidades dos estudantes sejam evidenciadas.

A escolha do tema, segundo Hernandez e Ventura (2017), é o ponto de partida de um projeto de trabalho, pois parte das experiências e, interesses dos estudantes.

Na linha da formação global, para os dias atuais é preciso entender ainda mais a respeito da pedagogia de projetos, visto que temas como a inclusão não podem ficar de lado, pois se trata de um assunto de extrema importância para a sociedade (CARVALHO; GUIZO, 2016; GUEDES *et al.*, 2017). Segundo Mantoan (2003, p. 53):

A escola, para muitos estudantes, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Ainda que “estar junto” seja se aglomerar com pessoas que não conhecemos, inclusão é “estar com”, é interagir com o outro. A pedagogia de projetos favorece na sua prática um ambiente inclusivo de respeito às oportunidades e às diferenças.

De modo geral, a educação formal, ainda hoje, tende a desconsiderar, nos processos de ensino e aprendizagem, as experiências - vozes e histórias dos estudantes - que dão sentido às suas vidas. Com o sentido de ressignificação desses espaços, a escola, campo dessa pesquisa, desde sua criação em 2001, iniciou um processo de discussão interna sobre a implantação de propostas pedagógicas inovadoras.

Optou, em determinado momento, pela aplicação da Pedagogia de Projetos por entender que se trata de uma estratégia pedagógica que dá sentido e promove condições para um fazer educacional que privilegia o estudante, enquanto ser ativo e em desenvolvimento, inserindo o professor como mediador desse processo. Além disso, confere um novo significado ao espaço escolar, tornando-o mais interativo, dinâmico que possibilita a promoção de práticas pedagógicas que considerem a aprendizagem em uma perspectiva para todos.

Com relação às motivações pessoais, como pesquisadora, para a consecução da pesquisa e delimitação do tema, a minha relação com a educação, mesmo antes de entrar no curso de Pedagogia, deu-se quando ainda cursava a graduação em Direito. Considerando que tinha já em mente o exercício da docência, dedicava-me ao trabalho com crianças e desenvolvia atividades que buscavam de alguma forma contribuir com a vida delas.

Com isso, resolvi cursar Pedagogia onde, no decorrer dos anos da graduação, minhas ideias foram se fortalecendo ainda mais, pois fui entendendo como funciona o contexto de uma escola e desenvolvendo meus pensamentos com o auxílio dos professores e com os estágios que realizei em algumas instituições escolares.

Obviamente, os ensinamentos dos professores foram importantes, mas o período de estágio foi imprescindível para o aperfeiçoamento de minhas convicções,

visto que a atividade prática é que realmente testa o nível de preparação para a função docente. Na mesma linha, esses acontecimentos foram determinantes até o momento em que terminei a graduação.

Um novo ciclo se iniciou no ano de 1993. Foi nessa época que comecei minha carreira profissional no âmbito escolar, marcada por muitas experiências, tanto com os colegas de profissão, quanto com os estudantes. Desde o início como professora percebi que podia contribuir de alguma forma com a formação de crianças e adolescentes, pois além de gostar do que fazia, fui desenvolvendo e aprimorando minhas habilidades de ensino, bem como de gestão de pessoas.

Com o passar do tempo essas habilidades foram se aperfeiçoando ainda mais, principalmente com a ajuda dos estudantes, pois sem a colaboração deles dificilmente o desenvolvimento de minhas competências aconteceria. Assim também foi imprescindível o auxílio de outros profissionais para que muitas realizações pudessem acontecer ao longo dos anos.

Independentemente dessas realizações, o que marca profundamente a carreira profissional de alguém que trabalha com educação são as experiências diárias, pois lidar com diferentes personalidades é sempre enriquecedor. E é neste momento que o educador tem grande importância na formação dos estudantes, haja vista que este pode proporcionar atividades que estimulam o desenvolvimento educacional e, essencialmente, o humano.

Como professora, e mais à frente como coordenadora pedagógica e gestora escolar, tinha noção da relevância dos trabalhos dos docentes para a formação dos alunos, mas cada vez mais surgia a necessidade de entender como oferecer atividades que trabalham o ser humano de forma diversificada e integral. Foi então que percebi também a importância da organização do currículo, bem como das disciplinas, do processo de ensino e aprendizagem e da inclusão de projetos dentro do contexto escolar.

Partindo desse ponto, a dedicação à pesquisa com projetos decorreu naturalmente, no desejo de alcançar conhecimentos que aprimorassem as habilidades docentes e enriquecessem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com minha carreira como professora e oferecendo algo de útil à pedagogia como um todo.

Questões que orientam a pesquisa

As questões que orientam a pesquisa são, portanto:

- Como a pedagogia de projetos na Educação Infantil favorece o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes?
- De que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da pedagogia de projetos, na Educação Infantil, podem contribuir para a organização de um espaço escolar que possibilite a aprendizagem significativa de todos os estudantes?

Objetivos

Objetivo geral

Analisar como a pedagogia de projetos contribui para a organização de um espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, tornando-o mais interativo, dinâmico e para todos.

Objetivos específicos

- Averiguar de que maneira o trabalho por projetos contribui para a formação integral dos estudantes da Educação Infantil;
- Identificar como o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, usando a estratégia de Projetos, pode possibilitar uma perspectiva humanizadora, emancipatória e inclusiva;
- Analisar possibilidades do uso do trabalho com projetos para promover significado às novas organizações do espaço escolar no âmbito da Educação Infantil.

Estrutura do trabalho

O trabalho foi desenvolvido em 3 capítulos:

No Capítulo 1 foram desenvolvidos os pressupostos teóricos que abordarão os seguintes temas: Breve histórico da Educação Infantil abordando a historicidade da Educação Infantil ao longo do tempo; O que é o trabalho com projetos, apontando os conceitos e definições sobre o tema, procurando esclarecer esse tipo de educação que tem sido ainda motivo de algumas dúvidas no meio acadêmico; A aprendizagem significativa e suas múltiplas interações, enfocando o desenvolvimento das crianças na idade entre 0 e 5 anos e um aprendizado com significado; Um novo olhar sobre os conteúdos, nesse caso, se fará um retrospecto sobre os temas abordados; Pedagogia de projetos e a formação integral dos estudantes, quando se demonstrará que a formação dos estudantes pode ser facilitada com a utilização de projetos na Educação Infantil; O papel do educador na aprendizagem por projetos, destacando o papel do professor mediador e um estudante ativo no desenvolvimento de projetos na Educação Infantil e A avaliação que passa a ser vista como parte do processo e não como produto final.

No capítulo 2 serão abordados os Procedimentos Metodológicos, identificando o local onde se realizou a pesquisa, bem como, os sujeitos envolvidos. A seguir se desenvolverão as etapas da pesquisa, procedendo à coleta de dados para a análise e, finalmente, destacar-se-ão os procedimentos para os cuidados éticos relacionados com a pesquisa. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio de uma análise exploratória envolvendo nuances de estudo de caso, uma vez que é aplicada em um contexto real escolar.

O método utilizado é a tematização da prática docente - desenvolvido em uma escola que privilegia a pedagogia de projetos - contando com a participação direta de professores, estudantes e indireta dos pais, funcionários e comunidade escolar como um todo.

No capítulo 3 serão descritos a análise e a discussão dos dados, com enfoque no envolvimento das participantes e o significado da sua experiência. Para tanto, buscar-se-ão os relatos reflexivos sobre a prática realizada em sala de aula. Nesse capítulo, a pesquisa encontra seu cerne e destaca, por meio de uma análise estruturada em quatro temas gerais - aqui denominados de "4 C's"- o impacto da

aplicação de um projeto de sustentabilidade em uma escola da rede particular de ensino.

Ainda sobre o capítulo 3, os “4 C’s” serão explicitados e trabalhados na prática como **C**ontexto, **C**onteúdo, **C**omposição e **C**ompartilhamento deste projeto com os envolvidos, permitindo assim que, por meio da triangulação metodológica, as percepções de estudantes, professores e da própria pesquisadora revelem como a pedagogia de projetos pode auxiliar na construção de uma educação de formação integral do estudante.

Por fim, as considerações finais esperam demonstrar que a consolidação dos argumentos e análises feitas, bem como o resgate histórico e o referencial teórico proposto, validam a hipótese de que a pedagogia de projetos auxilia no processo de aprendizagem significativa, ampliando os significados do espaço escolar.

CAPÍTULO I

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tendo em vista a urgência em ofertar um ensino de excelência para todos os estudantes na Educação Infantil, se faz necessário rever os métodos e estratégias aplicadas na escola para que todos aprendam e participem das atividades oferecidas em sala de aula.

Entretanto, assumir uma proposta de ensino voltada à Pedagogia de Projetos é um desafio, pois nessa metodologia o estudante participa de todas as etapas do projeto e se torna um sujeito ativo em todo o processo, desde a escolha do tema, levantamento de hipóteses, até a avaliação final. Assim o professor se torna parceiro, mediador das atividades.

A partir desses princípios, foi determinado o referencial teórico que alicerçou essa pesquisa e serão apresentados, nesse capítulo, os mais relevantes temas para o andamento da pesquisa.

1.1 Breve histórico da educação infantil

O que Novaes (1977) chama de experiências mais ricas é o uso da criatividade nas salas de aula de educação infantil. Embora relutante às bruscas mudanças ocorridas no campo social, a escola contemporânea tem, continuamente, repensado o seu papel como produtora de conhecimento. Enfoques diferentes na metodologia tem se sucedido, sem que o problema básico - a formação do indivíduo e seu preparo para a vida em sociedade - seja satisfatoriamente resolvido.

A revolução de costumes, a revolução tecnológica e a própria nova ordem mundial evidenciaram a extrema e inoportuna falta de sintonia entre o que é vivenciado na sala de aula e a realidade a ser vivida pelo educando. Métodos rígidos, baseados em realidades superadas, preparam o indivíduo para um mundo passado ou inexistente.

O moderno mercado de trabalho está ávido por pessoas capazes de suportar novas situações e a criatividade torna-se cada vez mais uma necessidade

do indivíduo para a sua adaptação a um mundo em contínua mudança. O incentivo e o emprego dessa criatividade dentro da escola, outrora desprezados por desconhecimento ou falta de recursos, ou ainda, pela ausência de suporte teórico, hoje é fator considerado decisivo para sintonizar a escola com o mundo real e preparar adequadamente o indivíduo ao mundo que irá enfrentar.

A educação surgiu praticamente junto com o próprio homem, uma vez que, desde os primórdios, vive em sociedade formando comunidades e agindo sobre a mesma. Ela esteve sempre presente na evolução histórica do homem, pois este a fez evoluir e participou das diversas mudanças que se desenvolveram em torno do mesmo, porém, apenas com Sócrates e Platão, que a sistematizaram, utilizando a pedagogia com suas reflexões filosóficas.

Luzuriaga (1977, p. 1 - 2) relaciona educação e pedagogia, com um sentido histórico, quando afirma:

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra.

A reflexão sistemática sobre a educação é conhecida como pedagogia, ou seja, ela é a ciência educacional, já que por meio dela a ação educativa se manifesta, adquirindo unidade e elevação. Sem a pedagogia, a educação seria mera atividade mecânica ou rotina.

Sendo a educação dinâmica e considerando que a sociedade da qual ela é parte também apresenta um grande dinamismo, o presente também faz parte da história da educação. No passado, as mudanças da sociedade necessariamente tinham que ser observadas e, tais mudanças, continuam acontecendo, sendo imprescindível levá-las em conta, pois os sujeitos que fazem parte dessa mesma sociedade também mudam e evoluem e, como possivelmente estiveram ou estão na escola, são objetos de sistematização da educação por meio da pedagogia.

Quanto a Educação Infantil, em relação à sua história, se faz necessário um retrospecto para perceber onde a educação está na atualidade e para que também se perceba que ela é fruto da dinâmica histórica pela qual passou.

As fases da história da educação como um todo e da Educação Infantil, são explicadas por Luzuriaga (1977, p. 3-5), que organizou cronologicamente a evolução da educação, facilitando o entendimento dos fatos ocorridos e sua influência ao longo do tempo.

- a) A educação primitiva ocorria de maneira natural: a ação de uns sobre outros acontecia espontaneamente, sem a intencionalidade esperada na pedagogia. A educação oriental, possivelmente a primeira de que se têm notícias com caráter formal, acontecia com a religião e de forma erudita, embora não estivesse relacionada formalmente com a criança pequena;
- b) Educação clássica - na Grécia e em Roma, durante 15 séculos, já entrando na era cristã, ocorria a educação clássica, em que o civismo e a pessoa em si eram o centro das atenções, muito embora a religião ainda fosse alvo da educação, como acontece até hoje.

Para Kuhlmann (1998) Sócrates foi o primeiro grande educador porque utilizou o diálogo e valorizou o ser humano com as virtudes, consideradas como conhecimentos passíveis de aprendizagem.

Ainda para Kuhlmann (1998), Platão foi o fundador da teoria da educação e da pedagogia, já que organizou e sistematizou as investigações e o ensino, destacando como importante, o aprendizado na primeira infância, o qual, segundo ele, deveria ocorrer com “jogos educativos praticados em comum pelas crianças de um e de outro sexo” o que quer dizer, que os jogos deveriam ser para ambos em sexo, juntos.

Para Aristóteles, a educação, até os 5 anos, deveria acontecer em casa, com o ensino de regras de higiene. Até 7 anos, a criança tinha lições específicas de preparo à escola formal, quando, então, era dividida em duas etapas: até a puberdade e depois dela.

Deve-se ressaltar aqui, que o pensamento aristotélico destacava a recreação, para a criança, como um meio pelo qual a atividade contemplativa e o exercício preparariam o corpo para a atividade intelectual, que, para Aristóteles, era considerada a única legítima (AVANÇO; LIMA, 2011).

Atualmente se discute a função do lúdico na aprendizagem. Entretanto, tal discussão já é encontrada em Aristóteles, que identificava o jogo como algo essencial à formação do homem racional, que a partir do alcance da razão, deixaria as atividades lúdicas a fim de esforçar-se na busca da intelectualidade. A criança,

como ser ainda em formação de sua racionalidade, teria como efeito de sua alma, uma inclinação à brincadeira e ao jogo, relaxando o corpo e preparando-o para o desenvolvimento intelectual posterior, onde a mente teria o privilégio em detrimento das atividades corporais.

Como destacam Avanço e Lima acerca do pensamento Aristotélico a respeito dos jogos;

A importância dada ao jogo, portanto, decairia na medida em que a razão fosse se desenvolvendo e ocupando o lugar que os prazeres sensíveis possuíam na vida infantil. Neste segundo sentido, o jogo possui uma implicação pedagógica direta (AVANÇO; LIMA, 2011, p.12)

Enfim, o pensamento de Aristóteles harmoniza-se com as ideias do moderno sistema educacional, dentro da concepção de que jogos e brincadeiras são essenciais e naturais à criança, o que gera um direito a brincar e liga diretamente educação e ludicidade na infância.

Seguindo o desenvolvimento histórico da educação, conforme Kuhlmann, (1998), em Roma, a educação infantil, até os 7 anos se constituía como tarefa da mãe ou de alguém determinado por ela; o pai assumia a responsabilidade educativa dos filhos, que, em geral, aprendiam por meio do acompanhamento das tarefas do pai ou ainda de preceptores; as filhas, por sua vez, continuavam aos cuidados da mãe, que lhes ensinava as tarefas domésticas.

Mais tarde, a escola formal passou a ser mais utilizada, determinando a divisão que ainda hoje é utilizada: elementar, médio e superior, sendo que o elementar se iniciava aos 7 anos de idade, não alcançando, assim, a criança pequena.

De acordo ainda com Kuhlmann, (1998) A pedagogia romana foi fortemente marcada por Quintiliano¹, o qual afirmava ser importante cuidar da educação na primeira infância, no âmbito familiar, já que o que se aprende quando criança, permanece. Quintiliano propunha educação lúdica por meio de jogos, evitando com que a criança não se cansasse e, é por meio de jogos e brincadeiras que a criança manifesta suas tendências.

Os autores Duby e Ariès (1992), ensinam que durante a idade média a educação se expandiu pela Europa, onde imperava o cristianismo de origem

¹ Pedagogo romano mais importante na área, que em algumas das suas propostas educativas se adiantou mesmo à pedagogia moderna.

católica. Naquela época, as crianças entre os 6 e 7 anos eram destinadas à formação de monges ou então cavaleiros, sendo então enviadas para longe de suas famílias, passando a viver em conventos ou palácios, para aprender com os nobres ou monges.

Com o advento do Renascimento, surgiu a cultura clássica estimulando as artes e as ciências, o que deu início a educação humanista, que foi estimulada pela reforma religiosa, com Lutero e Calvino e as confissões protestantes que se disseminaram pela Europa e a América do Norte. Essas confissões tiveram grande influência na determinação do currículo e da pedagogia a serem utilizadas pelas escolas (DUBY; ARIÈS, 1992).

Erasmus (1465-1536) e Vives (1492-1540) foram seguidores das ideias de Quintiliano, nos países germânicos e na Espanha, pregando que a educação deveria ser iniciada na primeira infância e de maneira agradável e lúdica, sem o sentido de esforço ou obrigação desagradável. Vives sugeriu, como principal contribuição, a união da psicologia com a educação, indicando que o professor deveria adequar as tarefas dos estudantes às suas características pessoais (DUBY; ARIÈS, 1992).

A educação cristã renovada produziu como fruto a educação realista, pois os novos acontecimentos educacionais proporcionaram a abertura da educação às novas ciências, com estudos específicos voltados para a pedagogia.

Nessa fase, Comenius escreveu sua famosa didática, revolucionando a pedagogia. Isso o colocando em lugar de destaque, entre os maiores educadores. Para ele, a pedagogia considera as ideias religiosas e realistas: a religião, ocupa-se dos fins e, a realista dos meios; o fim é a salvação; o meio é a religiosidade interna, a felicidade. Afirmava também ele, que ninguém pode ser feliz sem a formação obtida pela educação, a qual deveria abranger aspectos úteis para a vida toda e deveria começar na infância, quando a educação da criança estaria sob a responsabilidade da mãe ou da escola maternal. O ciclo educacional está dividido em períodos de 6 anos cada: infância, puerícia, adolescência e juventude (BATISTA, 2017).

De acordo com a didática de Comenius, na escola maternal, serão ministrados exercícios voltados para os sentidos externos; na escola comum, serão cultivados os sentidos internos, como a imaginação e a memória utilizando seus órgãos executores como, por exemplo, a mão e a língua, permitindo ler, escrever, pintar, medir, etc.; o ginásio, por meio da dialética permite o juízo e o entendimento,

utilizando também, a gramática, as ciências e, as artes reais; e, nas academias que por meio da teologia, cultiva a alma, a inteligência pela filosofia, do corpo pela medicina e, dos bens externos, pela jurisprudência (LUZURIAGA, 1977).

A educação naturalista e racionalista teve como consequência histórica, o idealismo da pedagogia. Com o advento da Revolução Francesa, teve início a educação nacional, em que a educação era influenciada pelo Estado. A partir daí, surgiu a discussão de as escolas serem confessionais e não públicas, iniciando-se então o movimento que apregoava a obrigatoriedade da educação.

Os educadores mais influentes do século XVIII, que se preocuparam com a educação infantil, foram Rousseau e Pestalozzi, os quais valorizavam a educação com técnicas e métodos específicos. Suas ideias tiveram grande influência sobre os educadores que os sucederam.

Segundo Starobinski (1991), Rousseau ensinava que a aprendizagem deveria ocorrer de forma natural, aproveitando-se da própria experiência do estudante, com seus acertos e erros, devendo ter início na infância. Para Pestalozzi, conforme Incontri (1996), a educação deveria também ter início na infância, tendo ênfase na escola formal (e não na família), escola essa, humanista e baseada na natureza espiritual e física da criança, porém, direcionada de tal maneira que deveria buscar o desenvolvimento interno, com uma formação espontânea, baseada nas circunstâncias em que se encontra o educando.

No século XIX, na Educação Nacionalista, tanto a pedagogia quanto a educação continuaram os caminhos antes iniciados, porém com passos mais largos, uma vez que os educadores passados tinham seguidores e muito influenciavam os novos rumos.

Fröebel, um dos maiores educadores daquele século, com visão mística e humanitária, também baseou seus estudos em educadores do passado, porém, seu papel na educação infantil foi muito importante, passando a ser conhecido como o criador do “jardim de infância” - educação formal que se ocupava unicamente da primeira infância. Uma de suas principais colaborações foi a união sistematizada da teoria com a prática, atribuindo características científicas à pedagogia, embora deixasse claro que não se poderia perder o caráter espontâneo e criador da criança.

Outra excelente colaboração de Fröebel, foi perceber e divulgar a ideia de que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento mental do ser humano. Para ele, a escola teria que simular a vida real e a atividade infantil deveria

se manifestar de forma lúdica, em especial com os jogos. Assim, a escola teria como função unir a dimensão individual com a dimensão coletiva e a criança representaria o “potencial futuro do cidadão” (ARCE, 2002, p. 106).

A segunda metade do século XIX foi evidenciada pelo positivismo de Comte, o que se refletiu também, na educação infantil, apresentando caráter utilitário e assistencialista (LACERDA, 2010).

O século XX teve como marco inicial a democratização da educação, na qual o indivíduo passou a ser o centro da educação. Diversas teorias e estudos foram demonstrados, dando novos rumos à educação e apresentando metodologias diferentes, direcionadas a segmentos diversos. A partir dessa fase, a criança pequena passou a ser uma preocupação maior desses estudiosos e esse grupo de criança veio a constituir o que se convencionou chamar de Educação Infantil (DEWEY, 2005).

Os fatos históricos, juntamente com os fatos pedagógicos e educacionais, parecem determinar tudo que hoje é encontrado nas escolas brasileiras. Também se observa que a história permite a reflexão sobre o que foi feito no passado e qual a sua influência sobre as gerações do futuro, seja ela intencional ou sistemática e, sobretudo, parte essencial de vida do ser humano inserido na sociedade.

No Brasil, a pré-escola surgiu com vida própria na rede pública de ensino a partir de 1930, isto porque, até a década de 1920, a educação infantil era restrita às instituições particulares e possuía um caráter assistencialista (ANDRADE, 2010), visto que a crescente industrialização e as mudanças econômicas, políticas e sociais, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho, criou uma necessidade de cuidado para com as crianças, filhos e filhas dessas mulheres trabalhadoras.

Andrade (2010) ressalta que as ações e políticas de apoio à educação infantil vieram inicialmente focalizadas na elite brasileira, influenciadas pela difusão de instituições de educação infantil europeias e norte-americanas. No entanto, por caráter médico-higienista, assistencial e alimentar, sem necessário compromisso com o desenvolvimento infantil e os direitos fundamentais da criança, as ações e políticas de educação passam a privilegiar as crianças filhas das operárias.

A partir da industrialização do país e com a imigração europeia, quando muitos se transformaram em operários das fábricas, o atendimento à população infantil teve um incremento. Foi então que creches começaram a ser construídas

para atender, em especial, a esses trabalhadores que, pela proximidade com as indústrias, as mães operárias passaram a produzir melhor. Novamente se destaca que o cunho desse assistencialismo era mais econômico, médico-sanitário e alimentar, e não propriamente com a preocupação com o desenvolvimento educacional dos pequenos estudantes (ANDRADE, 2010)

O então Presidente Getúlio Vargas, por meio da criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1942, obrigou as grandes empresas a construírem creches com berçários para abrigar os filhos das operárias que estivessem amamentando. Porém, nem todas as empresas providenciaram essas creches, até mesmo pela falta de fiscalização (KISHIMOTO, 1988).

Na década de 1950, com o recrudescimento da industrialização aumentou o número de mulheres que adentravam o mercado de trabalho e, obviamente, a demanda por creches e berçários. A pré-escola era uma forma de resolver esse impasse, além da miséria e da pobreza, resolvia também os problemas familiares.

O assistencialismo se justificava como uma necessidade imediata que algumas crianças tinham de alimentação, bem como de cuidados médicos e um lugar de aconchego para permanecerem, enquanto sua família trabalhava. A partir daí surgiu a ideia de que a criança deveria chegar ao ensino formal com conhecimentos prévios, esse modo de pensar passou a ser incentivo ao caráter preparatório da pré-escola. Os mais recentes estudos e pesquisas em educação mostram que a criança deve ser acompanhada, enquanto criança, em seu desenvolvimento integral (MANTOAN, 2001).

Em especial a partir da década de 1970, se verificou uma rápida expansão da rede de creches, no entanto, inúmeras críticas foram feitas aos governos, denunciando a existência de um caráter discriminador na manutenção de diferentes redes de socialização para as crianças pequenas, menores de sete anos. Tornaram-se, também, lugar comum de denúncias a respeito da manutenção e atendimento de baixíssima qualidade: quer pelas condições materiais do equipamento – creches ou pré-escola – quer pela falta de qualificação dos recursos humanos ou da proposta institucional.

Mais tarde, nas décadas de 1970 e 1980, surgiram movimentos de operários e feministas em busca da democratização da educação pública brasileira, culminando com as conquistas proporcionadas pela Constituição de 1988, a qual

reconheceu a educação em creches e pré-escolas como sendo um direito da criança e um dever do Estado (KUHLMANN, 1998).

As tendências educacionais vigentes, a partir das novas posturas constitucionais, passaram a exercer influência sobre o processo e, então, a Educação Infantil passou pelas fases compensatória, assistencialista e preparatória à escola, até chegar ao modelo atual, que propõe sejam dadas condições ao desenvolvimento integral da criança.

Vale aqui, diferenciar o que Mantoan (2001) ensina como desenvolvimento 'integral', resgatando um conceito que também é elemento de conexão com a Pedagogia de Projetos. A chamada "Educação Integral" diferencia-se da "educação em tempo integral", que não podem ser confundidas, visto que a última destaca a permanência da criança, com atividades e brincadeiras, em todo o período do dia, no ambiente escolar. Já a primeira, tem como escopo o que a Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca como desenvolvimento global dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) destaca: "a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva" (BRASIL, 2017, p. 14).

Isso reforça o entendimento de que a educação integral visualiza o desenvolvimento cognitivo-afetivo através do que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta de forma tríplice: visão do estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular. Ao observar esses elementos estruturantes do paradigma educacional, visualiza-se a presença de conexão com a educação por projetos, visto que o projeto possui total participação do estudante, integra inúmeras disciplinas e conteúdos de forma interdisciplinar e promove, nesse ínterim, o desenvolvimento de raciocínio, crítica, empatia, colaboração e afetividade dos estudantes o que é, a nosso ver, um desenvolvimento pleno.

Ao comparar os diversos estágios pelos quais o paradigma educacional passou em seu percurso histórico, observa-se que sempre houve um discurso que justificava cada uma das práticas que caracterizaram as fases, aqui apontadas, e isso evidenciava o caráter de urgência nas soluções para os problemas da educação infantil que iria impor iniciativas predominantemente de assistência e custódia. Essas iniciativas foram tidas como um mal menor, considerando-se a magnitude do problema. Ou seja, era preferível pouco a nada.

E se esse pouco se constituía de programas identificados por um caráter paternalista, moralizador, discriminador e de questionável qualidade, era por que, via de regra, a política de atendimento aos infantes vinha sendo utilizada com um sentido nitidamente desmotivador de que o discurso avançado apenas servia para dissimular a manutenção de práticas anacrônicas, para obter favores e votos com custo um tanto baixo e, com isto, ajudar a manter o inato desinteresse que certas camadas de dirigentes nutriam pelos problemas da maioria da população (GARCIA, 1993)

Rocha (1991) constatou, em sua dissertação de Mestrado, que as práticas pedagógicas constantes da 1ª série neutralizavam os progressos conseguidos na pré-escola. Assim, aspectos como autonomia, iniciativa, bom desempenho oral e criatividade chegavam a ser considerados negativos para o bom desempenho escolar.

Rosemberg e Campos (1994) chegaram à conclusão de que a formação do professor de Educação Infantil precisava ser trabalhada, pois faltava conhecimento das características específicas desse profissional, tais como as peculiaridades da função, atuação prática, e identidade profissional. As autoras afirmam ainda que os programas voltados para o atendimento às crianças pequenas devem estar direcionados para educar e cuidar, e destacam, também, a associação entre estas duas características e os tipos de serviços acima mencionados.

A população brasileira, ao tomar consciência de seus direitos e a partir da participação em movimentos sociais, teve papel central numa das maiores conquistas da educação infantil no Brasil: o reconhecimento, na Constituição de 1988 – Inciso IV do art.208 - do direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar esse fato real. Pela primeira vez na história da educação brasileira, em 1994 formulou-se uma Política Nacional de Educação Infantil (MEC) com diretrizes para a formação dos profissionais (BRASIL, 1988).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Trata-se de uma lei flexível e descentralizadora, que fortalece os sistemas estaduais de educação, garantindo a universalização da Educação Infantil, estabelecendo que todas as crianças de 0 a 6 anos devem ser assistidas.

Já em 1982, havia uma decisão do Ministério da Educação, determinando que a educação pré-escolar (4 a 6 anos) teria que ser incluída na educação básica, porém, a garantia de que isso efetivamente acontecesse veio com a nova LDB (Seção II, art. 30), além do atendimento também de 0 a 3 anos. Isso foi bem importante já que, embora os especialistas e as autoridades soubessem da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo, pouca coisa se realizava.

Desse modo, a partir de 1996, a Educação Infantil passou a ser reconhecida no país como direito da criança e dever do Estado, sendo subdividida em duas faixas de idade: de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 5 anos (pré-escolas).

Hoje, as instituições referem-se à creche ou pré-escola usando um ou outro critério, assim, esta é uma denominação ainda não pacífica para os que atuam na área e para a população em geral. Embora a coexistência dos nomes, entende-se como creche o espaço para a criança de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, funcionando em meio período ou horário integral. A responsabilidade sobre as duas modalidades deve ser assumida pela instância educacional pública, ou seja, pelo município, embora na distribuição dos campos de atuação dos diversos poderes (federal, estadual e municipal) tenha ficado determinado que a Educação Infantil fosse parte da educação básica, abrangendo também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O atendimento pedagógico deve ser feito por professores que tenham formação específica, sendo aceitável, em sua organização pedagógica, flexibilidade relativa à seriação, podendo ser admitidos avanços conforme o ritmo de cada criança. As atividades escolares não são determinadas em horas, porém recomenda-se a articular com o nível seguinte. O conteúdo curricular deve estar de acordo com o desenvolvimento de cada criança e com a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar.

Segundo o art. 31, da LDB, a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Para que as características desse período sejam respeitadas, necessário se faz que as instituições “[...] cumpram duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”. (BRASIL, 1994, p. 17).

Aos órgãos normativos dos sistemas de ensino cabe complementar as normas gerais do Conselho de Educação, que elabora os conteúdos curriculares.

A criança com sua criatividade tem espaço na legislação e nos conteúdos que se pretende trabalhar na Educação Infantil. O professor necessita se interessar e adquirir conhecimentos específicos que possam auxiliá-lo no desenvolvimento da criatividade de seus estudantes.

Nesse passo, em 1998, o MEC elaborou e distribuiu às Redes Públicas de Ensino e aos professores de Educação Infantil o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, (RCNEI), um documento composto por três volumes, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas de Educação Infantil, visando melhorar a sua qualidade e a equalização do atendimento. Porém, a realidade brasileira ainda se encontra ainda distante do atendimento a essa nova proposta por ainda não ter conseguido um quadro de educadores preparados e por, também, não contar com o apoio incondicional das famílias nas instituições educacionais, já que entende-se que as mesmas aceitam as escolas como favor e não como direito da criança (BRASIL, 1998).

Outro ponto identificado no RCNEI é a referência a um modelo ideal de infância, que seja rica em estímulos, e adequada, que apresente um vínculo do educador com a criança. Porém, esse quadro não reflete a realidade, porque, na maioria das instituições escolares, o que se percebe é a falta de preparação dos docentes e a deficiência dos materiais didáticos disponíveis.

Quanto ao docente e sua preparação o RCNEI pressupõe que o mesmo seja qualificado, sendo capaz de proceder a uma análise sobre as brincadeiras, levando-as a efeito e, além disso, ao considerar o potencial de cada criança, prosseguir com a estimulação para a realização das atividades depois da resposta individual dos estudantes (BRASIL, 1998).

O RCNEI induz a caminhos e possibilidades levando o professor, a acreditar na capacidade das crianças com as quais trabalha e evidencia a importância de criar situações educativas para que, no limite imposto pela vivência em coletividade, cada estudante possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Em tal contexto, o professor merece atenção, sendo incentivado na busca de inovações pedagógicas bem como procurar o seu aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 1998).

Embora a escola seja considerada ainda, por muitos pais e professores, um local aonde as crianças vão para brincar e passar o tempo (e para brincar, qualquer lugar serve), essa ideia acaba por desvalorizar e desqualificar o trabalho realizado na Educação Infantil.

Nessa visão deturpada, o estímulo à criatividade infantil, mesmo existindo, não tem atenção, ou nem mesmo é percebida pelos professores, os quais se preocupam mais em cumprir planejamentos pré-estabelecidos, já que, os mesmos incorporam de maneira efetiva, a oposição entre trabalho escolar e brincadeira, pois creem que “ninguém aprende brincando, só trabalhando”. Tal afirmação, não poderia estar mais longe da realidade, tanto no exame do pensamento de Aristóteles, já mencionado nesse trabalho, quanto nos atuais debates acerca da função lúdica no aprendizado.

Ainda que o esforço no aprendizado tenha o seu valor, o “aprender brincando” proporciona o prazer na aprendizagem, o que, estimulado na infância, perdura como imagem positiva para toda a vida estudantil. As ações de brincar e criar brincadeiras são consideradas uma quebra na rotina diária, que estimula a criatividade e auxilia o desenvolvimento cognitivo.

O RCNEI, mesmo ainda existindo a distância entre “o ideal” e “o real”, se constitui em uma proposta inovadora, já que cria espaços para a manifestação infantil e garante à criança o direito de ser cuidada e educada.

O educando passa a ser visto não mais como um adulto em potencial, mas sim, como um sujeito a ser construído ao interagir com a sociedade da qual faz parte. Sob esse aspecto, a educação se afasta do objetivo anterior, que era o de se preparar para aprender, em cada situação de sua vivência, realizando aprendizagens e ao aprender, se torna capacitado para futuras aprendizagens. Desse modo, o trabalho passa a ter sentido, já que as mudanças se processam por meio do novo que vai sendo criado e isso permite o aprendizado não apenas da criança, mas também do professor que, pelo novo aprendizado, se atualiza constantemente.

No entanto, para se falar de trabalho com projetos, se faz necessário, primeiramente defini-lo e é o que se pretende demonstrar no tópico a seguir.

1.2 O que é o trabalho com projetos?

Conforme pontua Nogueira (2011, p. 36), muitas escolas têm trabalhado, na atualidade, com projetos ou afirmam que trabalham e, o pouco conhecimento sobre essa prática, tem levado o professor a conduzir atividades que não podem ser consideradas como trabalho com projetos.

Acredita-se que tal fato pode ocorrer porque não são raros os professores que se preocupam em buscar em manuais projetos a serem adaptados ao seu contexto escolar, transferindo, de forma ainda incipiente e sem grande reflexão, práticas feitas em realidades diferentes, com estudantes diversos, com recursos e profissionais distintos.

A imagem da criança é a de um ser competente, ativo e crítico, ou seja, um sujeito na vida, capaz de produzir mudanças. As creches e pré-escolas são lugares de vida para a criança, para as famílias e para suas professoras, lugares não só de transmissão de cultura, mas onde se cria cultura, a cultura da criança. (RINALDI, 2002).

Desse modo, não é possível transpor ou impor uma prática como se fosse uma receita, já que os pressupostos teóricos em que se baseiam a prática do professor são dependentes de suas concepções a respeito de Educação, mesmo que essas convicções não sejam conhecidas.

Nos dias atuais, as renovações e as tecnologias cada vez mais avançadas, se revelam como tendências que acabam por provocar mudanças muito rápidas, daí a necessidade de planejar e sistematizar a maioria das ações humanas, assim surgiu e continua surgindo maneiras novas de apresentação das atividades humanas, com base nas inovações que permeiam a sociedade e a transformam.

Marc Prensky (2001) cunhou o termo “nativos digitais” para destacar uma geração que nasceu e se desenvolveu com a tecnologia a seu alcance. São estudantes ambientados tecnologicamente e que pensam, não mais de forma linear e programada, mas sim, sistêmica e multiconectada.

Apesar de não fazer parte do escopo e objetivos dessa dissertação, cabe perceber e mencionar que tal diferença entre gerações na aprendizagem são desafios ao docente, que, buscando melhorar a sua prática, deve introduzir a tecnologia e a interdisciplinaridade em sua práxis.

Marini (2019) cita outro 'movimento' ou 'extensão da cultura' que se conecta ao ideário da educação por projetos e ainda visualiza uma geração de "nativos digitais", conforme pensa Prensky (2001). Trata-se da "Cultura Maker" ou "Faça você Mesmo", cujos benefícios envolvem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e relacionais com a adoção de trabalhos em grupo ou "intergrupos" em uma transmissão de conhecimentos e crescimento no processo de ensino-aprendizagem utilizando o estudante como protagonista de seu próprio saber (MARINI, 2019).

É por esse motivo que, para a criação de projetos, destaca o melhor de cada um desses movimentos, levando em conta o nível de conhecimento dos participantes do projeto, a necessidade de aprendizagem, a interação, a preparação, a execução e as conclusões que, normalmente, surgem no decorrer do trabalho.

O projeto tem início a partir da criatividade e preparação, buscando significados e objetivos, procurando diagnosticar problemas, propor soluções, tornando possível vislumbrar como se inicia o trabalho com projetos na área educacional. É necessário perceber que o trabalho com projetos na área da educação, pode contribuir para a autonomia e para as relações interpessoais entre os indivíduos.

Para Amaral (2000), as discussões sobre a proposta de trabalho com projetos surgem a partir das ideias de Dewey que, posteriormente, foi se aprimorando com o apoio e estudo de outros educadores europeus. No Brasil, essa tendência aparece com Escola Nova que traz muitas mudanças na área educacional.

Anísio Teixeira e Lourenço Filho (BARBOSA, 2008), corroborando com Dewey, defendem esse método de projeto procurando consolidar esses conceitos na educação brasileira.

Dewey (AMARAL, 2000), acreditava que tal proposta de ensinar teria como sugerir a construção da autonomia, o interesse na descoberta de novos conhecimentos e estimular a participação do indivíduo para descobrir o funcionamento de determinado fato, além de entender um fenômeno da natureza, vivenciando esses saberes no cotidiano e adquirindo um leque de conceitos que poderiam aumentar a capacidade de interagir em sociedade.

Conforme Amaral (2000), a sociedade necessita se atualizar, ou seja, acompanhar os avanços, o caminho tomado pelos fatos. Daí a necessidade de

estudar um tema de maneira interdisciplinar, que envolva um assunto com outros e faça parte do mesmo ciclo da vida.

O trabalho com projetos modifica a situação da escola antiga, onde as disciplinas eram ministradas de maneira separada uma da outra, com conteúdos estanques que pouco ajudava aos estudantes. Hoje, bem a tempo, a interdisciplinaridade permite que se perceba a complexidade do mundo com o desenvolvimento da sociedade. É desse modo que as escolas podem perceber a necessidade de se adequar ao trabalho com projetos.

Quando os docentes se dispõem a trabalhar com projetos, há inúmeros desafios a encontrar, desde espaço físico e materiais disponíveis, até o tempo para a preparação das atividades e articulação com a instituição e outros participantes do projeto.

O apoio institucional torna-se algo preponderante para o sucesso de cada projeto. Uma escola comprometida com uma educação por projetos estimulará, dentro de sua organização, tais iniciativas dos docentes, bem como dará suporte para que os projetos sejam executados. Isso envolve uma gestão escolar que privilegie a educação integral do estudante, bem como deseja um clima organizacional de inovação e cultura, com iniciativa e desenvolvimento da prática docente.

Encontrar tal conjunto de características em uma escola, principalmente observando o contexto das escolas públicas e das regiões com vulnerabilidade social e econômica, exige grande dose de esforço. Contudo, apostar em um clima organizacional saudável, com gestão democrática e participativa é essencial ao sucesso da pedagogia de projetos e do processo de gestão do ensino-aprendizagem. Como bem ensina Lanzoni (2009, p.14):

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para com os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento.

Cultivar um clima de colaboração e afetividade, não só entre professores, mas também dentro de todos os participantes do ambiente escolar e familiares abre portas para um maior envolvimento com os eventos, a gestão e, principalmente, os projetos desenvolvidos na escola.

O professor, como mediador direto entre pais e direção escolar, estudantes e coordenação pedagógica e entre coordenação e pais, é elemento de destaque nessa equação. O comportamento, o envolvimento e a assertividade, no que tange a cada projeto desenvolvido, efetivamente interferem na adoção positiva das partes envolvidas, bem como serve como ponto de contato entre a instituição interessada em um clima organizacional saudável e os professores interessados em uma maior participação na gestão e nas tomadas de decisão da organização.

De acordo com Gonçalves (2000), é necessária a reformulação da prática do docente sob todos os aspectos, desde a adequação aos recursos da tecnologia disponíveis, até a utilização da linguagem e na postura deste professor. Suas atitudes e decisões no contexto escolar afetam pais, estudantes, direção e a própria educação. Por isso, investir no educador é também investir em Educação e dar suporte ao trabalho deste profissional essencial à sociedade fundamenta o curso da educação do país.

No trabalho com projetos necessita-se de espaço, uma sala de aula interativa e oportunidade para questionamentos e diálogos, em que se possam levantar hipóteses, experimentar e discutir a respeito do assunto em pauta. Além de o ambiente ser dinâmico e envolvente, também o professor necessita estar integrado, com disposição, sendo criativo e tendo domínio sobre os conhecimentos a serem discutidos, proporcionando aulas prazerosas e estimulando a aprendizagem significativa.

Desse modo quando se elabora a Proposta Política Pedagógica (PPP) da escola, necessário se faz planejar possíveis aulas fora da sala de aula, mas, no espaço da comunidade. Neste passo é preciso que haja a colaboração de todos os sujeitos da instituição de ensino para a execução de um projeto de trabalho, uma vez que todos são chamados a discutir e a dialogar sobre o projeto, analisando-o buscando tirar todas as dúvidas e renovando as ideias, além de estimular uma participação positiva para a execução do projeto, já que este é uma atividade coletiva.

Esse conceito, de uma educação que ultrapassa os muros escolares em um processo de sinergia com família e comunidade, transcendendo os limites impostos pela sala de aula, pode contribuir para o pensamento da pedagogia de projetos. Salgado (2017) destaca atividades e projetos desenvolvidos por alunos do 6º a 9º ano do ensino fundamental de uma escola da zona leste de São Paulo, que ilustram como a concepção de projetos que envolvam parcerias com família e escola podem mudar as realidades vivenciadas pelos alunos e propiciar aprendizados que ultrapassam o currículo escolar e seguem na dimensão da educação integral.

Salgado (2017) apresenta o projeto “Por que vivemos em um lugar tão feio?” que faz parte de uma proposta pedagógica denominada TCA (Trabalhos Colaborativos de Autoria) que em pouco tempo envolveram pais e comunidade na transformação de espaços abandonados no entorno da escola. Este é só um exemplo de como há sinergia entre educação integral, pedagogia de projetos e transdisciplinaridade.

É cada vez mais necessário, assimilar essa proposta, pois é dessa forma que a humanidade poderá extrapolar com a ciência e a tecnologia, construindo a educação por ela mesma, envolvida em movimentos na busca de soluções e melhoria da qualidade de vida e da aprendizagem. Para tanto, a aprendizagem significativa, pode abrir os caminhos para o desenvolvimento dos estudantes, como se pretende mostrar a seguir.

1.2.1 As múltiplas interações da aprendizagem

Para que uma determinada prática se realize de maneira correta e eficaz, tanto para o professor, quanto para a criança, se faz necessário que ambos tenham clareza e consciência sobre a mesma, de tal maneira que o trabalho não se desenvolva em forma de imprevistos, mesmo sendo cômicos que estes podem ocorrer, porém um trabalho ponderado e refletido terá sentido para o estudante e o professor, se o mesmo tiver seus objetivos claros e conhecidos e que os sujeitos envolvidos saibam como alcançá-los. Desse modo, a Educação Infantil poderá contribuir para a formação do discente, além de desenvolver sua personalidade, suas capacidades psíquicas e seus sentimentos.

Entender o processo educacional de aprendizagem é imprescindível na vida de um ser humano, por esse motivo, Mello (1997, p., 2), afirma:

A análise da natureza social do homem aponta que todas as formas de relação do homem com o mundo: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, o pensamento, a vontade, o sentimento, o amor...Tudo é aprendido na vida em sociedade através da atividade do aprendiz.

É necessário desenvolver uma educação na qual o objeto central de sua finalidade seja o estudante, já que a finalidade desta é fazer com que a criança atinja o máximo de seu desenvolvimento. Tal colocação significa dizer que o estudante aprenda a lidar com instrumentos e objetos, além de se relacionar com os demais colegas e amigos, compreendendo as diversas formas de linguagem, e percebendo que é necessário respeitar as regras diversas, além dos costumes impostos pela sociedade onde vive e consiga também assimilar o seu entorno, se comunicando de forma que se faça entender, aprender a ouvir a opinião de outras pessoas, procurando respostas para suas indagações e sabendo questionar.

Para que esse tipo de educação ocorra “é preciso buscar uma metodologia centrada na atividade, que tenha sentido e significado para aquele que aprende” (MELLO, 1997, p. 3). É ainda possível se pensar em atividades integradas, que não sejam fragmentadas ou isoladas, que surjam da vida e da realidade do educando.

Conforme a colocação de Barbosa (2008, p. 47) o trabalho com projetos possui, em relação ao contexto histórico, o objetivo de renovação e extinção da inércia que se encontra o ensino tradicional na atualidade, além disso, procura organizar as atividades pedagógicas sob o aspecto sociocultural, enfocando as diversidades atitudinais dos docentes, ampliando o conhecimento dos discentes a respeito da realidade cultural, histórica e socioeconômica da sociedade em que vive. Por outro lado, poderá gerir um ensino de qualidade que esteja voltado para uma aprendizagem significativa.

Quando se discute o conceito de aprendizagem significativa, é preciso resgatar o pensamento de David Ausubel que, em meados da década de 60, tenta explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir da interação entre o que o estudante já conhece e a nova informação a ser processada (PELIZZARI *et al*, 2002).

Dentro desse conceito formulado por David Ausubel e desenvolvido por Novak e Hanesian, cujo viés cognitivista enfrentou uma era dominada pelo Behaviorismo, é possível enxergar a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento, em que um novo conhecimento é “ancorado” por um conhecimento já existente, experimentado pelo aluno dentro ou fora da sala de aula.

Esse conceito de “âncora” denominado por Ausubel de “Subsunçor” deu oportunidade à teoria da Aprendizagem Significativa, que ocorre quando estão presentes duas condições: Disposição para aprender e conteúdo potencialmente significativo (PELIZZARI *et al*, 2002).

Quando o conteúdo não possui real significado ao estudante, a aprendizagem é mecânica, mas quando encontra um significado psicológico para cada envolvido, o conteúdo passa a ser “lógica e psicologicamente significativo”, afinal, “Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que tem significado ou não para si próprio’ (PELIZZARI *et al*, 2002, p.38).

O trabalho com projetos percebe, na teoria de Ausubel, uma significância para o estudante que se envolve em cada atividade dentro de um projeto. O conteúdo chama a atenção dos estudantes, que pertencem e/ou discutem uma realidade que estes conhecem. Dessa forma, a interação dentro do projeto terá significado e o conteúdo, construído a partir e por meio do estudante, favorece a assimilação dos conteúdos interdisciplinares relacionados no projeto e envolve o estudante ativamente na construção de seu próprio conhecimento.

Para que se realize na prática, o trabalho com projetos deve ser entendido como uma alternativa pedagógica voltada para a Educação Infantil. Porém, torna-se necessária uma reflexão constante, por parte do docente, para que todos os objetivos elencados, possam se concretizar na prática do dia a dia.

Os projetos na Educação Infantil, ao serem trabalhados de forma adequada, podem transformar o educando em verdadeiro estudante, não se preocupando apenas com o futuro escolar destes pequenos, mas propondo uma forma de trabalhar com a criança temas que sejam de seu interesse, que surjam de suas necessidades no presente ou, que lhes sejam interessantes, em um espaço de aprendizagens significativas, questionando e discutindo os significados para o seu dia-a-dia. Para tanto, é preciso respeitá-la e colocá-la em constante reflexão sobre o mundo e a realidade.

Hernandez (1998, p. 81) preocupou-se também em explicar a utilização do termo “projetos de trabalho”. Segundo ele, o nome “projetos” remete ao trabalho de engenheiros, arquitetos ou *designers* os quais chamam de projetos uma ideia na qual pretendem trabalhar. Enquanto isso, o termo “de trabalho” deve ser entendido sob a ideia de aprender a conhecer, aprender a fazer com o outro.

Certos princípios educativos fundamentam o “trabalho com projetos” como ideias que se vinculam a propostas de educadores renomados que, bem antes, já se preocupavam com o interesse dos pequenos estudantes, no trabalho escolar, na relação entre o que se estuda e a própria realidade. Desse modo, não se pode encarar o trabalho com projetos como uma novidade, principalmente na Educação Infantil, pois há muito tempo é influenciado por ideias e práticas já estudadas.

Freinet (1975) foi um educador que já em décadas passadas se preocupava com um trabalho que tivesse conexão com a vida das crianças. Para o autor, seu método é o primeiro que começou na base do seu trabalho, isto é, como professor que conhecia o que ocorria dentro das salas de aula. Sua primeira preocupação foi a não participação dos professores nos instrumentos de trabalho e manuais escolares. Procurou oferecer melhores condições de trabalho aos infantes, criando meios mais eficientes.

Freinet experimentou ensinar às crianças de forma não escolarizante. Os passeios em forma de aulas foram os momentos em que, em uma atmosfera viva, caminhavam, conversavam e aprendiam. Segundo Freinet (1975, p. 30):

Atingimos assim, de súbito, os fundamentos seguros e definidos da nossa pedagogia. Para o restabelecimento do circuito da vida, para a motivação permanente do trabalho, ultrapassávamos agora a escolástica para chegar à outra forma ideal, de atividade que enriquece e reequilibra, preparando assim a verdadeira cultura.

Ele criticava o trabalho que não estimulasse as crianças e não tivesse ligação com suas vidas. Para o autor, estar na escola não significa desligar-se da vida, do mundo, mas sim, uma continuidade entre ambos. Por isso, para Freinet (1975), cada escola e cada sala de aula são únicas, na medida em que são diferentes as crianças, a comunidade, a cultura e a época vivida.

Conforme Almeida (2001), as escolas têm trabalhado com os projetos como se isso fosse algo inovador, ocorre, porém, que esse discurso já estava presente

nos estudos de Dewey (1979), teórico da Escola Nova. Segundo a mesma autora, as contribuições do trabalho de Dewey, hoje, podem ser encontradas em diversas escolas infantis.

Como nos demais trabalhos escolares, o papel da professora no trabalho com projetos é de importância fundamental, além de ser alguém que vai discutir o tema com as crianças, ela precisa estudar os conceitos envolvidos. Desse modo, abre-se o espaço para mostrar às crianças as possíveis formas de linguagem e de expressão, como a pintura, desenhos, mapas, jogos, brincadeiras, música, movimentos corporais, etc., trabalhando com as diferentes áreas de conhecimento.

Nos programas italianos, conforme Rinaldi (2002), as crianças participam constantemente de experiências na aprendizagem, com fundamento nas relações interpessoais e também, em uma rede de relacionamentos que envolvem tanto os adultos como as demais crianças. Assimilam procedimentos de aprendizagem interativa, ou ainda, um estilo de aprendizagem no qual são estimuladas a perguntar e a dar soluções a problemas.

É Rinaldi (2002) ainda, que destaca a inserção de políticas públicas e a preocupação com as práticas pedagógicas na educação das pequenas crianças que se relacionam com aquilo que a sociedade espera do seu próprio futuro. Do ponto de vista da autora, a escola hoje se organiza de forma a refletir o conceito sobre as potencialidades e sobre os direitos da criança, bem como, o papel que se espera que ela venha a desempenhar no futuro, no âmbito da sociedade.

O projeto é o estudo em profundidade de um tema ou tópico qualquer. Este tipo de trabalho necessita ter espaço na Educação Infantil, já que, promove “o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (KATZ; CHARD, 1997, p. 3).

Katz e Chard, (1997), afirmam que, incluir os projetos na Educação Infantil, permite trabalhar outros conhecimentos, como a literatura, a matemática, o cálculo, a resolução de problemas, incluindo áreas diferentes, como história, ciências, artes, etc. Ao professor caberá atentar às diversas manifestações dos infantes, bem como, às formas pelas quais eles representam o mundo e o interpretam.

Mello, (1997, p. 4) argumenta, com base na perspectiva da história e da cultura, que o conteúdo da pré-escola abrange “tudo”, ou seja, são suas experiências, suas relações com os instrumentos e, com outras pessoas, seu contato com a cultura humana, e com os costumes, etc., o mundo que se abre para

a criança. Nesse “tudo” se incluem os temas que poderão ser estudados, para tanto, a participação efetiva da criança é importantíssima.

O professor só deverá escolher um assunto o qual, de fato, seja significativo para a turma. Ou seja, se as crianças tiverem um espaço para discutir e conversar sobre suas experiências, mostrando o que é relevante para elas.

Iniciando pela escolha do tema, o professor organizará seu trabalho. Ainda de acordo com a mesma autora, a diretriz para o desenvolvimento do projeto é garantir a participação das crianças sobre os objetos a serem conhecidos.

É evidente que tanto as crianças, quanto o professor acabarão por se envolver com o progresso do trabalho, permitindo diálogos e comunicações sobre o caminhar dos projetos. Para Katz; Chard (1997, p. 47), a comunicação entre as crianças e o professor é de extrema importância:

Esses relacionamentos representam vários benefícios. O primeiro é que as crianças são engajadas em um trabalho excitante, que inclui tomar decisões sobre o que representar como coordenar esforços e resolver visões conflitantes dos vários colaboradores de um projeto, etc. Em segundo lugar, uma vez que a mente tanto dos professores quanto das crianças encontram-se em questões de real interesse para ambos, a mente dos professores também é engajada.

Ainda é Mello (1997) quem diz que: planejar é executar e avaliar com as crianças. No trabalho com projetos não há lições com formas pré-determinadas que necessitem ser seguidas, mas são criadas atividades que possam contribuir para o desenvolvimento e o entendimento sobre um determinado tema de forma contextualizada e significativa.

Explorar juntamente com os pequenos estudantes as possíveis fontes de informação, como por exemplo, livros, vídeos, revistas, jornais, músicas ou pessoas que conheçam determinado assunto, etc. garantem que o educando se desenvolva de maneira normal. Para conseguir isso, as atividades devem ser pensadas a partir do que a criança pode ser capaz de fazer e não apenas se basear naquilo que o estudante já faz.

Como se percebe, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, deve-se permitir que o educando avance nas suas potencialidades e suas aptidões e interesses, ou seja, “devemos trabalhar sobre o futuro, sobre o desenvolvimento

possível da criança e não sobre o nível já alcançado que não apresentaria desafio para a criança” (MELLO, 1997, p. 4).

É importante ainda que se registre o processo todo. Tal registro permite que a criança interprete o que está conhecendo e que possa pensar sobre o tema desenvolvido. Por esses registros o pequeno estudante é capaz de entender o valor da escrita e de sua função social, seja por meio de um texto coletivo, uma escultura, ou um simples desenho, por exemplo.

Tais registros, em relação ao projeto, são o seu produto sendo tão importantes como o processo todo, pois são registros que permitem compartilhar o conhecimento e demonstrar o desenvolvimento das crianças em relação ao tema estudado.

Para Rabitti (1999, p. 25), “[...] o produto é importante pelas suas capacidades comunicativas, ou seja, as capacidades que tornam visível o pensamento da criança”.

Outro importante aspecto no trabalho com projetos é a sua avaliação, que necessita ter a participação dos educandos. Klausen (2015, p. 6405) defende que para que a Aprendizagem Significativa ocorra, é importante que se chame a criança a participar de forma consciente do processo de aprendizagem. A aprendizagem Significativa privilegia a ‘qualidade da aprendizagem’ e conseqüentemente a avaliação deve compreender que o estudante deve ser o protagonista, ou seja, deve assumir o papel principal na construção e reconstrução do seu próprio saber.

Os instrumentos de avaliação que sempre tivemos à nossa disposição são úteis e necessários. Precisamos é de repensá-los quanto às suas funções avaliativas. A prova, por exemplo, é, sim, algo importante, mas ela avalia apenas alguns aspectos sobre aquisição de conhecimento. Não dá conta de outras dimensões que precisam ser avaliadas na formação da criança. E mesmo nela podemos entender que o mais importante não é a quantidade que a criança demonstra saber, mais a qualidade daquilo que ela está sabendo. Só através da auto avaliação, a criança poderá conscientizar-se de que ela é o seu principal agente avaliador. (KLAUSEN, 2015, p. 6405).

O professor também precisa ter claros os objetivos do projeto, para que a avaliação possa ser feita com eficiência, oferecendo ao estudante uma demonstração de quais pontos não foram compreendidos em sua totalidade. Evita-se assim, o que Ausubel caracteriza como ‘aprendizagem memorística’ e cujo conteúdo é esquecido após a prova (PELIZZARI *et al*, 2002).

Desse modo avalia-se não apenas o desempenho dos estudantes, mas o próprio trabalho do professor, bem como, os meios escolhidos para a consecução de seus objetivos e, também, a forma como discutiu o conteúdo e os materiais utilizados, em um processo reflexivo, com a finalidade de vencer as dificuldades valorizando e compartilhando as experiências positivas.

A aprendizagem e o ensino passam a ter significância também ao docente, preparando-o para os desafios impostos pela profissão. Auxiliando-o na construção de uma educação que represente um marco único na vida de cada estudante, modificando não só seu comportamento, mas toda a sua estrutura cognitiva, seu modo de pensar, agir e enxergar a vida e o mundo que o rodeia.

À medida que o projeto caminha, os professores irão refletir, explorar, estudar e planejar com os seus estudantes, os modos de elaborar e desenvolver o tema utilizando materiais, atividades, visitas, enfim, tudo aquilo que possa contribuir para enriquecer o trabalho. Concomitantemente ao processo, a documentação e o registro são realizados, permitindo que, posteriormente, os próprios estudantes tenham acesso a esse material, refletindo e reelaborando suas posições.

Essa documentação pode incluir vídeos, fotografias, diálogos gravados, desenhos, enfim, todos os produtos e construções elaboradas pelas crianças. Tais produções não somente auxiliam no momento de rever com as crianças suas ideias, como também, poderão ser compartilhadas com outros grupos para discussão ou mesmo para exposição e divulgação.

A sistematização da documentação permitirá que o professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que cria novas ideias sobre o currículo e, sobre a aprendizagem, deixando de ser um mero consumidor de certeza e tradição.

Nesses momentos de discussões, há tanto incentivos, quanto críticas e os professores estão abertos e preparados para recebê-las como uma forma de crescimento.

Não há um tempo determinado para o desenvolvimento de cada projeto. Tudo dependerá do tema que está sendo explorado e do interesse da turma pelas atividades que serão realizadas. Para Katz e Chard (1997, p. 48), o interesse de uma turma por um projeto que demande mais tempo deve-se ao fato de as atividades, que tem duração mais longa, reforçarem a disposição de se deixar envolver no trabalho. É óbvio que os próprios projetos também têm suas histórias e, seus problemas, que cada turma deseja desvendar.

Pode-se afirmar, portanto, a importância de se trabalhar com crianças, de forma envolvente e desafiadora, para que as mesmas tenham um motivo que justifique o sentido da atividade sentido em suas vidas. O incentivo é o grande motor para a criança aprender e a professora precisa saber como “ligar” esse motor, para que a criança se sinta motivada a aprender mais.

Leontiev (1978) deixa clara a importância do sentido na atividade humana. Se uma pessoa não tiver consciência do motivo de seu trabalho, o mesmo ficará desprovido de sentido, alienado, o que resultará em uma ação sem significado e descontextualizada. Por esse motivo, o trabalho com projetos tem necessidade de um sentido tanto para as professoras, as quais devem saber o que as leva a trabalhar de uma determinada maneira, como também, para as crianças. Se ocorrer o contrário esse trabalho tornar-se-á mecânico para todas elas. Ainda conforme Leontiev (1978, p. 122),

A alienação na vida do homem tem por consequência a discordância entre o seu motivo e, o resultado objetivo da atividade humana. Ou seja, o seu conteúdo subjetivo discorda do conteúdo objetivo da atividade, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem.

Com relação ao trabalho do docente, Basso (1998) esclarece que para que esse trabalho não seja alienado, é necessário descobrir a sua motivação, o que o induz a realizar seu trabalho e a entender qual o sentido dessa atividade. Ainda de acordo com a mesma autora, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido se chocar com o seu significado, ou quando o sentido pessoal do trabalho se afastar de seu significado historicamente construído. Essa alienação compromete a qualidade da prática docente.

Portanto, a atividade humana apresenta um essencial papel no desenvolvimento da consciência, já que é por meio da atividade que as funções superiores do ser humano se desenvolvem. Assim, a atividade principal é importantíssima, uma vez que ela responde pela maioria das modificações da psique humana.

1.2.2 Um novo olhar sobre os conteúdos

O Trabalho com Projetos traz um olhar diferenciado quanto ao conhecimento e quanto ao currículo e configura uma maneira diferente de estruturar o trabalho escolar.

Hernandez (1998) preocupou-se em demonstrar ser possível organizar um currículo de escola por temas ou problemas, no qual os discentes sintam-se envolvidos e interessados em estudar e buscar informações. O autor preocupou-se com o assunto relacionado aos projetos de trabalho, afirmando que sua primeira inquietação era encontrar sentido no trabalho da escola e saber se os estudantes aprendiam de forma significativa, estabelecendo relações entre o que aprendiam em diferentes disciplinas e suas realidades. É importante mencionar que o autor, estava trabalhando com estudantes do Ensino Médio.

Em se tratando de Educação Infantil, na maior parte das vezes a preocupação é com a inserção do estudante no Ensino Fundamental, o que transforma esse período em um preparatório para o primeiro ano. Na realidade não se observa o presente da criança, mas sim a busca mais rápida pela forma de transformá-la em estudante formal (HERNANDEZ, 1998).

Os projetos têm a particularidade de estimular o envolvimento ativo dos estudantes da Educação Infantil. Por meio dos projetos, é conferida aos educandos uma liberdade suficiente, para que possam escolher temas que se coadunem com os conteúdos escolares por meio das diferentes oportunidades de aprendizagem, onde, segundo Zabala (1998), os conteúdos são abordados em três categorias atitudinais, conceituais e procedimentais.

Os conteúdos conceituais ocupam-se da construção das capacidades intelectuais para reconhecer, descrever, comparar e classificar objetos, ideias ou acontecimentos que permitam organizar as realidades.

Já os conteúdos procedimentais remetem os estudantes para que produzam ferramentas, a fim de verificar os resultados alcançados e os processos que colocaram em prática, para saber se as metas estabelecidas foram atingidas. Os conteúdos atitudinais se ocupam de formar atitudes e valores referentes ao conhecimento adquirido, objetivando a interferência do estudante na sua realidade.

Os dados colhidos por meio da pesquisa realizada devem se constituir de elementos motivadores ou mesmo desencadeadores dos projetos, tendo como base as hipóteses levantadas pelas crianças. Quando se justifica a escolha do tema como objeto de estudo e com a mediação do professor, os estudantes se tornam pesquisadores e ativarão os seus significados relacionados ao tema da pesquisa.

Para elevar os fatos da pesquisa à categoria dos conceitos, os alunos necessitam argumentar a respeito daquilo que desejam conhecer ou mesmo já conhecem, estabelecendo relações com os demais fatos presentes em seus significados.

Os procedimentos devem ocupar um lugar de destaque, por tornar os estudantes coparticipantes de seus próprios processos de apropriação e construção do conhecimento. Eles têm o objetivo de substituir o aprendizado das técnicas pelo desenvolvimento de estratégias de pensamento. Tendo a mesma importância dos conteúdos atitudinais que são reconhecidos como uma parte que constitui o currículo.

Ao desenvolver trabalhos em equipe, é importante a divulgação das produções, o que pode ser feito em espaços denominados como “espaços de diálogos” que exigirão dos educandos uma interiorização de formas novas de comportamento. Isso poderá valorizar o desenvolvimento de atitudes e o incremento de valores.

As produções dos estudantes, desde as primeiras atividades contemplam os conteúdos conceituais “[...] ideias, imagens e representação da realidade” (BRASIL, 1997, p. 51).

No decorrer do desenvolvimento do projeto, ao “[...] tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 52) os estudantes que participam da pesquisa, com o apoio dos conteúdos procedimentais, conseguem aprofundar o seu quadro conceitual.

Do mesmo modo, os conteúdos atitudinais intervêm no processo, já que os valores e as atitudes se tornam necessários para o bom prosseguimento do trabalho em equipe. Os progressos da interação e da cooperação se evidenciam nas rodadas e nas exposições dos trabalhos produzidos.

Pozo e Crespo (2009) destacam que o passo inicial para a construção de qualquer currículo, cujo objetivo seja o de valorizar os conteúdos atitudinais, é aquele dado pelos docentes em busca de uma tomada de consciência das atitudes

que propõem desenvolver com os seus estudantes e das atitudes que exprimem nas suas condutas.

Os mesmos autores ainda destacam que, a tomada de atitudes sempre envolve a identidade das pessoas que participam da mesma. Desse modo, a mudança de atitude se evolui em processos complexos de aprendizagem, com base na alteração de conduta, tanto dos docentes, quanto dos discentes.

O conteúdo procedimental apresenta uma diferente natureza dos demais conteúdos. Embora intervenham em todas as etapas da evolução, não têm como ser aprendidos nem ensinados.

A epistemologia genética de Piaget veio mostrar que a aprendizagem envolve a elaboração de processos cognitivos dinâmicos responsáveis por “[...] ultrapassar um estado de fato para visar um novo real, rico em atualizações eventuais e melhor equilibrado conceitualmente”. (PIAGET, 1995, p. 59).

É precisamente na elaboração desses processos que residem os conteúdos procedimentais. A partir disso, surge a dificuldade da avaliação e até mesmo da verbalização do procedimento realizado. Eles representam os níveis de domínio, relacionados a um dado contexto, que pode ser alcançado pelos indivíduos. Na verdade, o que ocorre é que há uma significativa diferença entre o fazer e o explicar aquilo que se fez (POZO; CRESPO, 2009).

Conforme Pozo e Crespo (2009, p.49), os tipos de procedimentos estão, “[...] situados ao longo de um *contínuum* de generalidade e complexidade, que iria das simples técnicas e destrezas até as estratégias de aprendizagem e raciocínio”. As técnicas cuja base é a ação se representam por movimentos realizados por uma abstração empírica, enquanto isso as estratégias de raciocínio, construídas em busca de um resultado, se baseiam na abstração reflexiva.

Na verdade, ocorre que ambas se manifestam em cada progresso que o sujeito atinge, ainda que em graus de diferentes profundidades, uma se apoia sobre a outra (PIAGET, 1995). Assim, os conteúdos procedimentais se constituem de estruturas que dão base à constituição dos sistemas cognitivos.

Como se percebe pelas assertivas acima, a metodologia de projetos, além da integração às tecnologias digitais do currículo da Educação Básica, baseia-se também, na estruturação dos sistemas conceituais, procedimentais e atitudinais sendo destacados no decorrer da elaboração dos projetos.

Dewey (1959) acreditava que, “[...] mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida!”. O mais interessante no trabalho com projetos é a oportunidade de envolver os estudantes na novidade de construir algo que realmente possa despertar interesse e que faça sentido para a vida, trazendo novos aprendizados.

É neste momento que os professores podem englobar uma didática interdisciplinar, sendo que o campo da educação automaticamente se obriga a ajustar-se à evolução do mundo contemporâneo, espaço no qual, o estudante desperta a sua curiosidade e seu interesse para interpretar, por exemplo, uma questão de lógica matemática ao estudar história, geografia ou outra disciplina qualquer. Por esse motivo, é que se pode perceber a importância da interdisciplinaridade na proposta de estudo por meio de projetos.

Segundo Gonçalves (2000, p. 46), trabalhar de maneira interdisciplinar, se transforma em objeto da pesquisa quando modulam questões diversas se comparadas à realidade, buscando resposta para a consequência de um fenômeno ou a causa de uma situação.

Partindo dessa premissa, a interdisciplinaridade tem como foco a aprendizagem reflexiva, que busca a compreensão da realidade, bem como suas metamorfoses sociais que interagem com o processo evolutivo para a conscientização e o desenvolvimento de uma ampla visão a respeito da sociedade em que se vive. Neste contexto, a educação não tem como finalidade tão somente a formação de cidadãos para distante futuro, mas sim, para vivenciar transformando o mundo atual, por meio de novos conhecimentos.

1.2.3 Pedagogia de projetos e a formação integral dos estudantes

A Pedagogia de Projetos estruturalmente apresenta uma visão multidisciplinar de conhecimentos e de informações e tem, por objeto, proporcionar, principalmente aos estudantes da Educação Infantil, diversas surpresas, não seguindo uma estrutura linear, mas considerando, principalmente, as experiências já vividas pelos estudantes. Sua ação é dinâmica e gera, portanto, projetos eficazes e incomparáveis.

No entanto, a escola particular de Educação Infantil pesquisada neste trabalho deixa abertas oportunidades favorecendo uma flexibilidade frente aos acontecimentos. Porém, mesmo sendo flexível, existe um limite, com base em um cronograma e uma série de objetivos a serem alcançados de forma linear.

Sobre o estudante na Pedagogia de Projetos, Nogueira (2011) considera as diferenças e particularidades dos estudantes, levando em consideração as suas competências e habilidades e observando e analisando cada um, de forma única.

Para tanto, Nogueira (2011, p. 51) afirma que:

Nessa abordagem é fundamental observar cada estudante, analisar seus pontos fortes e fracos, verificar suas áreas de interesse, sua atuação em cada uma das atividades propostas, pois só após um olhar analítico o professor terá a chance de propiciar oportunidades específicas ao estudante em questão, garantindo desta forma que cada um receba a educação na dose necessária para desenvolver seus potenciais intelectuais.

Hernandez (1998) e, também, Nogueira (2011) consideram muito importante que o estudante aprenda por meio da interação e postulam que a aprendizagem necessita acontecer a partir das trocas de conhecimentos gerados diuturnamente por meio da pesquisa. Esses autores apoiam a Pedagogia de Projetos e mostram em seus estudos que elementos como autonomia, participação, cooperação, investigação, criticidade, entre outros, surgem pela utilização da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade, além da ludicidade, das concepções cognitivas, das TIC's², além de outros pontos considerados de relevância por todos que usam a Pedagogia de Projetos com o objetivo de ressignificar a educação escolar atual.

O trabalho por projetos fortalece nas crianças as virtudes acima mencionadas e tantas outras essenciais para o desenvolvimento integral, contribuindo para a aprendizagem na escola e para as relações sociais do estudante.

O centro de referência em Educação integral ajuda a destacar o quanto, dentro dessa perspectiva, a educação por projetos é ferramenta de desenvolvimento integral. Segundo o Centro de Referência (2019):

² Tecnologias de Informação e Comunicação

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Diante disso, a pedagogia de projetos articula múltiplos saberes e múltiplos agentes e, assim, proporciona uma ação capaz de transformar os estudantes em sujeitos autônomos, independentes e capazes de articular propostas, planejar, criticar o que estão aprendendo, avaliar o impacto de suas ações em seu meio social e, ainda, vivenciar uma formação de consciência crítica, política, social e ambiental.

O propósito da Pedagogia de Projetos é vir ao encontro desse novo olhar para a educação, reunindo as experiências do dia a dia com os conteúdos sistematizados, levando o estudante a explorar, agir, se relaciona e construir, assim, o seu conhecimento.

Com base nesse novo olhar na educação que o Colégio escolhido na pesquisa decidiu usar a Pedagogia de Projetos, pois essa tem como foco em uma educação diversificada, flexível, respondendo, assim, às diferenças entre os estudantes e trabalhando a criança integralmente.

Quando se pensa em trabalhar de forma integral, se remete a não trabalhar somente a cognição. A aprendizagem é um processo e precisa passar pelas experiências diárias, sempre a partir de situações mais simples para as mais complexas, propondo questões desafiadoras e a pedagogia de projetos abre as portas para essa nova visão em educação.

Os teóricos Vygotsky, Piaget e Emília Ferreiro contribuíram com os professores para ajuda-los a dar oportunidade aos estudantes de uma forma de aprendizagem prazerosa e interdisciplinar.

Segundo Soares (2014) e Frade (2007), as noções de letramento permitem compreender que, quando se ensina a ler e escrever, ensina-se também um modo de pensar o mundo “por escrito”. Desse modo, não basta apenas ensinar a codificar e decodificar sons e letras. Não é suficiente também, ajudar os estudantes a lerem textos literários, necessário se faz que façam uso da escrita em situações sociais e se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surjam. Surge, então, uma dupla questão para a escola: é necessário tratar a língua

como objeto de reflexão e, também como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes.

Sob esse aspecto tem-se a teoria de Piaget, com seus estágios: equilíbrio, desequilíbrio e acomodação, por Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal, potencial e real que ajudam a criança a ser fruto de um processo histórico e cultural que ocorre por meio da teoria sócio-histórico-cultural que no Brasil são denominadas como sendo interacionista, construtivista, socioconstrutivista e sóciointeracionista que são concepções, as quais segundo Rosenau (2012) são fundamentais no processo de aprendizagem.

Atualmente o objeto da educação, além de ensinar a ler e escrever, é formar um cidadão crítico, letrado, que se desenvolva em todos os seus aspectos e essa é a forma que melhor se aproxima ao atendimento da nova realidade mundial e trabalhada desta maneira pelas professoras, também é apresentada atualmente pela Pedagogia de Projetos.

O trabalho por projetos foca no desenvolvimento Integral dos estudantes e compreende que deve desenvolver as crianças, em todas as dimensões, na perspectiva de um trabalho em equipe, um ensino e um aprendizado colaborativo e compartilhado com a sociedade na qual o estudante está inserido. Esse novo valor de educação deve perpassar tanto o aspecto intelectual, físico, emocional, social e o aspecto cultural do estudante.

O Centro de Referência em Educação Integral (2019) apresenta diversos materiais que discutem o tema 'Educação Integral' e sua importância para uma nova educação no século XXI. Entretanto, pode-se destacar algumas premissas elencadas pelo Centro que são úteis à pedagogia de projetos. Dentre os elementos importantes estão: Perspectiva inclusiva, Gestão Democrática, Ampliação do tempo, Ambiência e políticas públicas.

Todos esses elementos auxiliam a educação que visualiza o estudante em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, e que deve, conforme destaca o Centro de Referência "se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais." (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019, online)

A formação Integral na pedagogia de projetos, portanto, sugere:

- Formar estudantes críticos, reflexivos e com autonomia, sendo responsáveis com o mundo em que está inserido e consigo mesmos;

- A inclusão, porque reconhece a individualidade de cada estudante, um projeto construído para todos;
- Noções de sustentabilidade, porque o que se aprende também se pratica;
- Igualdade, pois os métodos são diversificados, interagindo com as diferentes linguagens, diferentes espaços, diferentes materiais e métodos.

Dentro dessa perspectiva a escola se torna um espaço que atende a todos, garantindo, assim, a formação integral. O espaço educacional apropria-se de uma função articuladora, a partir de objetivos claros que favoreçam conhecimentos importantes para o desenvolvimento integral do educando.

1.2.4 O papel do educador na aprendizagem por projetos

No processo de aprendizagem humana, a interação social com a mediação do outro tem importância fundamental. No âmbito escolar pode-se afirmar que a interação professor-estudante é altamente necessária, para que haja o processo de ensino aprendizagem. Por esse motivo, é que se justifica o número elevado de pesquisas sobre o assunto na área educacional, abordando essa temática, os quais quase sempre destacam a interação social e o papel do professor como mediador.

Conforme Paulo Freire (2007) pode-se perceber demonstração bastante grande sobre esse tema, como uma forte valorização do diálogo como um instrumento importante na constituição dos sujeitos. O mesmo autor defende também, a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica se os educadores acreditarem nesse diálogo como um fenômeno humano capaz de refletir e mobilizar o agir do ser humano. Explicando essa prática dialógica, Freire (2007, p. 91) acrescenta:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos estudantes, pois dessa maneira, os educandos sentir-se-ão mais curiosos e motivados para transformar a realidade.

Quando o professor age sob essa perspectiva, ele é visto não mais como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim, como um mediador, alguém que é capaz de articular as experiências dos estudantes com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Por outro lado Vygotsky (2003) acrescenta que a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Pois, segundo o mesmo autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos

A atuação do professor é importantíssima, uma vez que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do estudante. Para o estudante certamente é muito importante a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois a partir desse processo dependerão os avanços e as conquistas do mesmo em relação à aprendizagem na escola.

Mukhina (1996, p. 44), por sua vez, argumenta que o aprendizado não pode ser espontâneo, pois o papel do docente, sua conduta e mediação, são muito importantes na formação do estudante. O professor precisa estar consciente da importância de seu papel no desenvolvimento infantil além de compreender os objetivos dos trabalhos que pretende realizar. A autora afirma também que, um ensino intelectual organizado de forma correta permite à criança, superar o pensamento concreto ensinando-lhe a compreensão dos fenômenos, a pensar sobre os objetos, a entender a lógica, a descobrir soluções e a resolver problemas.

Desse modo, o trabalho com projetos é importante na Educação Infantil porque por meio do estudo de certo tema ou por buscar uma resposta, a criança se torna capaz de desenvolver tais habilidades, adquirindo um conhecimento sistematizado sobre o que interessa para ela.

Organizar uma prática escolar, com base nesses pressupostos, é sem dúvida, conceber o estudante como um sujeito em constante evolução e construção e que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, construindo novos significados para a história humana.

Ao se imaginar uma escola com base no processo de interação, não se deve pensar em um lugar onde cada um faz o que quer, mas sim em um espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

Na teoria de Vygotsky (2003), é importante perceber como o estudante se constitui na relação com o outro, já que a escola é um local privilegiado por reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Tal realidade sempre contribui para que, no conjunto de tantas opiniões, as singularidades de cada estudante sejam respeitadas.

Portanto, para Vygotsky (2003), a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais importantes para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, assim, um elo que se materializa numa interação constante no processo ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar também, que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-estudante.

Ao utilizar o projeto, o professor estimula a participação da criança, pois o tema em discussão é de seu interesse, faz parte de sua vida, de seu mundo. Assim, ao estudar questões que envolvem o dia a dia da criança permite uma melhor compreensão sobre essa realidade e, em especial, sobre os fenômenos e experiências diversas.

Projetos que abordam temas conhecidos antecipadamente pelos pequenos estudantes, permitem à criança uma possibilidade maior de participação e, conseqüentemente de decisão sobre o que pesquisar, sendo que se trata de algo altamente estimulante para as mesmas.

1.2.5 A avaliação como parte do processo

A avaliação como problemática, perpassa por uma instância de discussão muito ampla. Aqui, a avaliação é encarada como parte do processo no âmbito de projetos. A partir do momento em que o professor assume o comportamento de multiplicidade de conhecimento, ele passará a idealizar diversas formas de avaliação (BALLESTER, 2003).

Avaliar os conteúdos do projeto permite reconhecer que avaliação em seu momento, está a serviço do projeto. Assim a importância da avaliação se dá em

função do modo como o docente desenvolve os seus objetivos educativos de maneira concreta e real, surgindo disto, o devido momento de se avaliar.

Necessário se faz investigar as funções que a avaliação terá que desempenhar no projeto. Assim, deve-se inquirir: a) para que avaliar? B) como avaliar? C) quando avaliar? Tais questões necessitam ser disponibilizadas no decorrer do objetivo educativo, uma vez que a avaliação não se resume a um processo único, ela está o tempo todo presente no processo educativo (BALLESTER, 2003).

O primeiro questionamento levanta a questão seguinte: avaliar, para quê? Pode-se responder a essa questão, argumentando que na aprendizagem significativa toda e qualquer avaliação revela um conjunto de atuações que analisa o aprendizado que progride no decorrer do projeto didático.

Quando se trata de uma avaliação globalizadora o objeto da mesma seria avaliar o educando para estabelecer o seu grau de progresso face às conexões que devem existir entre as diversas áreas que se estabelecem no desenvolvimento do projeto (BARLOW, 2006).

Após essas considerações pode-se dizer que a avaliação, apresenta em si mesma, duas funções: 1) Avaliar o progresso individual do estudante de acordo com o projeto; 2) Avaliar até que ponto as intenções educativas tiveram valia.

Ao se avaliar pode-se perceber que caminhos devem ser percorridos com cada estudante em sua individualidade, abstraindo-se da avaliação as particularidades de cada um deles (BARLOW, 2006).

A avaliação inicial ou a sondagem em cada estágio será sempre importante para que o professor possa caminhar de maneira individualizada com o estudante. O histórico escolar do estudante não aponta as dificuldades do aprendizado de forma específica, ele passa tão somente a visão quantitativa do processo (DAVIS e OLIVEIRA, 1990).

Quando a avaliação é tratada como um processo de elaboração, ela passa a ser considerada como avaliação formativa, e agora, neste caso, deve-se buscar a idiosincrasia da mesma ou o conjunto de qualidades auxiliando o educando no momento exato de suas necessidades.

Segundo Hoffman (2003) “A avaliação formativa sugere a avaliação formal, ou seja, o aparato constitutivo e que se vale de um aprendizado frutífero e correto, ao longo do método de projetos, ao se concretizar a intenção educativa”.

Em seu cerne, a Avaliação formativa busca aferir a aprendizagem e não somente “selecionar” os melhores alunos, ou os que mais se destacam na compreensão ou memorização de conteúdos. Conforme destaca Capelo (2014, p.40) “podemos considerar que a Avaliação muda de lógica, deixa de ser “serviço de seleção” para ser “avaliação a serviço das aprendizagens”.

Utilizando a perspectiva da pedagogia de projetos, pode-se salientar que a Avaliação formativa é processo que auxilia na aferição do significado da aprendizagem para cada aluno, na busca de uma abordagem mais globalizante, emancipatória, oferecendo ao aluno uma visão crítica acerca do que aprendeu e de como aprendeu, bem como de sua participação dentro dessa aprendizagem.

É um chamado à consciência crítica, que por si só, auxilia o aluno a buscar uma melhoria em sua atividade educativa dentro da escola e ainda observar o que aprendeu fora da escola.

Nas palavras de Abramowicz (2010, p.45) a avaliação formativa, em seu caráter emancipatório avalia “a aprendizagem como um todo, incluindo também práticas discentes que ultrapassam os muros da instituição escolar e alcançam o chão da escola, os seus desejos, expectativas, histórias...”.

A planilha de acompanhamento não pode ser confundida com o histórico escolar. A primeira detém dados mais específicos do estudante, de acordo com seus aspectos qualitativos; o segundo registra os aspectos quantitativos de um ano para o outro, conforme a legislação educativa.

[...], as planilhas de acompanhamento têm a finalidade de ajudar os professores que as elaboram a formalizar as observações do processo de aprendizagem dos seus estudantes; portanto, são de uso essencialmente pessoal, e por isso cada professor pode e deve confeccionar o modelo de planilha de acompanhamento que lhe for mais útil (COLL, 1987, p. 149).

Ao elaborar a planilha de acompanhamento o professor deverá ter em mente os objetivos propostos e, também, como cada um dos estudantes reagiu à aprendizagem significativa, relatando quais pontos foram atingidos com seus respectivos resultados, para cada discente individualmente.

Conforme os apontamentos da planilha, depois da avaliação formativa o professor providenciará a aferição da somatória da avaliação que determina o rendimento de cada estudante. A função final dessa avaliação é mensurar o

rendimento quantitativo de cada discente (se teve sucesso ou fracasso), lembrando, porém que esse resultado não é apenas do estudante, mas, principalmente da escola.

Então, se pergunta: para que avaliar? Essa é uma questão que não apresenta uma resposta definitiva, porém, é de se pressupor que a avaliação deve ser o espelho dos objetivos em uma aprendizagem significativa.

Pode-se concluir este tópico, afirmando que a avaliação está totalmente integrada ao processo educacional. Ela faz parte do projeto de maneira constante, não se constituindo em mais um mero instrumento da ação pedagógica.

É importante deixar claro, que as três etapas da avaliação são na verdade, atividades sequenciais as quais constituem a operacionalização da ação pedagógica que é a base da aprendizagem significativa (PERRENOUD, 1999).

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia viável, uma vez que favorece a avaliação formativa e leva o estudante a aprender dentro de um processo. Entende-se que um projeto, ao ser avaliado direciona os conhecimentos, propondo que o estudante aprenda por mediações e intervenções oferecendo crescimento no processo de aprendizagem, criando em si mesmo as ferramentas para uma consciência crítica acerca da aplicação prática do que está aprendendo, utilizando-se dos conhecimentos prévios e adquiridos para transformar o seu modo de ver o mundo e a realidade que o cerca.

CAPÍTULO II

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentadas, a abordagem metodológica da pesquisa, o ambiente e os participantes envolvidos durante o trabalho de campo, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a realização dos objetivos propostos.

2.1 Abordagem metodológica da pesquisa

A proposta metodológica definida para esta investigação, com base nos objetivos desta pesquisa, foi a abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (1994), além de responder questões particulares a pesquisa qualitativa tem o foco totalmente voltado para a realidade, permitindo assim ao pesquisador o contato direto e processual com o objeto de estudo.

Portanto, a pesquisa é caracterizada como qualitativa por apresentar características desse tipo de estudo, conforme Lüdke e André (1995) que destacam que esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A pesquisa foi cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 10895119.1.0000.5515 e realizada em uma escola de educação básica privada, na cidade de Presidente Prudente/SP. A fonte de dados foi colhida durante 4 encontros temáticos dentro da escola, junto com as participantes da pesquisa, num ambiente de parceria, colaboração e reflexão sobre a prática, por meio da análise de material colhido pelas participantes.

Os dados coletados são predominantemente descritivos: para que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos, foi feita a reflexão dos materiais colhidos junto às professoras participantes e analisado o diário de campo da pesquisadora.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: tendo como foco a tematização da prática, se faz necessário levar mais em consideração o processo do que o produto final, pois são durante os encontros que os dados são

coletados por meio de gravações feitas pela pesquisadora e posteriormente descritos detalhadamente para serem analisados.

Os dados são analisados de forma indutiva: Esta pesquisa não teve a intenção de confirmar ou rejeitar hipóteses, mas levantar ideias à medida que os dados foram coletados e agrupados, com intuito de colaborar com o contexto pesquisado, e mais especificamente com as professoras participantes da pesquisa.

Nuances de estudo de caso serão abordadas, pois a pesquisadora analisará profundamente um caso (Pedagogia de Projetos), dentro de um contexto (escola particular) por meio dos diversos materiais coletados pelas professoras envolvidas na pesquisa.

A pesquisadora não tem como objetivo observar o trabalho das professoras em sala de aula, mas sim analisar intensamente a pedagogia de projetos na educação infantil, prática já utilizada na escola escolhida para a pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória, com base na fundamentação teórica aprofundada sobre Pedagogia de Projetos e sua aplicabilidade no contexto da Educação Infantil, buscando um resgate histórico e fundamentos para as discussões posteriores.

Sendo assim, uma revisão bibliográfica, que conforme Cervo, Bervian e, Silva (2007, p. 55), é aquela que “[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos”. Já Lakatos e Marconi (2010, p. 57) afirmam que “[...] trata-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema de estudo”, ainda segundo os mesmos autores (p. 183) “[...] abrange toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”.

Conforme Gil, (2008 p. 65), a pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem o “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Esta pesquisa de caráter qualitativo teve como principal foco a coleta de dados baseada em tematização da prática. Esse procedimento consistirá na proposição de análise das atividades didáticas realizadas pelas professoras e estudantes, buscando analisar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo, visto que, a escola onde será realizada a pesquisa já trabalha com Pedagogia de Projetos

Conforme aponta Telma Weisz (2009, p. 123), tem-se que:

O Trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa e foi acordado que a forma de registro dos encontros de tematização fosse feita por meio de materiais colhidos pelas participantes como: vídeo, áudio ou diário de bordo, frente à necessidade de levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem e não o resultado final. Para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada, nessa perspectiva, Weisz (2009, p. 124) esclarece que:

Essa documentação, que deve ser feita por atividade, pode ser realizada de diferentes formas: as anotações de alguém que entra na classe como observador, um texto produzido pelo professor que inclua seu planejamento, um relato do desenvolvimento da atividade e uma pequena avaliação. A mais poderosa de todas as formas de documentação é, no entanto, a gravação da atividade em vídeo, [...] esta permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando [...].

A reflexão sobre as ações é de suma importância para que o professor autoavale o seu “fazer pedagógico”. Um dos recursos mais eficazes é a filmagem, pois permite que o professor, junto com o pesquisador, analise os projetos de forma detalhada para, assim, autoavaliar seu trabalho, permitindo, dessa forma, detectar falas, atitudes, procedimentos que apontem chances para aprimorar sua prática, levantando teorias que subsidiam as ações.

Por esse motivo é que nessa pesquisa foi realizada uma prática reflexiva, a fim de aprimorar o trabalho pedagógico, com a intenção de levar o professor a reconhecer que as práticas pedagógicas desenvolvidas é que determinarão o sucesso dos projetos desenvolvidos e refletir sobre o trabalho realizado é de grande relevância para identificar o que deve ser melhorado, para que ocorra uma aprendizagem contextualizada e significativa na Educação Infantil, considerando os interesses das crianças e as diferentes habilidades.

Para isso, foi proposto, no mínimo, 4 (quatro) encontros (um por mês, durante dois bimestres) para a sistematização dos dados na fase de coleta. A

intenção é tornar o professor capaz de descobrir as teorias que guiam a prática pedagógica real (WEISZ, 2009).

A pesquisadora participou dos encontros com a intenção de realizar a leitura crítica do material colhido junto com as professoras, levando o grupo a analisar sua prática, registrando os dados em diário de campo.

Durante o desenvolvimento dos projetos, foram construídos portfólios dos docentes e dos estudantes, que também poderão ser utilizados como fonte de coleta, seleção e análise de dados.

Com isso, foi possível analisar os resultados da aplicação do trabalho por projetos na formação dos estudantes e na organização do espaço escolar, e descrever como essas ações podem ser relevantes para a formação integral dos estudantes.

2.2 Local da pesquisa e seleção dos participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica privada, durante o segundo e terceiro bimestre no ano de 2019, na cidade de Presidente Prudente/SP.

A pesquisadora decidiu realizar a pesquisa na escola em que atua visto que a referida escola já trabalha com projetos, perfil este ideal para refletir sobre a hipótese levantada.

Os encontros foram realizados na sala que possui lousa digital com *data show*, para que todos os participantes pudessem assistir aos vídeos colhidos durante a realização do projeto.

A escola conta atualmente com 182 estudantes matriculados na Educação Infantil, e 166 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I. O seu corpo docente é composto por 22 (vinte e dois) professores, todos com formação superior e 15 (quinze) funcionários.

Quanto à estrutura física, a escola conta com 15 (quinze) salas de aula sendo 07 (sete) no pavimento térreo e 08 (oito) no pavimento superior.

▪ Piso inferior:

- 07 (sete) salas de aula com amplas janelas de ventilação e iluminação natural, 1 ou 2 ventilador(es) de teto, 1 ar condicionado *Split*, 2 (duas) ou 3 (três) luminárias de 2 (duas) lâmpadas fluorescentes; possuem ainda, 2 (duas) portas de acesso, quadro negro, carteiras (mesa carteira) em fórmica para os estudantes do Ensino Fundamental e conjuntos especiais para a Educação Infantil;
- 01 (um) sanitário masculino e 01 (um) feminino com 3 (três) boxes e 3 (três) lavatórios cada, 01 (um) sanitário especial para deficientes físicos e 1(um) para funcionários;
- Hall de entrada, secretaria, diretoria, quarto para bebês (climatizado), sala dos professores, sala de livros;
- 01 (um) pátio coberto, 01 (um) pátio descoberto, 01 (uma) quadra poliesportiva coberta, 01 (uma) escada de acesso ao piso superior com dois lances e 01 (um) elevador;
- 01 (um) parque infantil contendo os seguintes brinquedos: 01 escorregador de ferro e 02 escorregadores de plástico; casinha, gira-gira, trezinho (túnel), 03 cavalinhos de plásticos e 02 cavalinhos de espuma e 01 conjunto de escorregador – escada-túnel de espuma.

▪ Piso superior:

- 08 (oito) salas de aula com amplas janelas para ventilação e iluminação natural, 01 ou 02 ventilador(es) de teto, 01 ar condicionado *Split*, 02 ou 03 luminárias de 02 lâmpadas fluorescentes; possuem ainda 01 porta de acesso, quadro negro e carteiras (mesa-cadeira) em fórmica para os estudantes do Ensino Fundamental e conjuntos especiais para a Educação Infantil;
- 01 sala de leitura;
- 01 sala com lousa interativa e ar condicionado;
- 01 laboratório de informática climatizado e

- 02 sanitários com 03 boxes e 03 lavatórios cada, sendo um dos boxes especial para deficientes físicos.

A escola ainda conta com um refeitório climatizado, uma sala de refeição para funcionários, uma cozinha, uma cantina e um almoxarifado que funcionam em um prédio anexo.

▪ **Equipamentos:**

- 01 lousa digital;
- 01 projetor;
- 02 TV 32 polegadas LCD;
- 01 TV 29 polegadas SONY;
- 01 vídeo K-7 Panasonic;
- 02 DVD Gradiente;
- 01 computador XP-200 HD 40 giga com gravadora de CD;
- 10 computadores AMD K6-2 500 RAM HD 20 giga;
- 01 impressora HP 610 C;
- 01 impressora HP 680 C;
- 01 impressora matricial EPSON LX -300;
- 01 Scanner TCE S550;
- 01 impressora XEROX;
- 01 micro system Britânia;
- 01 micro system AIWA;
- 06 micro system Semivox;
- 01 máquina de xerox Kyocera KM-1500 LA;
- 04 telefones;

- 01 caixa amplificadora WATSON 160;
- 01 teclado Yamaha;
- 01 máquina fotográfica digital Sony;
- 03 geladeiras;
- 01 freezer;
- 01 fogão industrial;
- 01 forno industrial;
- 01 balança;
- 01 micro-ondas;
- 01 plataforma para deficientes físicos;
- 01 Parque infantil;
- 03 bebedouros;
- 02 mimeógrafos;
- 01 microscópio

▪ **Laboratório**

O laboratório de Informática está instalado em uma sala no piso superior e equipado com 10 computadores.

• **Biblioteca**

A escola conta com uma sala de livros com mais de 1.000 exemplares.

2.2.1 Participantes

Participaram 5 (cinco) professoras que se disponibilizaram em fazer parte da pesquisa e 82 estudantes da Educação Infantil que serão descritos abaixo, com as séries em que as atividades de Projetos foram desenvolvidas. Participaram ainda, os estudantes de cada uma, respectivamente, e o professor participante da pesquisa. Para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa, estas serão

citadas pelas siglas P1 (professora do Pré I A - manhã e B - tarde), P2 (professora do Pré I C), P3 (professora do Pré II A), P4 (professora do Pré II B) e P5 (professora do Pré II C)

A professora P1 possui formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial, leciona nos dois períodos sendo: Período da manhã - Pré I “A”: embora a sala seja pequena, 07 estudantes matriculados, que conversam bastante e alguns saem da sala com frequência, necessitando sempre da intervenção da professora; e Período da tarde - Pré I “B”: 21 estudantes matriculados, cuja sala conta com muitas meninas e poucos meninos. A sala tem dois estudantes que requerem mais atenção, sendo a eles dispensado maior tempo para confecção das atividades.

A professora P2 tem graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil. No Pré I “C”: 23 estudantes matriculados, sendo um estudante especial (autista). Trata-se de uma turma bem interessada em aprender e ajudar aos outros. Contam sobre vivências em casa e são observadores. Os alunos são unidos e estão atentos em inserir todos nas conversas e atividades, principalmente o estudante autista, todos querem ajudar.

A professora P3 possui formação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. O Pré II “A” é composto de 15 estudantes matriculados, participativos, sempre atentos às atividades propostas, sala com poucos conflitos, às vezes se faz necessário falar mais alto em função de um estudante especial (autismo) em nível avançado que grita muito.

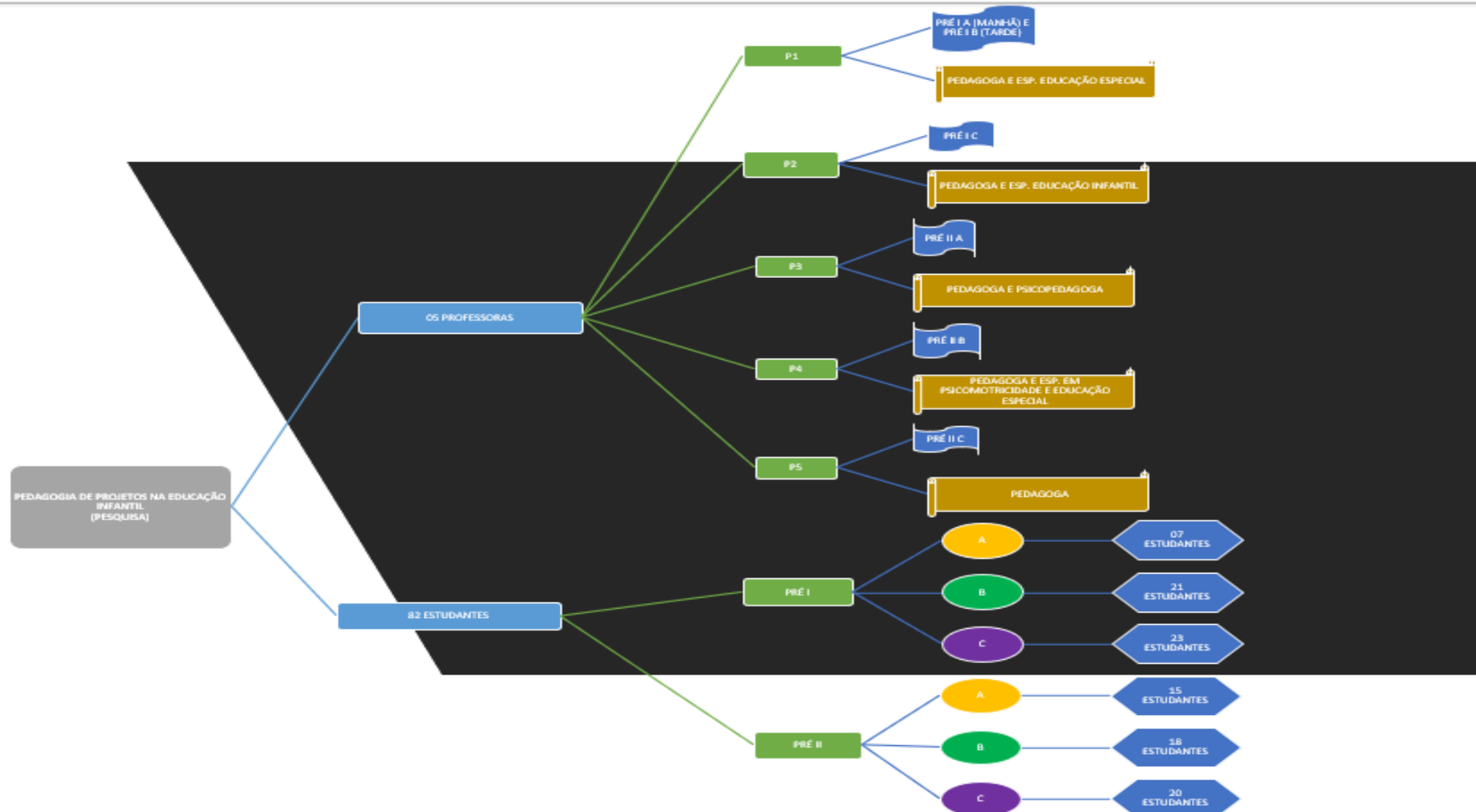
A professora P4 é formada em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicomotricidade e Educação Especial. O Pré II “B” possui 18 estudantes matriculados Esta turma é atenta e interessada nos assuntos trabalhados em sala de aula.

A professora P5 é formada em Pedagogia e o Pré II “C” tem 20 estudantes matriculados, os estudantes são bem participativos e muito questionadores em toda atividade proposta. Alguns estudantes são agitados e necessitam da interferência da professora para que retornem as atividades propostas.

A fim de exemplificar e utilizar os recursos de Aprendizagem Significativa, conforme Ausubel, como já discutido nesse trabalho, a apresentação dos participantes será sumarizada através de um ‘Mapa Mental’, recurso desenvolvido

por Novak e Gowin (1988 apud PELIZZARI, 2002), que obedecem a uma hierarquia das informações, sendo úteis para ilustrar conceitos e apresentar dados.

Figura 6 - Apresentação dos Participantes da Pesquisa



Fonte: A autora (2019).

2.2.2 Localização

A região onde o Colégio está instalado é predominantemente residencial.

A estrutura urbana conta, em sua proximidade, com Posto de saúde e Hospital Infantil, Escolas Estaduais e Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio; escolas Privadas de Ensino Básico, supermercado e hipermercado, Shopping Center, linha de ônibus urbano, farmácias, padarias, igrejas católicas e evangélicas e pequeno comércio.

O compromisso inicial com o “fazer educação de qualidade” e garantir a Escola como “palco principal de formação”, jamais foi esquecido, pelo contrário, sempre se buscou o trabalho eficiente para a garantia dos resultados adequados.

Esse trabalho é desenvolvido com os projetos pedagógicos propostos, que vão além do trabalho desenvolvido com os estudantes em sala de aula, ampliando os seus horizontes, colocando-os em contato com a realidade em que vivem e com os desafios e possibilidades que ela apresenta. Os interesses pelo conhecimento e pela cultura são despertados na fase inicial da Educação. Portanto, este colégio cuida para que os profissionais que atuam nesta etapa da Educação não se acomodem em suas práticas e busquem um trabalho restaurado, revigorado e inovado com constância.

Assim, este Colégio mantém o compromisso de ter corpo docente e administrativo comprometido e qualificado para a Educação que se propõe.

2.3 Etapas da pesquisa: da coleta de dados à análise

Para alcançar cada um dos objetivos específicos estabelecidos, tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, esta pesquisa foi realizada em três etapas procedimentais:

Quadro 1 – Fases procedimentais

1ª etapa: Diagnóstico das professoras participantes e caracterização da pesquisa.	03 de maio
2ª etapa: Tematização da prática	22 de maio 26 de junho 21 de agosto 13 de setembro 20 de setembro
3ª etapa: Análise e sistematização dos dados	Outubro e novembro

Fonte: A autora (2019).

2.3.1 1ª etapa - Diagnóstico das professoras participantes e caracterização da pesquisa

Por meio de um encontro informal, na própria escola, esta fase foi essencial para identificar as principais características do trabalho realizado com projetos pelas professoras participantes, identificando também, se havia indícios de parceria entre elas, deixando-as bem à vontade para relatar o seu trabalho, já identificando o que conheciam e o que desconheciam, material que seria útil para elaborar alguns eixos temáticos que norteariam a pesquisa, bem como, conhecê-las melhor para, assim adentrar no campo de estudo com os encontros colaborativos e num clima prazeroso.

Neste primeiro encontro foi necessário apresentar às professoras as intenções e os objetivos da pesquisa, para que se iniciasse um processo de parceria e confiança com as participantes. Foi apresentado que a metodologia adotada na pesquisa seria a tematização da prática e que seria necessário que as professoras participantes filmassem os projetos para que fosse possível refletir sobre sua própria ação, sendo que a pesquisadora só atuaria no momento da tematização da prática e não em sala de aula, visto que as professoras participantes já tiveram curso de formação sobre Pedagogia de Projetos e já praticavam essa metodologia na escola, ambiente da pesquisa.

Foi acordado que seriam no mínimo quatro encontros durante dois bimestres, sempre as 17h30, na sala com lousa interativa para que todos pudessem

compartilhar suas experiências através das filmagens realizadas pelas próprias participantes.

As reflexões foram sempre gravadas e posteriormente anotadas no diário de campo. Assim, para a participação intensiva em campo, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: A filmagem e o diário de campo.

▪ A filmagem

A filmagem permite ao professor refletir sobre sua própria prática, observando detalhes de cada aula do projeto para assim decidir o eixo temático do próximo encontro.

Por se tratar de uma novidade, houve constrangimento por parte dos professores, alguns se sentiram inseguros. A pesquisadora apontou que a filmagem, além de possibilitar ao professor avaliar o seu estudante, possibilita que o professor perceba sua atuação junto aos mesmos e abre caminhos para uma melhor compreensão da prática de sala de aula. Assim, não deve ser vista como algo punitivo e sim construtivo.

A filmagem possibilita ao pesquisador, junto às professoras, ter acesso aos detalhes que durante o desenvolvimento do projeto não são possíveis de observar. A cada aula de projeto filmada e analisada abre possibilidades para planejar o próximo encontro num movimento de ação-reflexão-ação, defendido por Pimenta (2002).

A filmagem pode ser utilizada como uma forma de *feedback* para aquele que realiza a pesquisa, durante o processo da pesquisa de campo.

Conforme Garcez *et al.*, (2011), ao transcrever as entrevistas e ao ouvir a sua própria voz, o pesquisador consegue criticar seu desempenho por meio de uma análise, buscando melhorar de maneira gradativa. Pode acontecer o mesmo ao se assistir às videografações imediatamente após a sua produção. Tomando consciência ao ver-se em ação, de sua participação com os sujeitos selecionados para a pesquisa.

Poderá o pesquisador destacar alguns aspectos importantes a serem corrigidos com relação à sua postura em campo e, se necessário for, modificar sua atuação a ser desenvolvida nas futuras atividades. Segundo Loizos, (2008, p.137)

(...) a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações atemporais e dos acontecimentos reais – concretos materiais. Isto é verdade tanto sendo uma fotografia produzida quimicamente ou eletronicamente, uma fotografia única, ou imagens em movimento.

Torna-se importante considerar, que a filmagem não pode ser considerada como uma transcrição pura e simples das imagens reais em imagens virtuais. É necessário considerar que: quem filma tem o seu próprio modo de olhar, se posiciona conforme seu entendimento para a captação da imagem sob um melhor foco e registra a cena, conforme suas escolhas para enquadrar e recortar a imagem de acordo com seu entendimento.

Torna-se mais adequado que a filmagem seja executada por um terceiro operador, principalmente quando o trabalho desenvolvido pelo pesquisador no campo é exigido de forma mais próxima dos sujeitos da pesquisa e isso, se torna mais necessário quando a filmagem envolve crianças. É por esse motivo que Honorato *et al.*, (2006), alerta para o fato de que o operador da filmagem, pode ser tido como coautor do trabalho de pesquisa, uma vez que, suas escolhas como acima mencionado, podem interferir de maneira direta pela qual os registros no diário de campo serão produzidos.

▪ **Diário de campo**

Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos num diário de campo da pesquisadora, para que todos os questionamentos, dúvidas e incertezas fossem registrados em detalhe e nada fosse esquecido na análise dos resultados.

O diário de campo é um instrumento de fundamental importância para registrar todos os eventos ocorridos durante a pesquisa, desde a filmagem até a interveniência de algum fato alheio ao processo, mas que possa de alguma forma alterar o bom andamento do trabalho.

O diário de campo pode ser desenvolvido manualmente ou por meio de equipamentos eletrônicos, tais como, o computador (PC), o *tablet* ou mesmo o celular, já que na atualidade é impossível declinar do uso de tais aparelhos.

É evidente que a participação humana na montagem desse diário de campo é necessária e obrigatória. Na metodologia aqui desenvolvida não se pode prescindir do diário de campo, onde serão registrados não só os registros relacionados à pesquisa, mas também, todas as observações que se fizerem necessárias no decorrer da pesquisa.

Para Meihy (2005, p. 187), o diário de campo é um instrumento que funciona “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes de percurso”. O diário de campo, obviamente será construído pela pesquisadora, onde registrará todos os eventos da pesquisa sendo de grande valia, quando da oportunidade de analisar dados e documentos. Poderá também servir de orientação a pesquisadores interessados no assunto e que queiram consultar as entrevistas, permitindo-lhes a compreensão e a avaliação do trabalho realizado.

Alguns autores partilham essa possibilidade de consulta, outros a acham inconveniente. É o caso de Alberti (2005), que acredita ser possível o compartilhamento das anotações realizadas no diário de campo. Por outro lado, Meihy (2005, p. 87) afirma que:

O caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo no qual são registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto [...]

Como visto, o diário de campo, segundo o autor, necessita ser íntimo e o acesso às suas anotações deve ser restrito ao pesquisador que é quem realiza as entrevistas.

No entanto, pode-se concordar com Alberti (2005), no sentido de franquear o acesso a outros pesquisadores, mas de maneira resumida. Portanto, os registros que são tidos como “íntimos” podem ser retirados do resumo, não sendo assim compartilhados.

Triviños (1987) denomina esses registros como “anotações de campo” e ele as classifica em duas modalidades: “as de natureza descritiva e as de natureza reflexiva”. A respeito da modalidade descritiva, ele pontua:

Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. (TRIVIÑOS, 1987, p.155).

Mas ele segue destacando que, embora o pesquisador se revista do máximo de cuidado em suas anotações, as diferentes descrições sobre um mesmo fato, são impossíveis de serem evitadas, ainda mais quando propostas por pesquisadores diversos, em função de suas condições, da base teórica usada, dentre outras.

A respeito das anotações reflexivas pode-se destacar a reflexão sobre o fato observado. A partir de tais observações, podem surgir novas hipóteses, ideias e concepções. E como o autor pontua: "Tudo isto significa que o investigador deve estar em permanente estado de alerta intelectual" (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

2.3.2 2ª Etapa – Encontros temáticos e definição dos eixos

A partir da produção de dados na primeira etapa, com a utilização das filmagens, diário de campo e os encontros, uma vez explicitados os objetivos da pesquisa às professoras, passou-se a dar foco na tematização da prática docente. Esta segunda etapa figura-se como uma tematização da prática, que segundo Queiroz, Almeida e Aires (2015, p. 76):

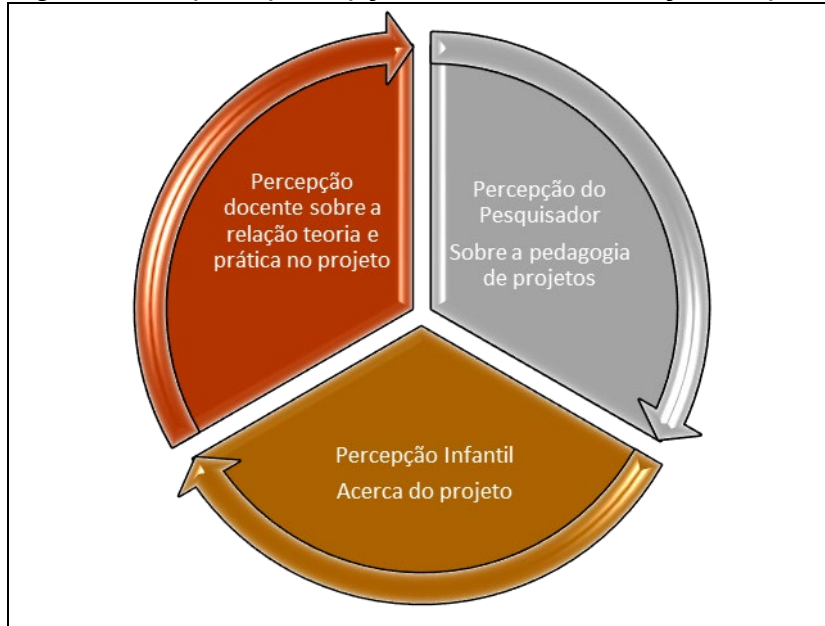
[...] é um procedimento de formação continuada de professores no exercício da profissão, sob a mediação do coordenador pedagógico, cujo objeto de reflexão teórica é o trabalho desenvolvido pelo professor no chão da sala de aula. Esse processo de discussão e reflexão deve acontecer à luz das diversas teorias educacionais que compõem o campo da educação e da formação de professores.

Os encontros, então, passam a figurar como uma forma de aplicar a teorização, refletindo sobre como a teoria se alia à prática na atividade docente dentro de um projeto específico, no caso, um projeto ligado ao tema transversal: sustentabilidade.

Este projeto, cuja temática será descrita em maiores detalhes no capítulo 3, tornou-se subsídio para reflexões triangulares, em que a percepção do professor, do pesquisador e da própria criança - alvo do projeto - subsidia as reflexões.

A fim de que a construção da tematização se dê de forma didática e reprodutível, segue-se o esquema apresentado abaixo:

Figura 7 - Tríplice percepção sobre a tematização da prática



Fonte: A autora (2019).

Como percebido na figura, um ciclo de percepções faz com que a temática seja reconsiderada a cada passo da pesquisa, dessa forma, em cada encontro a reflexão se aprofunda em um eixo temático provocando, no diálogo entre o professor e o pesquisador, uma forma de análise da prática docente a partir dessas mesmas percepções. Assim, o docente reflete sobre como sua prática pode ser aprimorada e constantemente revisitada a partir de seu conhecimento teórico. Neste mesmo sentido, o pesquisador é mediador dessa reflexão, aprofundando o debate teórico e ao mesmo tempo visualizando quais as percepções que redundam da prática docente em projetos e formam subsídio para que a teoria se aproxime cada vez mais da prática.

Ainda há que se observar outro elemento: a criança, que sendo alvo da educação por projetos tem sua própria percepção, como ente ativo na educação e como o assunto do projeto atinge sua própria vida e a construção de seu conhecimento acerca de sua realidade.

As reflexões apresentadas no Capítulo 3 são resultado desta triangulação e das implicações resultantes para a pedagogia de projetos.

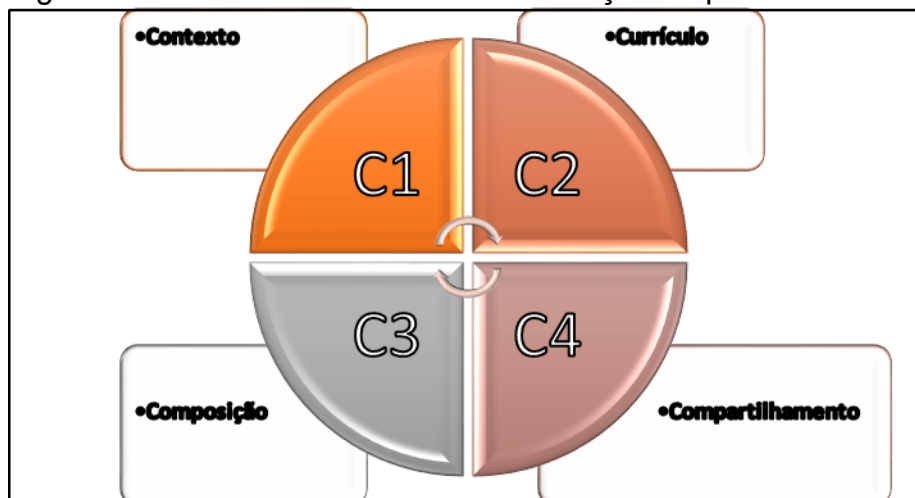
A terceira e última etapa se configura na análise do material e do conteúdo coletado, além da sistematização dos dados e reflexões oriundas dos encontros temáticos (BARDIN, 2010). A fim de estabelecer uma metodologia que alcançasse os objetivos pretendidos pela pesquisa, foram elaborados quatro eixos temáticos, didaticamente nomeados de “Quatro C’s” que contemplam quatro proposições de temas aprofundados na tematização da prática realizada na segunda etapa. O sistema “Quatro C’s” avalia os encontros a partir de quatro grandes temáticas: Contextualização, Currículo, Composição e Compartilhamento.

Cada um destes eixos reflete sobre a prática docente e os reflexos da pedagogia de projetos para a educação, sempre enfocando a triangulação metodológica já descrita, em que as percepções do pesquisador, do professor e da criança são analisadas e equilibradas com a teoria acerca do assunto.

Espera-se contribuir com esta metodologia, a fim de que não só os objetivos específicos da pesquisa sejam alcançados como também, outros eventuais estudos acerca da tematização da prática e pedagogia de projetos, possam valer-se desta ferramenta na análise dos dados empíricos.

Também sob a égide da didática e da sistematização da análise, segue uma figura que ilustra os “quatro C’s”.

Figura 8 - Sistema de análise da tematização da prática - Quatro C's



Fonte: A autora (2019).

As nomenclaturas C1, C2, C3, e C4 servirão apenas como classificação na análise a partir da ordem em que os encontros ocorreram. Dessa forma, C1 descreve como os professores foram contextualizados acerca da pesquisa e descreve as reflexões propostas no primeiro encontro. Na mesma métrica, C2 a C4 avaliam os temas definidos em cada encontro e debatem a tematização da prática, a partir da trílice percepção ora estudada.

Ao final deste estudo, busca-se consolidar os resultados destas reflexões e incentivar a utilização da tematização da prática em outras pesquisas, principalmente na análise de projetos. Aceita-se que as limitações da pesquisa, por analisar um único projeto e pela dimensão qualitativa, não seja suficiente para generalizar as conclusões ora fundamentadas. Contudo, acredita-se que os passos da tematização e o sistema de análise possam ser reproduzidos, a fim de que mais pesquisas consolidem o conhecimento acerca de assunto tão importante para a educação do século XXI.

Dessa forma, o capítulo seguinte vai descrever, analisar e discutir os dados coletados por essa pesquisa, destacando as reflexões oriundas de cada debate, de cada percepção auferida dos professores, processada pela pesquisadora e reproduzida pelos estudantes dentro da perspectiva do projeto.

Utilizando os quatro 'Cs' que delimitam o escopo da discussão dentro dos temas específicos, a metodologia, aqui discutida, culmina em uma análise metódica e específica acerca dos impactos gerados pela consecução do projeto dentro do ambiente escolar escolhido, bem como sua ação sobre a percepção da prática docente.

CAPÍTULO III

3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas, a partir da abordagem metodológica da pesquisa já descrita, do ambiente e dos participantes envolvidos, a reflexão sobre a prática docente na pedagogia de projetos e suas implicações.

Assim, em cada encontro se utilizou de uma vertente de análise capaz de levantar discussões temáticas sobre a prática docente na construção, implementação e posterior compartilhamento do projeto desenvolvido.

A tematização da prática, ou “teorização” como também é denominada, segundo Hernandez e Ventura (2017), é o meio pelo qual se aproxima a prática do seu arcabouço teórico. Dessa forma, ampliam-se as perspectivas acerca da prática pedagógica, seja na função docente ou na função de coordenação.

As análises e discussões apresentadas apontam para o objetivo geral que, como já descrito, deseja analisar como a Pedagogia de Projetos contribui com a organização do espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, interagindo e dinamizando a perspectiva para todos.

Assim, aprofundando o debate e a reflexão e incluindo as percepções do pesquisador, professores e estudantes, acredita-se que o objetivo geral será alcançado, bem como validadas as hipóteses levantadas nos objetivos específicos quanto à participação efetiva da pedagogia de Projetos na formação íntegra dos estudantes da Educação infantil e na capacidade desta pedagogia em possibilitar uma perspectiva humanizadora, emancipatória e inclusiva e em oferecer significado à organização do espaço escolar no Âmbito da Educação Infantil.

As próximas seções destacarão cada eixo temático trabalhado, a partir da descrição acerca do projeto que foi desenvolvido na escola e das percepções dos professores acerca da pedagogia de projetos. Em cada seção, são assim descritos e desenvolvidos os “Quatro C’s” pelos quais se analisa a tematização da prática no contexto da Pedagogia de projetos, tal qual delineado na metodologia deste.

3.1 O projeto, o envolvimento dos participantes e a construção dos eixos temáticos

A pedagogia de projetos, como explica Nogueira (2007) é uma jornada interdisciplinar, daí a necessidade de trabalhar com as pluralidades de saberes e entender as múltiplas inteligências. Levando em consideração que a sociedade está em constante modificação, não se pode encarar a educação como algo estático, com processos que não se atualizam ou encarar que os estudantes não modificam seu modo de aprender, de assimilar e ressignificar os conteúdos apresentados durante a sua formação escolar.

A construção de um projeto exige a articulação de vários elementos, bem como a internalização do que no mundo empresarial se conhece como “*coworking*”, ou seja, a “colaboração” com meio de alcançar um objetivo pretendido, em um paralelo à teoria sociocultural de Vygotsky (2003).

Dessa forma, ao propor que se realizasse uma pesquisa sobre a pedagogia de projetos, é preciso que se rompa com um paradigma antigo, pré-formatado, em que cadeiras enfileiradas e disciplinas rígidas, inseridas sistematicamente em um currículo se dissociam uma das outras construindo um conhecimento compartimentado.

Este rompimento se inicia com a figura docente, que entende que a formação integral da criança está ligada à sua:

[...] capacidade de resolver problemas nas mais diversas situações da vida, utilizando para isso as aquisições da linguagem, matemáticas, representações espaciais, temporais, gráficas, o corpo e as expressões de emoção (NOGUEIRA, 2007, p.35).

Nesse ponto, é natural que uma disrupção cause certo desconforto, tanto às professoras que aceitaram o desafio de auxiliar nesta pesquisa, quanto à própria pesquisadora, que ao coordenar a pesquisa deve enfrentar as concepções enraizadas da construção de uma atividade docente pautada na reprodução da experiência do outro.

O ambiente escolar auxiliou a pesquisa nesse intento, uma vez que como uma escola que já está acostumada a projetos e que privilegia a adoção de tal ferramenta na aprendizagem, o colégio foi ambiente propício para que os primeiros receios fossem superados.

A partir das primeiras explicações no convite realizado às profissionais para que cedessem à participação na pesquisa e explicitados os objetivos e metodologias, os eixos temáticos foram definidos em cada encontro.

No primeiro encontro, a temática “Contextualização” foi definida a fim de ocorrer um nivelamento de informações no tocante às necessidades das crianças em trabalhar com projetos abordando assuntos contemporâneos, que são visualizados fora da escola, quando em rodas de conversa com pais e amigos, dentro da família e no seio social em que circulam.

O segundo encontro, privilegiou o debate acerca do uso do “currículo” e a importância de seguir algo definido ou agir conforme o projeto se desenrola, apropriando-se das respostas e questionamentos discentes. A percepção da importância da estrutura em relação à necessidade de improvisação temática pode oferecer subsídios importantes acerca da relevância do currículo, a questão da interdisciplinaridade e seu papel na pedagogia de projetos. O foco na interdisciplinaridade, ferramenta vital na pedagogia de projetos, circundou o segundo encontro e trouxe reflexões importantes sobre a contribuição mútua entre as diversas disciplinas na resolução de um problema comum.

O terceiro encontro destacou a importância da teoria na práxis docente. Focalizando o conhecimento dos professores sobre o *corpus* teórico por traz da prática em projeto, sem cunho avaliativo, mas buscando uma reflexão sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo a compor a formação integral do estudante. Por isso, sua temática “composição” privilegiou os resultados da aplicação da teoria, e da composição teoria-prática, discutindo os resultados desta aplicação no projeto trabalhado. A percepção dos professores e estudantes foi destaque para fundamentar as conclusões desta pesquisa.

O quarto encontro, analisado sob a temática “compartilhamento”, traz ao debate, ou melhor, à teorização ora proposta, a necessidade de compartilhar as percepções e resultados alcançados com o projeto, ao mesmo tempo em que coleta as percepções da comunidade escolar: família e sociedade, acerca das contribuições do projeto para a vida social e formação dos estudantes, bem como sua influência sobre seu comportamento social.

A seguir, descreve-se o projeto, definindo o tema e demonstrando a razão pela qual a temática foi escolhida, de forma a basear a análise e resultados desta pesquisa.

3.2 O projeto de sustentabilidade: interdisciplinaridade e meio ambiente em foco

A sustentabilidade é um conceito originário da convenção para mudanças climáticas da Organização das Nações Unidas em 1972 realizada em Estocolmo. Não só esse encontro deu a tônica da conversão global para uma era de preocupações e discussões ambientais, mas registros ainda mais antigos, que vão desde a década de 30, quando o Brasil realiza a Primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza e consolida seu pioneirismo na questão ambiental com o código florestal de 1937 até o atual acordo climático de Paris, destacam o valor do desenvolvimento sustentável para as nações de todo o mundo (ALMEIDA, 2002).

A educação também foi atingida por essa onda. Ainda na década de 70, o Brasil criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA e inúmeras outras atividades governamentais e educativas surgiram, tanto em órgãos públicos como em universidades públicas e privadas.

Tal fervor, com clímax na década de 90, com ações ambientais que geraram a Rio-92, evento que marcou o movimento ambiental no mundo, também deu vazão à valorização da educação ambiental e da sustentabilidade como conceito e prática (ALMEIDA, 2002; REIGOTA, 2009).

Reigota (2009), inclusive, destaca que a Educação Ambiental tem caráter interdisciplinar, o que se coaduna com a pretensão de inseri-la em uma pedagogia de projetos, que tem como premissa a integração multidisciplinar e prevê também a transdisciplinaridade, na ideia de que o projeto ultrapassa os muros escolares e atinge o comportamento da comunidade de entorno, da família e da sociedade em que a criança se inclui.

Segundo o autor, há um papel político e transformador na educação ambiental. O meio ambiente também deve ser protegido pela educação, por meio de sua influência em ampliar o pensamento crítico e propor soluções. Reigota (2007) deixa clara a relação entre sustentabilidade e educação ao declarar:

A educação ambiental, assim definida, é herdeira do pensamento pedagógico crítico e propositivo iniciado por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e tantos outros professores e professoras que não abandonam, em nome de uma competência técnica específica, o compromisso político de intervir e participar constantemente da

transformação social. A sua singularidade é colocar a perspectiva ecológica em evidência (REIGOTA, 2007, p.54)

A sustentabilidade é assunto contemporâneo que abarca não só os vários níveis da sociedade, como também tem ramificações que contemplam, desde a logística reversa de produtos, ciclo de vida, cadeias produtivas, gestão energética, recursos hídricos, qualidade de vida e bem-estar das comunidades, justiça social, responsabilidade social corporativa e diversos outros subtemas que podem ser alvo de projeto, desde a educação básica ao ensino superior.

Dessa forma, dentro da pedagogia de projetos, debater o conceito de sustentabilidade é criar senso crítico, gerar significados e propor soluções para problemas locais e globais e propiciar educação integral aos estudantes.

Nesse sentido, a sinergia entre projetos que reflitam sobre temas contemporâneos, se liga à ideia de aprendizagem significativa, defendida por Ausubel, que conforme sintetiza Mancini (2005, p.3) “ocorre quando o aprendiz é capaz de receber novas informações e racionalizar, de forma a construir uma interação com o que já se sabe previamente e o que se acabou de conhecer”.

Defendendo a capacidade de racionalizar o conhecimento, construindo-o sobre uma base pré-existente, socialmente construída por meio das relações familiares, da comunidade e das múltiplas relações que a criança mantém fora do ambiente escolar, a aprendizagem significativa transforma o comportamento, gera novas ideias e permite que a criança participe ativamente na construção das causas que defenderá no futuro.

O projeto, portanto, tem uma temática relevante e a análise iniciada contempla uma estrutura que analisa o contexto, o currículo, a composição dos assuntos e o compartilhamento das percepções do projeto. Em suma, o sistema “quatro Cs”. As próximas seções tratarão de cada um desses “Cs” dando resultado à tematização da prática docente realizada sobre o assunto deste trabalho “Pedagogia de Projetos na Educação Infantil”.

3.3 Contextualização: estruturação e escolha de um projeto e reflexões sobre as necessidades dos estudantes e as temáticas contemporâneas

A ideia do tema “Sustentabilidade” como projeto interdisciplinar aplicado pelas professoras surgiu a partir de uma experiência anterior com os estudantes, quando, em comemoração ao carnaval, foram trabalhados temas ligados ao meio ambiente e à preservação da água.

Por meio do sucesso da temática junto aos estudantes, o tema surgiu como uma decorrência natural de um interesse discente e da necessidade, antevista pelos professores, de uma conscientização acerca da preservação do espaço escolar como um meio ambiente a ser preservado, por meio de ações sustentáveis.

O primeiro encontro contou com o relato das professoras acerca do contato com a ideia de trabalhar sustentabilidade a partir da perspectiva de um projeto interdisciplinar. As professoras destacaram que a ideia surgiu de atividades realizadas com as crianças nos períodos comemorativos de Carnaval e do “Dia da Água”.

Durante as atividades foram realizadas paródias com o tema Sustentabilidade, e durante as comemorações do “Dia da Água”, foram retomadas as ideias de Sustentabilidade e preservação do meio ambiente. A abordagem dos temas em períodos tão próximos, fez com que as crianças aderissem de forma ativa ao tema, o que corrobora com o disposto por Rinaldi (2002) quanto à capacidade crítica e a atividade da criança com o relacionar-se, em seu meio, com temas ligados à sua cultura.

Buscando aprofundar o entendimento sobre como as professoras enxergaram a atividade, destacou-se a modificação de comportamentos após a assimilação do conteúdo pela criança. As professoras relatam que durante a semana de atividades ligadas ao tema Sustentabilidade, houve um “despertar” dos estudantes com respeito ao próprio ambiente escolar.

Nogueira (2007) destaca que o professor é o mediador capaz de propiciar meios pelos quais os estudantes possam desenvolver suas múltiplas inteligências e competências, enxergando, de modo ativo e crítico, o seu papel no ambiente e na sociedade em que se insere. O professor, ao aderir ao projeto e incentivar o olhar crítico do estudante possibilita que este encontre, dentre as várias possibilidades de

desenvolvimento pessoal, a habilidade que o estimulará ao estudo, de forma que “continuem aprendendo por toda a vida” (NOGUEIRA, 2007, p.55).

Trazer aos estudantes um debate acerca de temas que os atinjam diretamente, como é o caso do tema sustentabilidade, atinge não só a capacidade cognitiva do estudante, ampliando-a, mas também se reflete em suas relações interpessoais, e em sua “inteligência emocional”, como classificaria Daniel Goleman (NOGUEIRA, 2007).

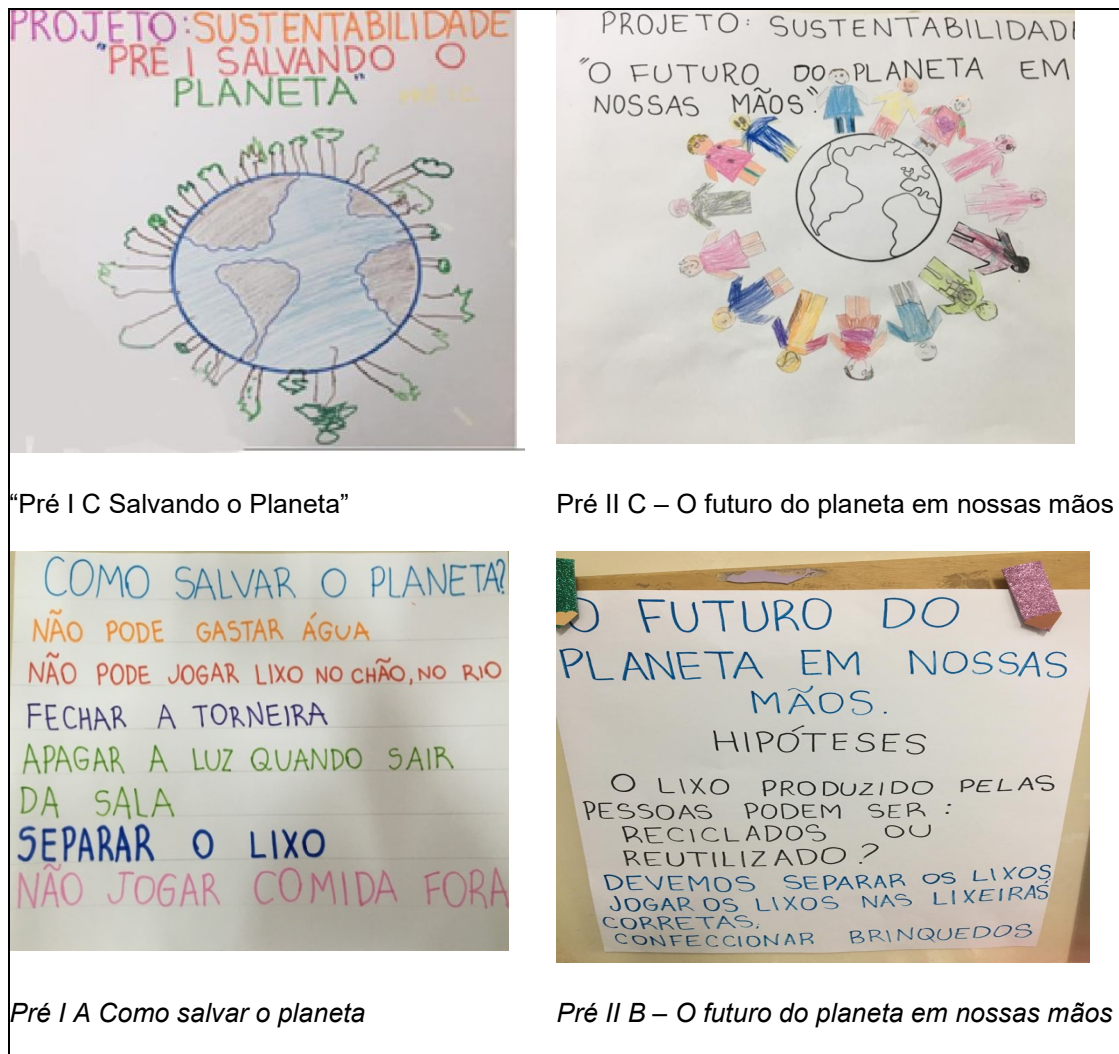
As professoras destacaram que o despertar ecológico gerado nos estudantes durante a atividade refletiu em suas determinações em controlar o hábito de desenhar nas carteiras, jogar lixo no chão, desperdiçar água e recursos na escola e suplantando o ambiente escolar, extravasou no seu ambiente doméstico, gerando críticas ao comportamento dos seus entes familiares, como relata uma aluna ao dizer “Meu pai já jogou latinha pra fora do carro”.

Essa percepção acerca da importância do descarte correto do resíduo sólido em crianças em idade pré-escolar condiz com a formação integral do estudante, preconizada por autores como Nogueira (2007), Weisz (2009), Mantoan (2001) dentre outros. A aprendizagem significativa de Ausubel (apud MANCINI, 2005) corrobora com essa percepção quando o estudante, influenciado e estimulado pela temática do projeto chega a conclusões como “Se jogar o lixo na rua vem a chuva e leva pro rio”.

Cada projeto contextualiza um tema dentro da realidade vivida pelo estudante, em uma perspectiva construtivista, tal qual defendida por Vygotsky (2003), mas também significativa e geradora de novos saberes e do levantamento de hipóteses, com respectivas conclusões geradas a partir da reflexão do estudante sobre o projeto em pauta. O tema, ao ser exposto pelas professoras dentro da perspectiva de projeto, apresentou uma realidade diferente aos estudantes, que responderam com hipóteses sobre o tema.

Um exemplo oferecido pelas professoras pode ser destacado na figura abaixo, quando foi solicitado respostas à seguinte questão: Como Salvar o planeta? Os estudantes levantaram hipóteses e, independentemente de sua capacidade de raciocínio quanto ao planeta necessitar ou não de “ser salvo”, os estudantes conjecturaram meios pelos quais, em sua percepção, o meio ambiente poderia ser preservado para as futuras gerações, e até mesmo para usufruto de sua própria.

Figura 9 - Levantamento de Hipóteses e percepção Infantil



"Pré I C Salvando o Planeta"

Pré II C – O futuro do planeta em nossas mãos

Pré I A Como salvar o planeta

Pré II B – O futuro do planeta em nossas mãos

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela autora com base no material coletado.

A capacidade de uma análise crítica do contexto, da necessidade de pensar em uma temática importante para suas vidas e a sociedade em geral, levantando possibilidades de interferência real no meio, evidencia que a aprendizagem por projetos tem ligação intrínseca com a aprendizagem significativa e a construção de um estudante que articula, pensa, critica, constrói seu próprio conhecimento por meio da vivência e do enfrentamento de problemas e questões que cercam sua realidade.

Isso também fica evidente na análise feita pela professora P1 que, diante da interação com as crianças no projeto, destacou "uma atividade leva a outra, é como um espiral".

Essa afirmação ainda gerou sua própria conclusão acerca da pedagogia de projetos e as vantagens dessa abordagem: “Isso que é bonito em um trabalho com projeto, o conhecimento não é pronto, é uma construção, faz parte de um processo”.

Demonstra-se que a pedagogia de projetos contribuiu não só para uma formação integral do estudante, no tocante a seu modo de perceber a realidade, concatenar diversas disciplinas e criticar o comportamento de seus pares e dos membros de sua família, como também ampliou a percepção do professor no tocante à temática proposta e também no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

A professora P2 destacou como reforço a este pensamento, a interação com um estudante que, diante de atividades individuais demonstrava-se resistente e, a partir da inserção do projeto na aprendizagem, visualizou, por meio da interação com seus amigos e da ludicidade existente nas atividades uma forma de se interessar pelo conteúdo apresentado. A professora enxerga a capacidade da “aprendizagem colaborativa” e da importância do “lúdico”, oferecidos concomitantemente na pedagogia de projetos ressaltando o quanto essa visão impactou seu modo de se relacionar com as disciplinas e assuntos que deve abordar em aula.

A partir da análise dos aspectos contextuais, abre-se a possibilidade de analisar o conteúdo e as percepções docentes e discentes acerca da formação do currículo a ser trabalhado no projeto, além da sua utilidade e o papel da interdisciplinaridade dentro da pedagogia de projetos.

Essa temática será tratada no segundo Eixo temático que aborda exatamente este componente. Sua importância na tematização da prática pode ser percebida pela necessidade de concatenar a prática docente com o conteúdo a ser oferecido durante essa prática. A reflexão sobre como o currículo influencia na pedagogia de projetos e desafia o professor a inovar dentro de sua própria maneira de mediar o conhecimento ao mesmo tempo em que obedece a um conjunto de saberes, preconizados pelo Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular e Sistemas de Ensino.

3.4 Currículo: o uso do currículo em projetos e a interdisciplinaridade na prática da pedagogia de projetos

Durante o segundo encontro, as reflexões voltaram-se ao currículo e ao conteúdo utilizado na construção do projeto. As professoras relataram que, por meio do interesse dos estudantes com o tema, passaram a dar ênfase aos pontos da apostila adotada pela escola em que o meio ambiente possui enfoque.

A pedagogia de projetos, conforme Nogueira (2007) destaca que o conteúdo deve ter relação intrínseca com a vida do estudante. Ao olhar sobre o conteúdo, o professor precisa responder qual a importância deste para a vida do educando, sua relação com os assuntos anteriores e posteriores do currículo escolar e como esse conteúdo se relaciona com o cotidiano do estudante.

Este segundo encontro destaca como os professores enxergaram a utilização de um material sistematizado em contraponto ao uso de uma improvisação dentro do projeto, adaptando o currículo a ser trabalhado a partir das respostas e percepções dos estudantes. Ao elaborar um projeto específico, há a necessidade de uma pauta, de um conjunto de passos e referenciais teóricos que baseiam o projeto e dão fim a cada etapa concluída.

No caso, o projeto de sustentabilidade já possuía alguma referência teórica no material didático dos estudantes, havendo um aproveitamento dessas temáticas, que tratadas isoladamente nas disciplinas teriam importância minorada e, que ao enlaçar-se por meio da interdisciplinaridade transformam-se em proposições de ação, reflexão e modificação de comportamentos das crianças impactadas pelo tema tratado.

Quando, neste segundo encontro, propõe-se que os professores destaquem sua relação com o currículo escolar e as temáticas propostas pelo material didático, as professoras observaram que as apostilas de estudo continham referências a temas contemporâneos como meio ambiente e sustentabilidade, além de outros temas como psicomotricidade e atividades socioemocionais, contudo, em meio à necessidade de focar em conteúdos tradicionalmente mais valorizados, como línguas e matemática. Tais temas eram de certa forma, negligenciados.

Todavia, a proposição de um projeto de sustentabilidade também modificou essa relação do professor com o material didático e o currículo escolar. A necessidade de trabalhar com projetos estimulou as professoras a pensar na interdisciplinaridade.

A professora P3 destaca que foi exatamente a necessidade de integrar diversas disciplinas que a motivou professores de disciplinas como Música, Artes, Educação Física e Inglês a participar do projeto de sustentabilidade. Sua decisão partiu do seguinte pensamento exposto: “Por que não integrar as outras áreas do conhecimento dentro do projeto?”.

Esse questionamento é a premissa elementar da tematização da prática docente, tal qual destaca Hernandez e Ventura (2017, p.15) ao explicar que o “teorizar” (tematizar a prática) é “dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, dos significados que adquire, para cada um, a própria experiência”.

Portanto, teorizar tem a ver com pensar a prática docente quando contrastada com a teoria que a fundamenta. Perceber valor e significado naquilo que é ensinado na sala de aula e pensar nesse conhecimento mediado como uma ferramenta de transformação, de experimentação na realidade.

Essa percepção emancipa, ou seja, faz com que haja desprendimento de orgulhos e pré-conceitos, como demonstra a professora P2 ao destacar que o trabalho interdisciplinar a fez vencer a barreira do isolamento na prática docente. Destaca a professora que: “para nós, é uma interação entre professores, acaba quebrando barreiras e se percebe que um professor precisa trabalhar junto ao outro, como uma equipe, uma real parceria, para um melhor desenvolvimento do projeto”.

A professora P3 também corrobora com essa afirmação testemunhando uma alteração em sua percepção quanto à importância do trabalho colaborativo. Ela ressalta: “vão surgindo as ideias, porém, nós que executávamos tudo, agora, percebemos a importância de dividir as tarefas com os outros colegas”.

Azevedo e Andrade (2007, p.259) destacam o conceito de interdisciplinaridade dentro de uma perspectiva útil a quem trabalha com a pedagogia de projetos, segundo as autoras, interdisciplinaridade é:

A interdisciplinaridade tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-estudante, professor-professor e estudante-estudante, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas.

Esse ambiente dinâmico suscitado pelo projeto permite que a interdisciplinaridade tenha efeito aglutinador, movimentando saberes diversos,

concatenando as disciplinas de forma que o conhecimento não seja compartimentado, mas experimentado e inter-relacionado, propiciando à criança construir seu conhecimento, observando diversos ângulos de um mesmo assunto.

Neste segundo encontro, as professoras foram estimuladas a pensar neste processo interdisciplinar como uma tendência, sendo desafiadas a observar os conteúdos preconizados no material escolar, não mais de forma isolada, como inerentes apenas à sua disciplina, mas como uma parte de um todo, que pode ser enriquecido pela integração com as demais disciplinas.

Um exemplo dessa interação de conteúdos e da preocupação em utilizar o potencial do conteúdo oferecido no currículo de forma integrada é a atividade do Pré-I solicitada na apostila. Havia a solicitação de que fosse montado um boneco de embalagens de Higiene e o trabalho que aparentemente devia ser uma tarefa de classe foi aproveitada no projeto integrando a atividade com uma música ligada ao assunto da sustentabilidade e sendo apresentado a todas as outras séries.

Neste encontro, não só a interdisciplinaridade foi discutida e refletida como ferramenta essencial para que o projeto alcançasse sucesso, como também modificou a percepção dos professores a respeito de seu modo de produzir o conteúdo para as aulas. Como relata a professora P3: “Antes a gente copiava as ideias de outro lugar, agora através das reflexões e das filmagens consigo montar o meu projeto”.

A professora P1 colabora com esse pensamento ao destacar: “A prática nós temos, mas precisamos parar e refletir sobre ela, como estamos fazendo agora”. Isso motivou as professoras não só a observar com mais atenção os conteúdos curriculares sob a perspectiva do trabalho colaborativo, como também as estimulou a estudar mais e compor o próprio conteúdo a ser ministrado. Este estado de animação pode ser percebido na fala da professora P1: “Não é uma coisa difícil, não é um bicho de sete cabeças, é possível estruturar”.

Não há que se esquecer de que durante o segundo encontro houve discussões acerca da importância da participação dos estudantes também na construção do currículo e dos assuntos tratados dentro do projeto. Essa participação é importante para que o conhecimento construído e apresentado à criança seja passível de ser assimilado e incorporado em sua vida social.

No caso, ao aproveitar a data festiva dos dias das mães para presentear-las com uma sacola sustentável, as professoras articularam discussões que destacavam

a preocupação com o impacto gerado pelo uso de sacolas plásticas para o meio ambiente. As crianças passaram a conjecturar dicas de sustentabilidade e levá-las aos pais.

As professoras destacaram que o trabalho com projetos as fizeram refletir sobre como é importante incluir a criança na construção do seu próprio conhecimento, aliando a reflexão sobre a prática e a busca de novos conhecimentos que subsidiem o trabalho com projetos percebeu-se neste segundo encontro um amadurecimento do grupo por meio dessas reflexões.

A visão sobre o currículo escolar, os assuntos tratados pela apostila e também as dicas e necessidades específicas tratadas em sala de aula no contexto de um projeto trouxe modificações de percepção e na forma de apresentar cada assunto. Essas modificações não são apenas percebidas nos professores, que refletem criticamente sobre sua prática, mas no comportamento das crianças, que se integram ao projeto, e da coordenação, que observando essa integração entende que a concepção de projetos como um meio de aprendizagem significativa tem frutos duradouros e perceptíveis.

Ao finalizar o segundo encontro, foi proposto que as professoras buscassem a teoria acerca da pedagogia de projetos, sendo lido um texto de Hernandez e Ventura (2017) que destaca que “teorizar” significa incrementar o sentido profissional do professorado, chamando-as a pensar criticamente sobre como seu trabalho pode influenciar a transformação da sociedade.

Essas reflexões impactaram o grupo de forma que o próximo encontro discutirá o uso da teoria como meio de fundamentar essa teorização e aprofundar o impacto da prática docente.

3.5 Composição: percepção docente sobre a utilidade da fundamentação teórica na prática docente em uma proposição de projeto

O terceiro encontro destacou a utilidade do aprofundamento teórico para que a prática docente possa ter impacto e influência ainda maior na condução de um projeto interdisciplinar que oferece ao estudante uma forma de pensar criticamente a realidade e obter uma aprendizagem que transmita significado e propósito e não seja apenas um acúmulo de conteúdo.

Nogueira (2007) destaca três estruturas de conteúdo que fundamentam a reflexão sobre como tratar a teoria na prática cotidiana da docência: 1) conteúdos conceituais 2) Conteúdos procedimentais e 3) Conteúdos atitudinais.

Propor um projeto exige que os objetivos, geral e específicos, sejam estruturados antes mesmo do oferecimento deste projeto aos estudantes e à coordenação. Cientes dessa importância, o terceiro encontro buscou destacar como a fundamentação teórica precisa compor a prática de projetos, propiciando que o projeto em si não seja apenas um conjunto de atividades relacionadas a um tema geral, mas que impacte de forma direta a construção de um conceito na mente das crianças (Sustentabilidade), induza a um comportamento específico (preservar o meio ambiente) e reflita em atitudes positivas (preservar, incluir, respeitar).

As professoras vieram para o encontro, munidas do resultado de suas pesquisas a respeito das estruturas de conteúdo que compõem sua prática. A professora P1 estudou Zabala (1998) que critica a ênfase ao cognitivismo e entende que a escola deve ser palco de formação integral da criança e que, à semelhança de Nogueira (2007) destaca as três tipologias de aprendizagem: factual ou conceitual, procedimental e atitudinal.

A professora P1 demonstrou entender o conceito ao refletir que os conteúdos conceituais destacam a descoberta do saber, a que a P2 já afirmou que os conteúdos procedimentais seriam o aprender a fazer, a prática do conceitual. A professora P3 ainda citou os quatro pilares da educação de Jacques Delors (DELORS *et al*, 1999) que destaca o Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver Juntos/conviver com os outros e o Aprender a Ser.

Essa reflexão da Professora P3 foi aproveitada na reflexão sobre como a teoria e a prática se associam quando da importância do Incluir na educação por projetos.

A professora P1 apresentou suas reflexões sobre como a pedagogia de projetos auxilia na integração e inclusão dos estudantes especiais. O estudante com Síndrome do Espectro Autista, que está em sua sala, aderiu ao projeto de forma entusiástica, o que a fez perceber como o estímulo ao respeito mútuo complementa o processo de inclusão dos estudantes especiais.

Quando a aprendizagem exige do estudante a integração no grupo e colaborações mútuas surgem episódios que ilustram como a pedagogia de projetos pode estimular o rompimento de barreiras e quebrar preconceitos. A professora P1

testemunha o comportamento da sua turma com o estudante especial em meio à execução do projeto:

... Percebi na minha turma a questão do respeito das crianças com o estudante Autista que ainda não fala, no momento que ele interage no projeto, da maneira dele, as crianças respeitam e aceitam a forma como ele interage e assim como os demais, durante uma atividade de separar um lixo, quando um amiguinho errou, ninguém teve a atitude de falar que estava errado, de criticar, tiveram a atitude de ajudar o amigo e mostrar qual era o correto (PROFESSORA P1).

A conclusão das professoras ao refletirem sobre esses episódios de respeito e empatia com o próximo foi a de que a Pedagogia de projetos influi no ambiente escolar, criando um ambiente que ensina a criança a obter atitudes e comportamentos que refletem os conceitos que o conteúdo ensinado lhes proporcionou (ZABALA, 1998; NOGUEIRA, 2007).

A fala da Professora P4 sintetiza essa conclusão: “Este tipo de proposta de trabalho muda o ambiente escolar, todos trabalham unidos, tanto professores quanto estudantes”.

A percepção desta pesquisadora é a de que as reflexões até agora realizadas impactaram o olhar das professoras para as questões ligadas ao projeto, mas também as fizeram refletir sobre outros pontos de sua intervenção como docentes. Conceitos como sustentabilidade, inclusão, empatia, formação socioemocional, educação continuada, puderam ser percebidas em suas falas e inflexões, mesmo quando destacavam episódios específicos ligados ao projeto sobre meio ambiente.

Uma vez que o projeto destacava a importância da preservação, a reutilização, descarte correto e reciclagem dos produtos, as professoras perceberam que em seus resultados, colheram mais que a preocupação específica com o lixo ou o reaproveitamento dos materiais. As crianças passaram a colaborar mais umas com as outras, houve menor número de conflitos e discussões, ampliou-se a capacidade de compreender o outro, de auxiliar ao invés de criticar e essa integração foi um resultado surpreendente para as docentes.

No tocante à colaboração, não só foram impactadas as crianças, como também as professoras perceberam a mudança de seus comportamentos. A teoria acerca de como a aprendizagem evolui nessas três tipologias de aprendizagem, partindo do conceito à atitude, também fez com que a reflexão sobre isso

envolvesse o próprio comportamento docente. A professora P2 colabora com essa afirmativa ao destacar:

[...] O que eu acho que tudo tem a ver com o projeto é que todas as vezes que eu vejo algo novo, não guardo só pra mim, passo pra todo mundo, sempre trocar ideias, porque quando a gente troca ideias só acrescenta... é crescimento pra todo mundo, para as crianças principalmente.

Percebe-se que o ambiente escolar passa por um processo de transformação na realização de projetos. A tematização da prática docente propicia, não só trabalhar a teoria por trás do conceito escolhido para ser tema do projeto, mas reflete sobre temas e subtemas que impactam as atitudes e comportamentos de todos os envolvidos.

A professora P4 destaca que após a execução do projeto aderiu a iniciativas sustentáveis, construindo uma horta em sua própria casa e percebendo que além dos benefícios gerados pelo contato com o meio ambiente, fatores emocionais e sociais estavam envolvidos, fazendo-a perceber com mais vivacidade o que Delors *et al.* (1999) quis dizer com “aprender a ser”.

Testemunha a professora P4, com visíveis traços de emoção na voz: “construí uma horta na minha casa e é muito gratificante comer o que plantei e cuidei... é isso que temos que passar para os nossos estudantes”.

E não somente esta professora, mas todas as participantes demonstraram profundo envolvimento com o projeto e expressaram seu contentamento ao analisar com profundidade os impactos gerados para o ambiente escolar, as turmas envolvidas e os professores participantes.

A professora P3 sintetiza as inúmeras vantagens percebidas na execução de projetos para a modificação do ambiente escolar:

... Todos aprendem a trabalhar em grupo. Melhorou a interação entre os professores. Incluí no meu projeto os professores de aulas extras, que antes não participava, a professora de inglês trabalhou vocabulários do projeto, fez um jogo com símbolos e está confeccionando cartazes com imagem de sustentabilidade com as palavras em inglês e a tradução que serão espalhados pelos corredores do Colégio. Na aula de educação física foi confeccionado ping-pong com jornal, brincaram e ouvi muita interação; na aula de Música o professor confeccionou um chocalho, usando garrafinhas que as crianças iriam jogar fora.

A professora P4 trouxe ao terceiro encontro um texto de Hernandez que destacava a importância do trabalho com projetos e da reflexão sobre como a teoria, explicada em aula, deve redundar em atitudes práticas e em envolvimento com aquilo que o estudante vivencia em seu cotidiano. A tematização da prática docente propicia ao professor refletir sobre como sua prática coloca a teoria em xeque, confrontando saberes e colhendo percepções de múltiplas fontes: estudantes, professores, família e sociedade.

Percebe-se isto com o envolvimento de todos os estudantes e também dos pais no projeto. A professora P1 conta que a sugestão de reutilizar uma lona de contação de histórias para a utilização de brincadeiras movimentou todo o colégio.

“[...] na lona, usamos fita adesiva que dá pra tirar e fazer outra brincadeira”.
 “E agora toda escola empresta a lona, percebo que muda a cabeça de toda equipe, estamos mais unidos, um colabora com o outro”. (P1)

A professora P5 valida o que a P1 contou a destacar a contribuição de uma mãe ao projeto: “uma mãe de estudante da minha sala tem uma loja, trabalha com toldos, como ela está envolvida no projeto começou doar todas as sobras de lona para aproveitarmos em brincadeiras”.

É neste ponto que o quarto encontro foi tematizado. Partindo da percepção de que a pedagogia de projetos influi no ambiente escolar e na relação entre teoria e prática, buscou-se pensar no impacto gerado “fora” da escola. O quanto um projeto, ao ser compartilhado, pode impactar na relação da Escola com a família e a sociedade? O quanto a pedagogia de projetos pode influenciar essa relação professor-estudante-família e estudante-família-sociedade. Esse foi o tema do quarto encontro: Compartilhamento.

3.6 Compartilhamento: influências do projeto na relação escola-família-sociedade

A escola é uma “comunidade de conhecimento” e, portanto, estar aberta à família e sociedade é uma prática fundamental para que esse conhecimento ultrapasse os muros da instituição e seja relevante para transformação da sociedade que cerca a comunidade escolar.

Um projeto não é só uma oportunidade de demonstrar conhecimento sobre uma temática específica ligando diversas disciplinas, é também uma forma de expor conteúdos importantes para a vida do estudante, proporcionando-lhe reflexões que modifiquem seu comportamento ou ampliem sua visão crítica acerca da temática debatida no projeto. Essa modificação de comportamento e visão devem atingir seu cotidiano fora da escola e impactar sua família e sociedade com ações positivas que validem a necessidade de continuidade da educação com projetos.

Varani e Silva (2010, p.512) destacam a importância da família no desempenho escolar das crianças, principalmente nos anos iniciais, tanto como modelo de impulsão, como provocadora de desinteresse, caso negligenciada essa atenção. As autoras destacam: “muitas vezes a família é vista como a impulsionadora da produtividade na escola e o distanciamento da vida estudantil de seus filhos, como um provocador em potencial do desinteresse e da desvalorização da educação”.

De acordo com a visão das autoras, escola e família são corresponsáveis pelo sucesso e fracasso no rendimento escolar das crianças. Nesse sentido, um projeto que não contempla a família corre o risco de diminuir seu potencial de alcance.

Durante o último encontro foram retomados os pontos importantes dos três primeiros, havendo uma reflexão sobre o amadurecimento do grupo durante a jornada. Percebeu-se que para que a família e a sociedade fizesse parte do projeto era preciso compartilhar essas ideias, conceitos, práticas e percepções com toda a comunidade escolar, havendo assim, uma fusão entre todos os frutos do trabalho com projetos e a capacidade desse mesmo projeto de ultrapassar os limites da escola.

No decorrer das reflexões do quarto encontro, retomou-se a importância da sistematização do projeto, sua estrutura, objetivos e justificativa para o tema, rememorando o primeiro encontro sob a percepção de quem já discute o tema olhando para trás, visualizando erros e acertos, e percebendo que o olhar que se tinha sobre o objeto de reflexão no primeiro encontro já obteve mudanças significativas, incrementando as percepções dos outros professores, das crianças e dos conteúdos tratados em cada discussão do grupo. Pode-se constatar essa afirmação na fala da professora P1 que ressalta:

... Trabalhar com projetos, sai da rotina do cotidiano, do caderno, da apostila e isso estimula as crianças, pois criam expectativas que, no momento do projeto, sabem que as atividades são colaborativas, em grupo, atividades dinâmicas e o mais importante é que nas atividades do projeto conseguimos trazer os conteúdos da série.

O segundo encontro também foi lembrado quando da importância do conteúdo aplicado e da relação entre o currículo à improvisação, na busca de uma aprendizagem significativa. A professora P3 testemunha que sua visão sobre o assunto foi ampliada durante a execução do projeto e durante a tematização da prática.

A pedagogia de projetos é um trabalho sistematizado, organizado, não pode se perder, mas ao mesmo tempo o aprendizado não fica restrito a modelos mecanizados e prontos, construímos com a criança todo o processo, até o portfólio quando pegamos para avaliar percebemos que cada um tem uma característica diferente do outro, pois no projeto as diferentes habilidades são trabalhadas, respeitando a identidade de cada um, modifica o ambiente da sala de aula, as relações, a forma de aprender, a visão dos pais. Modifica toda escola num ambiente de colaboração e respeito mútuo.

A professora P4 confessa que os momentos de projeto, com sua ludicidade inerente, eram, por vezes, mais atrativos aos estudantes que as atividades curriculares, do caderno e preconizadas na apostila.

A P2 destacou o quanto o projeto contribuiu para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista:

Como o tema tem significado para as crianças, eles participam com mais interesse e meu estudante autista começou a interagir com o grupo e com as atividades em função do tema ser próximo da realidade dele, ele compreende o que é o lixo, o tema é real pra eles, tanto que é muito gratificante o ver jogando o lixo na lixeira correta, até o desfalde aconteceu.

A professora P3 também se lembrou das teorias e conceitos discutidos no terceiro encontro. Foi consenso que visualizar a prática através dos conceitos e do arcabouço teórico que a fundamenta trouxe segurança e novas ideias para o trabalho com projetos. Como destaca a professora “agora consigo entender que para cada atividade do projeto, devemos escrever os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e não tenho mais dificuldade em diferenciar um conteúdo do outro”.

Ela ainda destaca o valor do conhecimento teórico e relembra que aprendeu muito durante a reflexão: “o mais rico pra mim é que hoje sei os referenciais da pedagogia de projeto, passei a conhecer teóricos que antes desconhecia, como Ivani Fazenda da interdisciplinaridade e Hernandez e Nogueira da Pedagogia de Projetos”.

A professora P4 relatou que o projeto transformou o ambiente escolar: “o envolvimento foi tanto, a vontade de aprender foi tão intensa que nos reuníamos para estudar as teorias para montar o Portfólio dos estudantes”.

A reação dos estudantes e dos próprios colegas professores fez com que o clima dentro do colégio fosse de colaboração e respeito mútuo, o que firmou ainda mais sua convicção acerca da capacidade de um projeto de aliar múltiplas forças dentro do contexto educacional.

[...]Senti mudança nas atitudes, por minha sala ser mais agitada, percebi mais respeito entre eles, mudança de valores mesmo, Aprenderam a ouvir o outro e a falar no momento certo, percebem que o tema tem relação com sua vida, um dos grandes motivos do interesse, o tema, os conteúdos trabalhados partindo do projeto não são fragmentados do cotidiano do estudante.

Após essa troca de percepções entre os professores, compartilhando com todo o grupo suas dificuldades, melhorias, rompimento de barreiras e encantamento com o fruto das suas atividades no projeto, percebeu-se um clima amigável e de entendimento mútuo, que na percepção desta pesquisadora, renova a crença de que o trabalho com projetos provoca mudanças reais na prática docente, tanto quanto contribui para o desempenho escolar e a performance dos estudantes.

A professora P2 corrobora com essa afirmação quando testemunha essa mudança em si mesma:

No começo do projeto ficava preocupada com a filmagem, queria que tudo saísse perfeito, mas fui percebendo que trabalhar com projetos não é isso. Devemos ser transparentes, aceitar as diferenças, isso que é bonito! Após o 2º encontro já percebi em mim uma outra professora, mais ativa, dinâmica, envolvida com o tema e o mesmo senti com meus estudantes, tanto que sempre querem ajudar aquele que não consegue, mas de forma natural...na minha sala acabaram as críticas, um respeita o outro e eu também, olho pros meus estudantes diferente de antes.

O foco então passou a ser o compartilhamento deste projeto com a inserção da família e da comunidade no projeto. A professora P5 conta que pais de estudantes também se sentiram parte das atividades e que expuseram sua alegria em ver o projeto sendo executado. “Tem pai que fala que parece que estão inseridos no projeto, pois participam do processo junto com seu filho, sinto que o projeto aproximou muito a família da escola e do professor”, confirma a professora P5.

O projeto foi exposto aos familiares em todas as fases do projeto, seja com pesquisa envolvendo as famílias, seja com lembranças de cada etapa comemorativa relacionada à sustentabilidade, ou mesmo, murais contendo fotos das atividades realizadas pelos estudantes.

Como já foi destacado nesta pesquisa, comportamentos insustentáveis e poluidores de alguns pais e familiares foram rechaçados pelos pequenos durante o período de discussão sobre sustentabilidade.

A conduta com o lixo, não só na escola, como também em casa e na vizinhança foi alterada com o projeto. Os inúmeros relatos de uma consciência ambiental nascente em cada criança contemplam validar as hipóteses construídas em cada objetivo específico dessa pesquisa.

Pais e familiares se envolveram doando materiais, indo à escola observar o projeto, envolvendo-se nas atividades individuais e em grupo, e recebendo com respeito e empatia cada mimo que o lembrava acerca da importância da preservação do ambiente para sua futura geração: seus próprios filhos.

Fotos das atividades foram compartilhadas no site do colégio e nas redes sociais, utilizando o poder de comunicação destas redes para intensificar o trabalho das crianças e seu envolvimento com o conceito de sustentabilidade ambiental.

A apresentação no colégio, com presença dos pais foi momento de emoção à parte que se deu a fim de consolidar, não só a gratificação pelo modo, como o trabalho com projetos rendeu numerosos frutos, como também propiciou perceber como as modificações nos rostos de professores, estudantes e pais envolvidos no projeto refletiram a beleza do trabalho realizado.

Faz parte da pesquisa a reflexão, por parte da pesquisadora, do compartilhamento dos resultados de uma educação com projetos, que nem sempre podem ser percebidos pelos dados e pelas análises. Certas percepções estão no campo empírico, do que é o “ser” na educação, a transformação das mentes que se refletem na prática.

A condução de crianças a um mundo, em que o conhecimento lhes é oferecido, aos torrões e que esse conhecimento precisa constituir-se em significado, faz com que a responsabilidade da escola, pais, professores e todos os envolvidos em educação seja ampliada.

Figura 10 - Compartilhando o Projeto Sustentabilidade



Fonte: A autora (2019).

As imagens destacadas pela figura acima correspondem ao dia do “compartilhamento” desse projeto finalizado, em um evento direcionado aos pais e a toda comunidade escolar. Professores, estudantes, pais e o corpo funcional emocionaram-se com a dedicação e a mudança ocorrida em comportamentos e percepções sobre o meio ambiente e o cuidado com o próximo.

Essas emoções não podem ser transmitidas em linguagem científica, mas constituem-se uma prova adicional à afirmação de que a pedagogia de projetos é capaz de modificar o ambiente escolar e fomentar uma educação significativa e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se diante de todos os fatos narrados e argumentos apresentados que a pedagogia de projetos tem muito a contribuir com o desenvolvimento integral da criança, seja na construção de conhecimento de forma interdisciplinar, seja na elaboração de conceitos de civismo, consciência ambiental, social e empatia para com o próximo, além da aprendizagem significativa e do trabalho colaborativo.

Considerando que ambiente escolar é um espaço de construção de saberes e que neles não se dissociam a necessidade de se relacionar, de socializar e de viver experiências e colaborar, é importante transformar este espaço em um ambiente de desenvolvimento integral.

Considerando ainda que a aprendizagem por projetos desenvolve a curiosidade, o desejo pelo conhecimento, a vontade de questionar, inquirir e descobrir meios de solucionar problemas propostos, o fomento a essa abordagem nos primeiros anos de aprendizado são ferramentas de otimização da aprendizagem e da formação do estudante.

Tal contexto foi discutido amplamente, mas não exaustivamente nesta pesquisa quando da exposição do projeto sobre sustentabilidade e sua proposta de transformação da consciência dos estudantes com o aprendizado sobre o meio ambiente e suas múltiplas interações: família, comunidade escolar, professores e pesquisadora.

A partir de uma contextualização histórica, é possível concluir que a pedagogia de projetos é fruto de uma discussão de grandes teóricos e pensadores que buscaram um avanço para a educação no sentido de propiciar autonomia, significado, formação global e conhecimento interdisciplinar e flexível aos estudantes brasileiros.

Com base nessa contextualização a inquirição sobre a capacidade da pedagogia de projetos de prover este incremento potencial no desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes norteou a pesquisa e as reflexões oriundas dos dados coletados pela metodologia empregada.

Assim, com o objetivo de analisar a contribuição da pedagogia de projetos para a organização escolar na Educação Infantil, propôs-se uma tematização da prática docente, utilizando três capítulos que versaram sobre a fundamentação

histórica, a orientação metodológica e a análise da teorização buscando responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos que investigam a contribuição da pedagogia de projetos para a formação integral das crianças, o desenvolvimento de uma perspectiva humanizadora, pedagógica e inclusiva e também o oferecimento de significado às possibilidades de organização do espaço escolar.

Conclui-se que o objetivo geral foi alcançado por meio dos resultados que apontaram uma influência direta do projeto no comportamento dos estudantes, na reflexão dos professores sobre seu papel para o sucesso da estratégia de projetos e os fatores essenciais para esse sucesso (aprendizagem significativa, trabalho colaborativo, empatia e comprometimento, reflexão sobre a teoria, prática e conteúdos).

O primeiro objetivo específico foi alcançado quando das reflexões nos encontros se tornou visível a modificação na consciência ambiental e social dos estudantes, bem como a extrapolação do aprendizado com a cobrança dos estudantes a pais e familiares que tivessem juntamente uma maior responsabilidade ambiental para com o descarte do lixo e visão acerca do meio ambiente e do conceito de sustentabilidade.

O segundo objetivo específico foi alcançado quando a estratégia empregada pelos professores resultou em maior inclusão, esforço colaborativo, atenção dos estudantes, envolvimento pessoal, emocional e afetivo das próprias educadoras e da mudança de comportamento frente aos colegas de trabalho e à importância da sinergia entre teoria e prática para o desenvolvimento pleno dos estudantes, objeto e alvo máximo da educação.

O terceiro objetivo específico foi alcançado por meio da análise dos quatro C's propostos na metodologia, que verificou que em um contexto amplo, estudantes, familiares e comunidade escolar entenderam o valor do meio ambiente e desenvolveram uma consciência ambientalmente saudável, que antes, ou não existia, ou ainda era limitada.

Também na observação do tema nas propostas curriculares e no aumento potencial do tema quando trabalhado interdisciplinarmente em um projeto, unindo professores sob a égide da colaboração, trazendo novo significado não só do tema, como também da prática docente colaborativa e do compartilhamento de saberes, impressões e ideias inovadoras.

A busca por uma composição de conteúdos e conceitos, atitudes e valores proporcionaram nítida modificação na visão dos professores, estudantes e familiares, no que se refere ao trabalho com projetos realizados no colégio, trazendo a família para dentro da escola no compartilhamento do projeto com todos os familiares e corpo funcional. A participação de pais durante todas as atividades e o modo sadio como encararam as transformações ocorridas nos estudantes que se envolviam com a temática demonstra que a organização do espaço escolar em volta de um ou mais projetos propicia significado à aprendizagem e traz a teoria mais próxima da prática e vice-versa.

Enfim, a pesquisa admite que o fato de escolher uma escola com experiência e estrutura para a educação por projetos facilitou o alcance dos objetivos, ainda que não diminua a importância e a comprovação de que estes foram alcançados pelo uso da estratégia em si e não somente pelo ambiente favorável.

Estimula-se novas pesquisas sobre a tematização da prática docente no âmbito da aprendizagem por projetos em outros níveis de educação e em outras realidades escolares, bem como o emprego do sistema 4 C's na análise de outras pesquisas que envolvam tematização da prática docente, visualizando o Contexto, Currículo, Composição da teoria e prática e o Compartilhamento.

No mais, ainda acima das evidências elencadas na pesquisa, há a convicção como pesquisadora e educadora de que a pedagogia de projetos pode contribuir em muito para a educação brasileira, sobretudo quando focalizada na educação infantil. Além disso, a tematização da prática é ferramenta ímpar, pela qual o docente reflete sobre sua atuação e suas motivações, perspectivas e conexões a fim de se tornar um profissional de educação não só presente no século XXI, mas capaz de mediar o conhecimento do amanhã para as crianças que construirão o futuro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. MONIZ, M.I.D.S. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. **Nuevamerica**: La Revista de La Pátria Grande, Rio de Janeiro, n. 125, jan/mar, 2010.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/PROINFO, 2000.
- ALMEIDA, O. A. **Educação Infantil**: uma análise das políticas para a pré –escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Departamento de Fundamentos da Educação, 2001.
- AMARAL, A. L. Um olhar sobre os projetos de trabalho. *In*. SILVEIRA, M. H. *et al*. **Salto para o futuro**: um olhar sobre a escola. Brasília: MEC, Seed, 2000 p. 37-44.
- AMARAL, C. L. S.; GUERRA, A. S. Utilizando a pedagogia de projetos para despertar o interesse da ciência em estudantes do Ensino Fundamental II. **Ciência em Tela**, v. 5, n. 1, p. 1-8, 2012.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: na trilha do direito. [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em 16 dez. 2019.
- ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 193-204, maio./ago. 2008.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Fröebel e a pedagogia dos Jardins de infância. **Revista Brasileira da Educação**, n. 20, p. 107-120. 2002.
- AVANÇO, L. D; LIMA, J. M. A concepção aristotélica acerca dos jogos e dos divertimentos e suas implicações pedagógicas. *In*: X JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, 10.; II JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, 2., 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 21 a 23 de Setembro de 2011. p.1-13. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03008.pdf>; Acesso em: 20 nov. 2019.
- AZEVEDO, M. A. R; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista**, n. 30, p. 235-250, 2007.

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Artmed, 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19 n. 44, abr. 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356678_Significado_e_sentido_do_trabalho_docente. Acesso em: 15 set. 2019.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BATISTA, D. E. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do Professor. **Pro-Posições**. v. 28, supl.1, p. 256-276, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0256.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL, M. E. C. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPELO, D. R. **Compreensão do processo de avaliação formativa da aprendizagem e sua presença em projetos curriculares inovadores**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, R. S.; GUIZO, B. S. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e meta cognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. esp, p. 212-226, set./dez. 2016.

CASANOVA, M. P.; ALVES, J. M. Sentidos subjetivos da pedagogia de projetos para uma professora de ciências. **Interações**, n. 39, p. 628-639, 2015.

CASTRO, C. A.; SOUSA, M. C. P. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v. 13, n. 1, p. 134-151, jan./abr. 2008.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é educação integral?** 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 20 dez. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLL, C. Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. *In*: BANKS LEITE, L. (org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

DELORS, J. *et al.* Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 4, p. 89-101.

DEWEY, J. **A concepção democrática de educação**. São Paulo: Pretexto, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. Interesse e esforço. *In*: **Vida e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBY, G.; ARIÈS, P. (org.). **História da vida privada, da Europa feudal à renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v.2.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 set. 2019.

FREINET, C. **As técnicas Freinet na escola moderna**. 4. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249262, maio./ago. 2011.

GARCIA, R. L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, F. S. **Um olhar sobre a interdisciplinaridade**. Brasília: MEC/ SEED, 2000.

GUEDES, J. D. *et al.* Pedagogia de projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, sup. 2, p. 237-256, jan. 2017. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em 27 nov. 2019.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A. **Organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOFFMAN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HONORATO, A. *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1996, p. 140-158.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KATZ, L.; CHARD, S. **A abordagem de projeto na educação de infância**. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KLAUSEN, L. S. Aprendizagem significativa: um desafio. *In*: EDUCERE XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: PUCR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

LACERDA, G. B. **O momento comtiano: república e política no pensamento de Augusto Comte**. 2010. 510 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANZONI, S. L. **Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LÜDKE, M ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1995.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MANCINI, A. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola (de qualidade) para todos. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARINI, E. A expansão da cultura Maker nas escolas brasileiras. **Revista Educação**. v. 255, fev., 2019. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/cultura-maker-escolas/>. Acesso em :18 dez.2019.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p.179-192.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELLO, S. A. **Trabalho com projetos na pré-escola: uma alternativa metodológica**. Palestra proferida no Encontro de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Marília, 1997, 12 p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas papéis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2011.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

NOVAES, M. H. **Psicologia do ensino aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1977.

PELLIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESKY, M. Digital natives, digital immigrants. **MCB University Press**. v. 9, n. 5, oct., 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUEIROZ, L. F.; ALMEIDA, L. A. A.; ARIES, A. M. P. A tematização da prática pedagógica como estratégia na formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico. **Administração Educacional**. v. 1, n. 2. p. 73-94. jul/dez. 2015.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**. uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RINALDI, C. R. E. A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, E. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C. **Pré-escola e escola**: unidade ou diversidade?. 1991. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSENAU, L. S. **Diagnósticos do fazer docente na educação infantil**. Curitiba, IBPEX, 2012.

SALGADO, G. M. **Além dos muros da escola**. 2017. Disponível em: <https://criativosdaescola.com.br/alem-dos-muros-da-escola/>. Acesso em 18 dez. 2019.

SCHLÜNZEN, E. T. M. ; SANTOS, D. A. N. **Práticas Pedagógicas do Professor**: abordagem construcionista e significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, L. P.; TAVARES, H. M. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARANI, A; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

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

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Nome completo do pesquisador responsável: Denise Alessi Delfim de Carvalho

RG: 19.816.247-9 CPF: 058764028/69

Endereço: Avenida Rosa Cruz Molina nº: 162

Bairro: Residencial Universitário

Cidade Presidente Prudente

CEP: 19063-733 Estado de São Paulo

Local a ser pesquisado:

O pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e conseqüente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas, bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irreatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que, eventual divulgação dos dados, deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizadas apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável, devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 23 de novembro de 2018.

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

Nome, carimbo e assinatura do responsável pela Instituição que autoriza a utilização dos dados e arquivos.

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR”, declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 466/2012, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Declaramos ainda nos comprometer a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Presidente Prudente, 30 / novembro / 2018.

Nome e assinatura do orientador responsável
Nome do departamento

Nome e assinatura do pesquisador
Nome do curso

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: Os significados na organização de espaço escolar”

Nome da Pesquisadora: Denise Alessi Delfim de Carvalho

Nome da Orientadora: Dr^a Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** *seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade estudar a Pedagogia de Projetos e suas contribuições para a organização do espaço escolar na Educação Infantil.*
2. **Participantes da pesquisa:** *esta pesquisa será desenvolvida em uma escola de educação básica privada, no primeiro semestre de 2019, junto a 5 professoras e 82 alunos da Educação Infantil, na cidade de Presidente Prudente/SP*

Envolvimento na pesquisa: *ao permitir a participação de seu filho(a) neste estudo a(o) sra(sr.) permitirá que a pesquisadora observe atividades didático-pedagógicas junto com as participantes baseadas em Pedagogia de Projetos, elaboradas pela professora do mesmo para assim analisar como a Pedagogia de Projetos contribui para a organização de um espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, tornando-o mais interativo e dinâmico em uma perspectiva para todos. Vale ressaltar que para alcançar os objetivos da pesquisa será proposta a tematização da prática. Esse procedimento consistirá na proposição de análise das atividades didáticas realizadas pelas professoras e estudantes, buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo. As professoras serão convidadas a participar da pesquisa e será acordado com os participantes a forma de registro dos encontros de tematização (vídeo, áudio ou diário de bordo). Serão propostos, no mínimo, 4 encontros (um por mês, durante dois bimestres) para a sistematização dos dados na fase de coleta. A intenção é tornar o professor capaz descobrir as teorias que guiam a prática pedagógica real.*

A Sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em

Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e ética e não envolve nenhum risco à saúde física ou mental da Sra. *Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
4. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
5. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa seu filho terá oportunidade de participar de atividades didático-pedagógicas lúdicas e dinâmicas. Esperamos que este estudo traga reflexões importantes sobre o seu trabalho com a Pedagogia de Projetos onde refletirá sobre a própria prática de sala de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa analisar os resultados da aplicação do trabalho por projetos na formação dos alunos e na organização do espaço escolar, e descrever como essas ações podem ser relevantes para a formação integral dos alunos, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
6. **Pagamento:** *a Sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

ANEXO D - DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Denise Alessi Delfim de Carvalho

Orientador: Dr^a Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Contato:

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

ANEXO E - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA CONTATO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Declaro, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "-----", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) -----, que o(s) mesmo(s) está(ão) autorizado(s) a manter contato com os participantes da pesquisa vinculados a Instituição (Escola, Hospital, etc.)

_____ no período de ----- a -----.

De acordo e ciente,

--- de ---- de -----.

*Nome:

CPF:

Função/Cargo:

*Assinatura do responsável pela infra-estrutura onde será realizada a pesquisa.

Obs.: Cada local envolvido no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

ANEXO F - DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DA MESMA

Declaro, conforme os Regulamentos dos Programas de Pesquisa Institucionais, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "-----", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) ----- , que o(a) local abaixo nomeado, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização da pesquisa e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la.

LOCAL:

INFRAESTRUTURA:

De acordo e ciente,

--- de ---- de -----.

*Nome:

CPF:

Função/Cargo:

*Assinatura do responsável pela infraestrutura onde será realizada a pesquisa.

Obs.: Cada local envolvido no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.